

Mit Augen, Ohren, Händen und Füßen lesen lernen

Vergleich eines finnischen und eines deutschen Leselernbuches
in Bezug auf die benutzten Leselernverfahren und die
Berücksichtigung der verschiedenen Lerntypen

Magisterarbeit

Jutta Laaksonen

Universität Jyväskylä
Institut für moderne und klassische Sprachen
Deutsche Sprache und Kultur
Januar 2012

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Jutta Anu-Mai Laaksonen	
Työn nimi – Title Mit Augen, Ohren, Händen und Füßen lesen lernen – Vergleich eines finnischen und eines deutschen Leselernbuches in Bezug auf die benutzten Leselernverfahren und die Berücksichtigung der verschiedenen Lerntypen	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro Gradu tutkielma
Aika – Month and year tammikuu 2012	Sivumäärä – Number of pages 79
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän pro gradu tutkielmani tavoitteena oli vertailla suomalaista ja saksalaista aapista ja tarkastella, mitä lukemaanopettamismenetelmiä kirjoissa käytetään ja kuinka nämä kirjat ottavat huomioon erilaiset hahmottamistyyli. Tutkimus on kvalitatiivinen oppikirjaversailu.</p> <p>Teoriaosuudessa esitellään erilaisia lukemaanoppimismenetelmiä, kuvataan hahmottamista ja selvitetään eri hahmottamistyylien ominaispiirteitä.</p> <p>Tutkimusaineistona käytettiin suomalaisen <i>Pikkumetsän aapinen</i> -kirjasarjan ja saksalaisen <i>Löwenzahn und Pustelblume</i> -kirjasarjan oppilaiden luku- ja tehtäväkirjoja sekä opettajainoppaita.</p> <p>Analyysiosuudessa kartoitettiin, mitä lukemaanopettamismenetelmää kirjoissa käytettiin ja kuinka nämä kaksi aapista ottavat huomioon eri hahmottamistyyli. Kartoitus tehtiin kokonaisvaltaisen kvalitatiivisen, sekä pienen kvantitatiivisen oppimateriaalianalyysin avulla.</p> <p>Tutkimustulokset osoittavat, että suomalainen aapinen käyttää synteettisiä lukemaanopettamis- menetelmiä ja saksalainen taas analyttisiä. Molempien kirjasarjojen kirjoista löytyy tietyille hahmottamistyyliille suunnattuja tehtäviä. Visuaalinen oppija on huomioitu molemmissa kirjoissa hyvin. Auditivisen oppijan kohdalla on kirjasarjoissa huomattavia eroja: tämä oppija on huomioitu suomalaisessa aapisessa huomattavan paljon paremmin kuin saksalaisessa. Opettajainoppaita verratessa kävi ilmi, että erityisesti kinesteettiselle oppilaalle suunnattuja tehtäviä on kummankin kirjasarjan kohdalla vähän. Saksalainen aapinen ottaa tämän oppijan kuitenkin suomalaista paremmin huomioon. Saksalaisen aapisen työkirja sisältää hyvin paljon kinesteettiselle oppijalle suunnattuja tehtäviä.</p>	
Asiasanat – Keywords lukemaanoppiminen, oppimis/hahmottamistyyli, aapinen, oppikirja-analyysi	
Säilytyspaikka – Depository Saksan kieli ja kulttuuri	
Muita tietoja – Additional information	

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	7
2	LESENLERNEN UND LESEKOMPETENZ.....	10
2.1	Entwicklung der Lesekompetenz	12
2.2	Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz	14
3	METHODEN DES LESENLEARNENS	17
3.1	Synthetische Verfahren	17
3.2	Analytische Verfahren.....	20
3.3	Methodenstreit und Methoden-Integration.....	23
3.4	Leselernmethoden im Überblick	24
4	BEDEUTUNG SPRACHLICHER STRUKTUREN BEIM LESENLEARNEN.....	26
4.1	Phonem-Graphem-Korrespondenz in der finnischen Sprache	27
4.2	Phonem-Graphem-Korrespondenz in der deutschen Sprache.....	28
5	WAHRNEHMUNG UND VERSCHIEDENE LERNTYPEN.....	30
5.1	Wahrnehmung und Wahrnehmungsprozess	30
5.2	Lerntypen im Überblick	33
5.2.1	Visueller Lerntyp	35
5.2.2	Auditiver Lerntyp.....	36
5.2.3	Kinästhetischer Lerntyp	37
5.3	Anwendung der Lerntypen.....	39
6	FRÜHERE UNTERSUCHUNGEN, MATERIAL UND VORGEHENSWEISEN	40
6.1	Frühere Untersuchungen	40
6.2	Material	42
6.3	Vorstellung des Materials.....	42
6.3.1	Finnisches Leselernbuch – Pikkumetsän Aapinen.....	42
6.3.2	Deutsches Leselernbuch – Löwenzahn und Pusteblume	44
6.4	Vorgehensweisen.....	46

7	ZWEI LESELERNBÜCHER IM VERGLEICH.....	48
7.1	Benutzte Leselernverfahren.....	48
7.2	Inhalte der Leselernbücher	50
7.3	Berücksichtigung der verschiedenen Lerntypen	51
7.3.1	Berücksichtigung der Lerntypen in den Lehrerhandreichungen.....	51
7.3.2	Berücksichtigung des visuellen Lerntyps	56
7.3.2.1	Illustrationen	57
7.3.2.2	Beispielaufgabe für den visuellen Lerntyp.....	58
7.3.3	Berücksichtigung des auditiven Lerntyps	59
7.3.3.1	Lieder, Reime und Gedichte	59
7.3.3.2	Beispielaufgabe für den auditiven Lerntyp.....	60
7.3.4	Berücksichtigung des kinästhetischen Lerntyps	61
7.3.4.1	Stummes Lautieren und Mundstellung.....	62
7.3.4.2	Beispielaufgabe für den kinästhetischen Lerntyp.....	62
8	ZUSAMMENFASSUNG.....	65
	LITERATURVERZEICHNIS	68
	Anhang 1: Beispiel einer Doppelseite aus dem Leselernbuch PM	73
	Anhang 2: Beispiel einer Doppelseite aus dem Leselernbuch L&P	74
	Anhang 3: Textalternative Funktion von Bildern in L&P	75
	Anhang 4A: Beispielaufgabe für den visuellen Lerntyp in PM.....	76
	Anhang 4B: Beispielaufgabe für den visuellen Lerntyp in L&P	76
	Anhang 5A: Beispielaufgabe für den auditiven Lerntyp in PM	77
	Anhang 5B: Beispielaufgabe für den auditiven Lerntyp in L&P.....	77
	Anhang 6: Mundstellung und stummes Lautieren	78
	Anhang 7A: Beispielaufgabe für den kinästhetischen Lerntyp in PM.....	79
	Anhang 7B: Beispielaufgabe für den kinästhetischen Lerntyp in L&P	79

1 EINLEITUNG

Für Sie, die nun meine Magisterarbeit in den Händen haben, ist Lesen wahrscheinlich eine Selbstverständlichkeit. Ein geübter Leser¹ ist im Alltag ständig mit der Schriftsprache konfrontiert und achtet gar nicht mehr darauf. Lesen ist aber längst nicht so einfach, wie es einem solchen geübten Leser erscheinen mag.

Das Lesenlernen, d. h. die Erwerbsprozesse der Lesekompetenz bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, verläuft längst nicht immer erfolgreich. Durch PISA 2000² ist die Tatsache wirkungsvoll in das gesellschaftliche, politische und pädagogische Bewusstsein gerückt. Die Veröffentlichung der Ergebnisse hat besonders in Deutschland eine außergewöhnlich große Resonanz gefunden. Dafür gab es vermutlich mehrere Gründe – entscheidend dürfte aber das relativ schlechte Abschneiden von Schülern in Deutschland gewesen sein. In dieser ersten, großen angelegten Untersuchung der OECD zur Überprüfung der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme im internationalen Vergleich wurde der Schwerpunkt der Leistungsüberprüfung auf das Lesen gelegt. Sie machte damit unmissverständlich klar, dass die Vermittlung der Lesekompetenz in der modernen Gesellschaft nach wie vor eine der wichtigsten Aufgaben der Schule ist. Die Schule hat also mit dem Lernziel Lesen eine relevante gesellschaftliche Aufgabe aufgetragen bekommen. Sie soll allen Heranwachsenden das Lesen vermitteln, mehr noch: Sie soll Lesehaltung so aufbauen und stützen, dass die jungen Leser ihr Leseverhalten stabilisieren und eigenständig steuern können. (Bertschi-Kaufmann 2007, 8-16; Hurrelmann 2007, 18-19.)

¹ Mit "Leser" oder ähnlichen Begriffen sind stets beide Geschlechter gemeint.

² Das *Programme for International Student Assessment* (PISA) ist die internationale Schulleistungsstudie der OECD, die seit dem Jahr 2000 in dreijährigem Turnus in den meisten Mitgliedstaaten der OECD durchgeführt wird. Die Studie untersucht, inwieweit Schüler gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit die Kenntnisse und Fähigkeiten für eine volle Teilhabe an der Wissensgesellschaft erworben haben. (Weitere Informationen unter: www.oecd.org/de/pisa)

Lesekompetenz ist eine Fähigkeit, die man erst durch einen langwierigen Prozess erlernen muss. Beim Lernen spielen unsere Sinne bzw. Wahrnehmungsarten eine bedeutende Rolle. Jeder Mensch hat einen individuellen Wahrnehmungsstil, den er für sein individuelles Lernen nutzen sollte. Dies gilt auch für das Lesenlernen.

In dieser Magisterarbeit setze ich mich mit dem Leselernprozess und den verschiedenen Lern- und Wahrnehmungstypen gerade in Bezug auf das Lesenlernen auseinander. Konkret führe ich dies durch den Vergleich eines finnischen und eines deutschen Leselernbuches durch. Das Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, welche Leselernmethoden in den Leselernbüchern benutzt werden und wie diese zum Vorschein kommen. Darüber hinaus wird untersucht wie die beiden Bücher die verschiedenen Lerntypen und ihre Art zu Lernen berücksichtigen.

Ich habe dieses Thema gewählt, weil ich selber sowohl Deutschlehrerin als auch Lehrerin in den Klassenstufen 1-6 werde und Lesedidaktik mich schon immer sehr interessiert hat. Der Schriftspracherwerb, also das Lesen- und Schreibenlernen, zählt traditionell zu den Schwerpunkten der Grundschularbeit. Zwar hängt das Schreibenlernen eng mit dem Erwerb der Lesekompetenz zusammen, doch werde ich mich in dieser Arbeit nur auf das Lesenlernen konzentrieren.

Das Kapitel 2 dient als Einführung in die Welt des Lesenlernens und der Lesekompetenz. Es werden die Entwicklung und Merkmale, sowie motivationale Grundlagen der Lesekompetenz besprochen. Im Kapitel 3 werden die unterschiedlichen Leselernmethoden vorgestellt. Darüber hinaus setze ich mich im Kapitel 4 mit den sprachlichen Besonderheiten bezüglich des Lesenlernens in der finnischen und deutschen Sprache auseinander.

Im Kapitel 5 stelle ich die drei verschiedenen Lern- und Wahrnehmungstypen vor und gehe später auch ausführlicher auf jeden einzelnen Lerntyp ein. Im Kapitel 6 werde ich einige für dieses Thema wichtige und nennenswerte frühere Untersuchungen und Studien vorstellen um einen Einblick in den theoretischen Hintergrund zu geben. Darüber

hinaus werden die zwei Leselernbücher, das finnische *Pikkumetsän Aapinen* vom Verlag WSOY und das deutsche Leselernbuch *Löwenzahn und Pusteblume* vom Verlag Schroedel, sowie die Vorgehensweisen dieser Untersuchung vorgestellt. Im Kapitel 7 werden dann die Leselernbücher analysiert und miteinander verglichen.

2 LESENLERNEN UND LESEKOMPETENZ

Mit dem Begriff des Lesens ist dem Alltagsverständnis nach die geistige Verarbeitung eines Textes gemeint mit dem Ziel, dessen Bedeutung zu erfassen. (Schotz & Dutke 2004, 61). Die Lesefertigkeit (feststellbar in der Leseflüssigkeit, Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit) und das Leseverständnis (das inhaltliche Verstehen) sind Lesedimensionen, die kaum voneinander isolierbar sind. Sie sind von den Operationen der Buchstaben-Lautumsetzung abhängig. Diese Operationen werden in der Linguistik als *Rekodieren* oder *Dekodieren* bezeichnet. Es handelt sich dabei um das Umsetzen eines Codesystems in ein anderes – beim Lesen vom Graphemsystem ins Phonemsystem. (Grissmann 1986, 38.) Lesekompetenz besteht also zum einen aus der Fähigkeit des Entzifferns von Wörtern und Sätzen aus ikonografischen Elementen und Satzverknüpfungen, und zum anderen aus der Fähigkeit aufgrund von Geschriebenem Sinn zu konstruieren um damit zum Leseverstehen zu gelangen. Leseverstehen erfordert also das Herstellen von Sinnzusammenhängen. (Bertschi-Kaufmann 2007:12.)

Laut Bertschi-Kaufmann (2006, 9-10) handelt es sich bei der Lesekompetenz um ein ganzes Bündel von Kompetenzen. Leser müssen:

- Schriftzeichen, Wörter und Sätze verknüpfen
- den Textteilen Sinn zuordnen
- Textteile in einer sach- und textlogischen Folge erkennen
- Informationen aus dem Text mit eigenen Erfahrungen zusammenbringen
- das für sie zunächst Verständliche in den Texten zuerst erkennen, in einen Sinnzusammenhang bringen und von da die Lücken schließen, welche sich an den schwierigen, noch unverständlichen Textstellen oder mit einzelnen Wörtern aufgetan haben
- in Texten, die nicht linear aufgebaut sind, sondern auch Bilder, Grafiken und Tabellen enthalten, Zahlen und Wörter sinnvoll aufeinander beziehen
- reflektierend lesen, d. h. sie müssen entscheiden, ob sie das Gelesene als falsch oder richtig beurteilen

- das eben Gelesene in Erinnerung behalten, es vergleichen können mit anderen Texten, deren Lektüre weiter zurückliegt. Nur so verbinden sich die einzelnen Lesemomente zu einer Erfahrungskette, auf welche Leser bewusst und unbewusst zurückgreifen.

Diese Teilkompetenzen werden – je nachdem, welche Textsorte gelesen wird – in unterschiedlicher Zusammensetzung gebraucht. (Bertschi-Kaufmann 2006, 9-10.)

Die PISA-Studie hat Lesekompetenz im Kern als Prozess der Informationsentnahme und -verarbeitung modelliert, und hat laut Rosebrock & Nix (2010, 15) für diese schmale Bestimmung einige Kritik geerntet. Lesen ist eine komplexe und vielseitige mentale Leistung die weit über eine bloße Informationsaufnahme hinausgeht. Zwar hat sich der PISA-Lesekompetenzbegriff für das Messen von Leseverstehensleistung in einem gegebenen Moment durchaus als leistungsfähig und sinnvoll gezeigt, er greift aber – wie auch die Autoren von PISA selber betont haben – für lesedidaktische Belange zu kurz. Das PISA-Kompetenzmodell geht weder auf die Erwerbswege noch auf die subjektiven oder sozialen Funktionen des Lesens ein. Mit anderen Worten, er hat keine auf die Entwicklung und keine auf die soziale Einbindung von Lesefähigkeit gerichtete Dimensionen. Lesen lässt sich wie grundsätzlich dreigeteilt denken. (Rosebrock & Nix 2010, 15.)



Abbildung 1: Mehrebenenmodell des Lesens (nach Rosebrock & Nix 2010, 16)

Das Zentrum der konzentrisch gedachten Kreise beschreibt die kognitive Tätigkeit während des einzelnen *Leseprozesses*: Die Aufnahme der Schriftzeichen in einem gegebenen Moment, die verschiedenen Schritte ihrer Verarbeitung. Hier hat PISA gezeigt, wie diese Prozessebenen als Kompetenzstufen zu verstehen sind. Diese kognitiven Aktionen werden von dem Menschen, der liest, durchgeführt. Er beteiligt sich als *Subjekt* vielfältig an den mentalen Modellen, die er beim Lesen miterschafft. Der äußere Kreis der Lesekompetenz bildet schließlich die *soziale Ebene*. Dies ist die Dimension, in der Schule und Unterricht grundsätzlich organisiert sind. In der gedachten Mitte der Kreise wird also allein die Schriftwahrnehmung fokussiert: Je größer die Ringe werden, desto mehr erweitert sich die Perspektive auf die Verarbeitungs- und dann die Erfahrungsdimensionen des Lesens. (Rosebrock & Nix 2010, 15-17.)

2.1 Entwicklung der Lesekompetenz

Die Stufenmodelle von Uta Frith (1985) und Linnea Ehri (1987) gelten, wie früher erwähnt, auch heute noch als stark beachtete Rahmenmodelle zur Entwicklung der Lesekompetenz. Was die aktuellen Theorien der Leseentwicklung betrifft, besteht zurzeit weitgehender Konsens. Sie verläuft in drei bis sieben Phasen, die von verschiedenen Autoren zwar leicht unterschiedlich beschrieben und abgegrenzt werden, aber grundsätzlich sehr gut kompatibel sind. (Isler, u.a. 2010, 30.) In der folgenden Tabelle sind die Phasen der Leseentwicklung zusammengefasst. Danach werden auch noch die Theorien von Frith und Ehri genauer erläutert

Tabelle 1: zusammenfassende Übersicht der Leseentwicklungsphasen (nach Lerkkanen 2006, 14-15; Isler, u.a. 2010, 30, Beech 2005, 50-52.)

Phasen der Leseentwicklung	
logographische Phase / voralphabetische Phase	Symbole erkennen, Umgang mit Bilderbüchern, erste Konzepte von Schrift Erkennen von vertrauten Emblemen/Logos und Sichtwörtern anhand einzelner Merkmale unter starker Nutzung der Kontextinformationen
Tabelle setzt fort	

teillalphabetische Phase	zunehmende Orientierung an Buchstaben Kenntnis einzelner Grapheme und Laut- Buchstabenzuordnungen
vollalphabetische Phase	Kenntnis aller wichtigen Laut- Buchstabenzuordnungen, Erlesen unbekannter Wörter, Kontextinformationen werden eher gemieden
orthographische Phase	Erkennung und Verarbeitung von Buchstaben - gruppen, zunehmender Sichtwortschatz
a) konsolidierte Phase b) automatische Phase	schnelle, mühelose, sichere Worterkennung, großer Sichtwortschatz, Leseverständnis im Zentrum der Aufmerksamkeit

Die erste Stufe des Drei-Stufen-Modells von Frith ist die *logographische Phase*. Diese Phase beinhaltet die visuellen Beobachtungen der geschriebenen Sprache – das Kind erkennt Wörter als Ganzheiten oder Logos, die immer in typischen Zusammenhängen auftreten. Es beginnt der Aufbau eines sogenannten Sicht-Vokabulars. Sobald das Kind aus Wörtern einzelne Laute erkennen kann und lernt, dass jedes Zeichen des Alphabets einem bestimmten Laut zugeordnet werden kann, setzt die *alphabetische Phase* ein. In dieser Phase entwickelt und stabilisiert sich zunehmend die Fähigkeit, Grapheme fehlerfrei in die entsprechenden Phoneme umzuwandeln und umgekehrt. Das Kind kann am Ende dieser Phase schon einzelne Wörter erlesen. Die *orthographische Phase* beendet das dreistufige Modell von Frith. Wörter werden systematisch analysiert und das Kind kann sowohl sein Sicht-Vokabular als auch die Graphem-Phonem-Umwandlung beim Lesen nutzen. Es braucht immer weniger Zeit um Texte zu lesen. Beim Lesen sind orthographische Komplexe als abstrakte Buchstabenketten mental repräsentiert und müssen deshalb nicht mehr mühsam einzeln erlesen werden. Wörter, die häufig vorkommen werden ins mentale Lexikon aufgenommen und unter Einhaltung ihrer spezifischen Dekodierungsregeln fehlerfrei bearbeitet. (Lerikkanen 2006, 12; Ruppel 2008, 36-37.)

Die fünf Stufen, des Modells von Ehr basieren darauf, wie das Kind beim Lesen das System der geschriebenen Sprache versteht und nützt. Laut Ehri sind Buchstabenkenntnisse und das Beherrschen der Phonem-Graphem-Korrespondenz (siehe Kapitel 4) Voraussetzungen für das Lesenlernen. In der ersten, also der *voralphabetischen Phase*, beginnt sich das Kind für die Schriftsprache zu interessieren und erkennt in den Wörtern um sich herum einzelne Buchstabenformen und -namen. Diese Phase leitet, wie in der logographischen Phase im Modell von Frith, den Aufbau des Sichtwortschatzes ein. Das Kind baut erste Brücken zwischen den visuellen Merkmalen einer graphemischen Kette, ihrer lautlichen Realisierung oder ihrem semantischen Gehalt. Ist der Leseanfänger soweit, dass er erste Buchstaben zuverlässig erkennt und sie sukzessiv den entsprechenden Phonemen zuordnen kann, befindet er sich bereits in der *teialphabetischen Phase*. In der darauf folgenden *alphabetischen Phase* beruht das Lesen völlig auf dem Dekodieren, also nur auf der Graphem-Phonem-Umwandlung. (Lerkkanen 12-13; Ruppel 2008, 39.) Die *konsolidierte alphabetische Phase* ist äquivalent zu der orthographischen Phase von Firth (Beech 2005, 52). Durch Übung werden Wörter schneller und effektiver erkannt und verarbeitet und der Sichtwortschatz nimmt zu. In der letzten Phase des Stufenmodells von Ehri, also der *automatischen Phase*, ist das Leseverständnis im Zentrum der Aufmerksamkeit, da das Kind die Wörter schnell, mühelos und sicher erkennen kann und schon einen großen Sichtwortschatz besitzt. (Lerkkanen 12-13; Isler, u.a. 2010, 30.)

2.2 Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz

Laut Lerkkanen (2006, 42) gibt es drei Dinge, die bei der Motivation eine besonders wichtige Rolle spielen: das Selbstbild, die Arbeitsweise und die persönlichen Interessen. Mit dem Selbstbild ist das Bild gemeint, das jedes Kind von sich selber als Lerner hat und das die Vorstellungen und Ziele im Bereich seiner Leistungen beinhaltet. Das „Ich-als-Leser“-Bild eines Kindes steht im direkten Zusammenhang mit dem Leselernprozess. Schwache Leser empfinden Leseaufgaben oft als Leistungssituationen, in denen sie bewertet werden. Dies führt dazu, dass sie auch leicht das ihnen gegebene Feedback

als Kritik an ihren Fähigkeiten empfinden. Bei begabten Lesern ist die Situation eher umgekehrt: sie empfinden ähnliche Situationen als Lernsituationen und das Feedback hat eine fördernde Wirkung. (Lerkkanen 2006, 42-43.) Die Aspekte, die das „Ich-als-Leser“-Bild beeinflussen, tendieren einen Kreis zu bilden, der entweder eine positive oder negative Wirkung auf die Lesemotivation hat. Die nachfolgende Abbildung 2 verdeutlicht diesen Kreislauf.

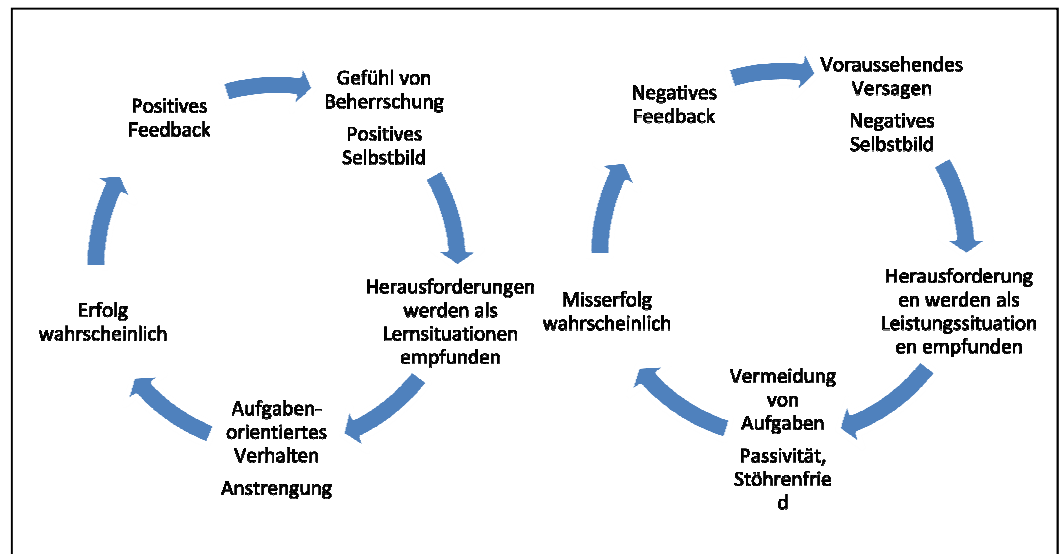


Abbildung 2: Positiv und negativ anwachsende Motivationskreise (nach Lerkkanen 2006, 44)

Die Arbeitsweise eines Schülers, auch Leistungsstrategie genannt, wird in der Art, wie ein Schüler bei Herausforderungen handelt und denkt, sichtbar. Das Selbstbild beeinflusst die Lernergebnisse durch die Arbeitsweisen, und die Arbeitsweisen spielen wiederum eine wichtige Rolle für den schulischen Erfolg. (Lerkkanen 2006, 42-43.) Laut Möller und Schiefele (2004, 124) könnte eine Stärkung der Lesekompetenz geeignet sein, Motivation und Kompetenz auch in anderen Fächern zu steigern.

Ein starkes Leser-Selbstbild und gute Arbeitsweisen allein reichen aber nicht aus. Auch das eigene Interesse ist eine wichtige Motivationsquelle. Im Falle eines hohen persönlichen Interesses wird das Thema mit positiven Gefühlen und hoher persönlicher Bedeutsamkeit assoziiert. Gewöhnlich werden solche Aspekte der Motivation in intrinsische und extrinsische Komponenten der Motivation unterschieden. (Möller & Schiefele 2004, 102-108.)

Mit der *intrinsischen* Motivation ist die Bereitschaft gemeint, eine Aktivität durchzuführen, weil die Aktivität an sich befriedigend bzw. belohnend ist. Gerade im Hinblick auf das Lesen kann die intrinsische Motivation aus zwei Hauptquellen gespeist werden: gegenstandsspezifische und tätigkeitsspezifische Anreize. Von gegenstandsspezifischen Anreizen ist dann die Rede, wenn man Interesse am Thema eines Textes hat. Wenn die Tätigkeit des Lesens an sich, unabhängig vom Thema, positiv erlebt wird, spricht man dagegen von dem tätigkeitsspezifischen Anreiz. Mit der *extrinsischen* Lesemotivation sind die Gründe für die Lesemotivation gemeint, die außerhalb der Tätigkeit selber und außerhalb des Themas liegen. Extrinsisch motivierte Handlungen sind durch Ereignisse motiviert, die als Folgen einer Handlung erwartet werden. Ein extrinsisch motivierter Leser versucht also entweder negative Konsequenzen zu vermeiden, oder strebt mit dem Lesen eine positive Konsequenz an. So könnte z. B. ein Schüler einen Text besonders gründlich lesen, um eine schlechte Note zu vermeiden und dagegen positives Feedback und Lob von seinem Lehrer zu bekommen. (Möller & Schiefele 2004, 102.)

Das Gefühl von Mitgliedschaft dient beim Lesenlernen auch als Motivationsquelle. Lesefähigkeit bedeutet ja nicht zuletzt Zugehörigkeit zu jenem Teil der Gesellschaft, der sich mithilfe von Schrift austauschen und verständigen kann und der auch in der Lage ist, schriftbezogene Kultur zu genießen. (Spinner 2004, 125-138.)

3 METHODEN DES LESENLERNENS

Kinder verfügen normalerweise gleich von Geburt an über die Fähigkeit und den Willen zur sozialen Kommunikation. Die Interaktionen in der frühen Kindheit spielen eine bedeutende Rolle für die sprachliche Entwicklung eines Kindes. So wird auch die Grundlage für den Schriftspracherwerb schon in der frühen Phase der sprachlichen Entwicklung aufgebaut. (Lerikkanen 2006, 24.) Unter Schriftspracherwerb kann man den Erwerb der Lese- und der Schreibfähigkeit verstehen. In dieser Arbeit wird jedoch, wie schon erwähnt, nur die Lesefähigkeit behandelt.

Die grundlegenden Methoden des Lesenlernens können in zwei große Methodengruppen eingeteilt werden: in die einzelheitlichen, also synthetischen, und die ganzheitlichen, also analytischen Verfahren. Zudem spricht man heutzutage auch immer öfter von sog. integrativen Verfahren (auch analytisch-synthetisch genannt), mit denen verschiedene Methoden gemeint sind, in denen sich die Merkmale der synthetischen und analytischen Methoden vermischen. (Lerikkanen 2006, 59.) Auf die unterschiedlichen Methoden der synthetischen und analytischen Methodengruppen kann ich im Rahmen dieser Arbeit leider nicht genauer eingehen.

3.1 Synthetische Verfahren

Die synthetischen Verfahren gehen von den einzelnen Elementen der Schrift und der Sprache aus und sind die historisch älteren Methoden. In den synthetischen Verfahren bewegt man sich vom Leichten hin zum Schwierigen – d. h. von Buchstaben/Lauten zu Wörtern/Sätzen. (Menzel 2008, 2-3.) Erst, wenn Einzelbuchstaben/Einzellaute in ausreichender Zahl eingeführt worden sind, werden Silben und Wörter erarbeitet, die sich schließlich in Sätze und Texte zusammenfügen (Topsch 2005, 53). Die synthetischen Methoden führen daher zu einem sehr genauen und präzisen Lesen. Mit Hilfe dieser Methoden verläuft der Erwerb des fehlerlosen mechanischen Grundlesevermögens vergleichsweise schnell. Die synthetischen Methoden fördern darüber hinaus stark das Lernen der

Rechtschreibung und sie eignen sich besonders gut für Schüler, die langsamer lernen. (Lerkkanen 2006, 60.)

Im Allgemeinen lassen sich drei aufeinander aufbauende Verfahrensschritte unterscheiden: die Stufen der Lautgewinnung, der Lautverschmelzung und des zusammenfassenden Lesens (Topsch 2005, 53).

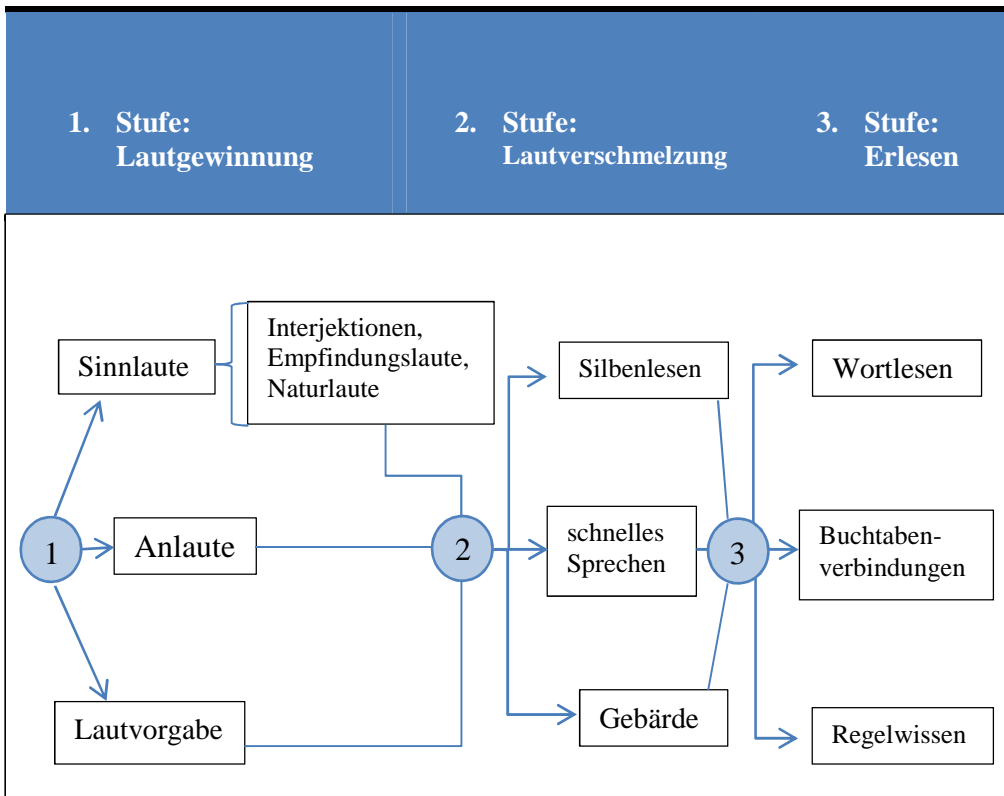


Abbildung 3: Aufbau des synthetischen Verfahrens (Topsch 2005, 54)

Auch wenn Kinder mit Lauten und Lautfolgen der eigenen Muttersprache ohne weitere Übung von Natur aus vertraut sind, stehen ihnen die isolierten, von Kontext entbundenen Laute nicht ohne weiteres zur Verfügung. Deswegen wurden im Laufe der Zeit verschiedene Verfahren zur *Lautgewinnung* entwickelt, die auch heute noch angewendet werden. Zu diesen gehören:

- Anlaute, z. B. [m] – „Maus“
- Sinnlaute, z. B. [m] – „mmm“ (wie lecker), [a] – als Ausruf des Erstaunens oder [f] – Blasen des Windes
- unmittelbare Lautvorgabe, z. B. [m] - Direkteinführung

Die Orientierung an den Anlauten hat die wichtigste Bedeutung und wird bis heute in Leselernbüchern am meisten benutzt. Dagegen sind die Sinnlaute, die bis in die Nachkriegszeit in Deutschland häufig benutzt wurden, heutzutage in Leselernbüchern nur selten zu finden. (Topsch 2005, 53-54.)

Laut Topsch (2005, 54-55) werden die *Verschmelzung* und *Zusammenschleifung* von Buchstaben/Lauten zu Silben und Wörtern als Problem der synthetischen Verfahren gesehen. Deswegen sind methodische Hilfen für diese Stufe besonders notwendig. Im Wesentlichen realisiert sich die Lautverschmelzung methodisch oft in der Aufforderung zum schnellen Hintereinandersprechen von Lauten. In Leselernbüchern wird dies häufig durch die schrittweise Verringerung einer Lücke zwischen zwei Buchstaben oder Silben zum Ausdruck gebracht. Ein wesentliches Problem der Lautverschmelzung in der deutschen Sprache liegt darin, dass Vokallaute mit dem Glottisverschlusslaut³ [ʔ], beginnen, wenn sie am Anfang stehen. Der Glottisschlag bleibt auch dann erhalten, wenn die Laute eines Wortes schnell hintereinander gesprochen werden. (Ebd.)

Auch wenn sich die synthetischen Verfahren relativ stark auf den Erwerb der Einzelelemente ausrichten, leugnen sie nicht, dass sich das *geläufige Lesen* weniger an einzelnen Buchstaben und Silben sondern vielmehr an größeren Einheiten orientiert. Deshalb zielen auch sie in der dritten Stufe auf solche Strukturen. Das flüssige Lesen wird jedoch im Wesentlichen erst durch Übung erreicht. (Topsch (2005, 54-55.)

Die synthetischen Methoden sind sehr technisch und basieren auf Wiederholung und mechanischem Üben. Laut Lerkkanen (2006, 60) kann dies unter anderem zu Problemen beim Erhalt der Lernmotivation führen. Außerdem wird durch diese Methode das sinnverstehende Lesen oft in den Hintergrund gerückt und der Inhalt bleibt unverstanden, weil man sich zu sehr auf das fehlerlose Lesen konzentriert.

³ Harter Vokaleinsatz, der durch das Aufsprengen der Stimmritze erzeugt wird.

Da Finnisch orthografisch eine sehr konsequente Sprache, also das Geschriebene sehr nahe dem Gesprochenen ist, eignen sich die synthetischen Methoden sehr gut für das Lesenlernen des Finnischen. (Lerikkanen 2006, 60.)

3.2 Analytische Verfahren

Gegenüber den synthetischen geht man bei den analytischen Verfahren vom Sprachganzen und nicht von isolierten Elementen aus. Buchstaben und Laute sind Elemente von Schrift und Sprache, die erst später im Lernprozess analysiert werden. Man geht vom Abstrakten hin zum Konkreten – die Wörter sind die eigentlichen Träger der Bedeutung. (Menzel 2008, 4.)

Eine der Grundlagen bei der Entwicklung der analytischen Methoden war laut Lerikkanen (2006, 66) die Theorie der kognitiven Deutlichkeit (cognitive clarity) von John Downing⁴. In dieser Theorie wird der kommunikative Charakter des Lesens besonders betont. Die erforderlichen Voraussetzungen des Lesenlernens liegen laut Downing in der sprachlichen Bewusstheit, im Lernen der zentralen Begriffe des Lesenlernens und insbesondere darin, den Sinn des Lesens zu verstehen.

Bei dem ganzheitlichen Verfahren können Kinder zu Beginn nicht auf die lautlichen und grafischen Binnenstrukturen von Wörtern zurückgreifen. Von daher ist es wichtig einen Grundwortschatz „ganzheitlich“ zu erarbeiten. Durch eine unmittelbare *Sinnbeilegung* werden Schrift, Sprache und Bedeutung einander zugeordnet. In dieser Phase muss dem Kind gesagt werden, wie die Wörter „heißen“, damit es sie sich merken kann. Da die Merkfähigkeit der Kinder hier besonders herausgefordert wird, sind Merkhilfen, wie Farben, Lokalisation, Illustrationen und Wortauswahl, sehr nützlich. (Topsch 2005, 57-58)

⁴ John Downing (1922-1987), Doktor der Psychologie. Geboren in Großbritannien. Wirkte in Kanada – University of Victoria. Wichtigste Werke: *Comparative Reading* (1977), *Reading and Reasoning* (1979) und *The Psychology of Reading* (1982); (Quelle: <http://memorybc.ca/john-downing-fonds;rad>).

Laut Topsch (2005, 57) lassen sich auch für das ganzheitliche Lesenlernen drei große Phasen unterscheiden, die sich gegenseitig überlagern: Zusätzlich zu der Phase der Sinnbeilegung gibt es die Phase der Durchgliederung und die Phase des selbstständigen Erlesens. Diese Phasen sind in der Abbildung 4 zu sehen.

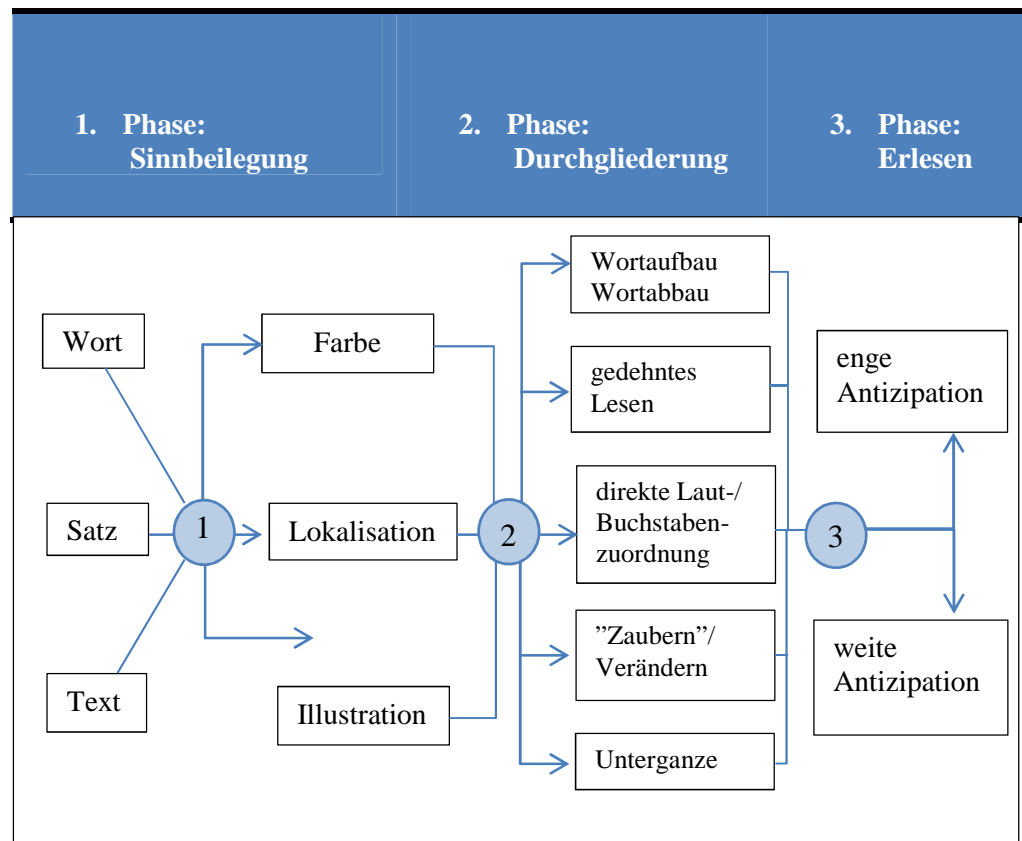


Abbildung 4: Aufbau des analytischen Verfahrens (Topsch 2005, 54)

Mit *Durchgliederung* ist die Phase gemeint, in der die lautliche Entsprechung der Buchstabenzeichen erfasst wird. Dies geschieht nicht von alleine, sondern durch eine bewusste Lenkung der Wahrnehmung auf die grafische und lautliche Struktur geschriebener und gesprochener Wörter, z. B. durch Wortaufbau, Wortabbau, „Verzaubern“ von Wörtern durch Buchstabentausch (wie *Hund* zu *Hand*), Aufsuchen von „Unterganzen“ (wie *und* in *Hund*), gedehntes Lesen, Einkreisen von Einzelbuchstaben usw. Ziel dieser Phase ist, dass die Kinder die Laut-Buchstaben-Beziehungen verstehen. (Topsch 2005, 58-59.)

Laut Topsch (2005, 59) ist die Phase des *selbstständigen Erlesens* dann erreicht, wenn das Lesen nicht mehr auf Sinnbeilegung, sondern auf der Anwendung der erworbenen Laut- und Buchstabenkenntnisse beruht. Die methodischen Maßnahmen der dritten Phase sind im Wesentlichen auf die Bereitstellung von zutreffenden inhaltlichen Erwartungen beim lesenden Kind ausgerichtet. Die enge Antizipation richtet sich stark auf das Erlesen von einzelnen Wörtern. Die Antizipation wird durch wiederkehrende Satzbaumuster und die Einbettung eines Textes in einen Sinnrahmen gesteuert. Bei der weiten Antizipation wird das Lesen eines Textes wiederum durch Verwendung von Überschriften, Illustrationen und dem Kontext erleichtert. (Ebd.)

Die lange Phase des Wortbildlesens ohne wirkliche Buchstabenkenntnis führt dazu, dass Kinder leicht zum sog. Ratelesen neigen. Bei den analytischen Methoden kann auch der Zusammenhang zwischen Lauten und Buchstaben undeutlich bleiben. Eine Folge davon ist, dass Kinder beim Lesen sehr lange Fehler machen. Außerdem führt die Unklarheit bei der Buchstaben-Lautentsprechung in Wörtern auch zu Schwierigkeiten beim Erlernen des Schreibens. Positive Auswirkungen haben die analytischen Verfahren wiederum auf die Lernmotivation, auf das sinnverstehende Lesen und auf das produktive Schreiben. (Lerkkanen 2006, 67; Rathgeb 2008, 10.)

Die analytischen Verfahren eignen sich gut zum Lesenlernen von Sprachen wie dem Englischen, Schwedischen oder auch dem Deutschen. Die Wörter dieser germanischen Sprachen sind relativ kurz und ihre Wortstämme ändern sich beim Deklinieren nicht gravierend. In diesen Sprachen spielen Wortformen eine bedeutende Rolle, da die Verbindung zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache eher schwach ist. (Lerkkanen 2006, 66.)

3.3 Methodenstreit und Methoden-Integration

Die einzelheitlichen wie auch die ganzheitlichen Verfahren haben beide in ihrer Einseitigkeit zu Beginn des Lesenlernens Nachteile. Mit den synthetischen Verfahren ist es schwer von Anfang an den sprachlichen Sinn zu vermitteln, da sie mit den abstrakten, kleinen Teilen der Sprache beginnen, die keinen Sinn enthalten. Analytische Verfahren gelangen wiederum oftmals viel zu spät zu den Lauten und Buchstaben, die ja unsere Buchstabenschrift ausmachen. Das Verfahren ist konkret, aber das wirkliche Erlesen von neuen Wörtern beginnt oft erst relativ spät. (Menzel 1990, 22.)

Mit diesen zwei einander gegenüberstehenden Verfahren begann dann der sog. Methodenstreit. Er erreichte seinen Höhepunkt in Deutschland Ende der 1960er Jahre und wurde schließlich Anfang der 1970er ohne überzeugende Argumentation für eine Position überwunden (Störmer 2008, 17). Man glaubte, dass nur einer von beiden der richtige Weg sein könnte. Die Methodiker der einen und anderen Seite bekämpften sich geradezu – man warf sich sogar gegenseitig vor Legastheniker zu produzieren. Beide Methoden erfuhren Unterstützung durch die Psychologie und beide wurden in Unterrichtswerken realisiert. Einige deutsche Verlage baten sogar sowohl ein analytisches als auch ein synthetisches Leselernbuch an. (Menzel 1990, 20-24.)

Effektivitätsuntersuchungen haben herausgefunden, dass beide Verfahren am Ende des Lernprozesses zu ganz ähnlichen Ergebnissen führen. Die zweifellos wissenschaftstheoretisch am besten abgesicherte Untersuchung über die Effizienz der beiden unterschiedlichen Methoden stellt, laut Menzel (1990, 20-21), die von Willi Ferdinand⁵ dar, die über die unterschiedlichen Auswirkungen der Verfahren berichtet. Andere wichtige Studien in diesem Zusammenhang sind die von Schmalohr⁶ (1961), und Müller⁷. Auch sie zeigen, dass die synthetisch unterrichteten Kinder zwar am Ende des ersten

⁵ *Über den Erfolg des ganzheitlichen und des synthetischen Lese-/Schreibunterrichts in der Grundschule*, 1970. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft 1970.

⁶ *Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts*, 1961. München, Basel: Reinhardt.

⁷ *Methoden des Erstleseunterrichts und ihre Ergebnisse*, 1964. Meisenheim a. Glan: A. Hain 1964

Schuljahrs überlegen sind, die ganzheitlich unterrichteten aber schnell aufholen. So sind nach zwei Jahren Schulbesuch keine signifikanten Effektivitätsunterschiede der beiden Methoden mehr zu spüren. (Störmer 2008, 18.)

Derartige Untersuchungen zur Methodeneffizienz haben Anfang der 1970er Jahre dazu beigetragen, den Methodenstreit, der die Schriftspracherwerbsdidaktik jahrelang beschäftigt hat, zu beenden. Beide Wege wurden als sich ergänzende und notwendig aufeinander zu beziehende angesehen. (Menzel 1990, 22; Topsch 2005, 60.)

Um lesen zu können muss man beides erlernen: das Zusammensetzen von Buchstaben zu Wörtern, wie auch das Speichern von möglichst vielen Wörtern als Ganzheit. Es lag also sehr nah, beide Verfahren miteinander zu verbinden. So entstand das analytisch-synthetische Verfahren, in denen beide Methoden integriert werden (Menzel 1990, 22). Kennzeichnend für die analytisch-synthetischen Verfahren ist, dass sowohl die Analyse als auch die Synthese schon in der ersten Lehrgangseinheit erfolgen. Sie gehen von ganzen sprachlichen Einheiten aus, analysieren die Laute und Buchstaben und verbinden diese schließlich in der Synthese wieder. (Topsch 2005, 60.) Die Vorteile der analytisch-synthetischen Verfahrens sehen die Schriftspracherwerbsdidaktiker zum einen darin, dass die beiden Hauptziele, die Befähigung zur Sinnentnahme und die Einführung in die Technik des Lautschriftenlesens, schon zu Beginn des Leselehrgangs zum Tragen kommen. (Störmer 2008, 17).

3.4 Leselernmethoden im Überblick

In der folgenden Tabelle sind die verschiedenen Leselernmethoden (synthetische, analytische und integrative) noch einmal zusammengefasst und ermöglichen einen Vergleich.

Tabelle 2: Übersicht der Leselernmethoden (nach Lerkkanen 2006, 59-67;
Rathgeb 2008, 10)

Synthetische Verfahren	Analytische Verfahren	Integrative Verfahren
<p>Einführung von Einzelbuchstaben</p> <p>Allmähliches Lesen von Silben, Wörtern, Sätzen</p>	<p>von Anfang an lesen von Text/Sätzen/Wörtern</p>	<p>methodisch übergreifend/ methodenintegrierend</p>
<p>ständige Synthese von Buchstaben und Silben zu Wörtern</p> <p>Lesen von Sätzen/Texten verzögert und zu Beginn eingeschränkt</p>	<p>lange Phase mit Wortbildlesen ohne Buchstabenkenntnis</p> <p>allmähliches Entdecken der Buchstaben-Lautentsprechung in Wörtern</p>	<p>von Anfang an Analyse und Synthese</p>
<p><u>positiv:</u> Betonung des lautlichen Bereichs, der Buchstaben-Laut-Umsetzung</p> <p>schneller Erwerb des fehlerlosen mechanischen Grundlesevermögens</p> <p>starke Förderung des Lernens der Rechtschreibung</p>	<p><u>positiv:</u> Betonung des sinnerfassenden Lesens</p> <p>positive Auswirkung auf die Motivation</p> <p>produktives Schreiben</p>	<p><u>positiv:</u> gleichmäßige Berücksichtigung des lautlichen und inhaltlichen Bereichs</p>
<p><u>negativ:</u> lange dauernde Einschränkung des sinnverstehenden Lesens, Ausrichtung auf buchstabenagierendes Lesen</p> <p>Probleme beim Erhalten der Lernmotivation</p>	<p><u>negativ:</u> Begünstigung des Ratelesens in der langen Ganzheitsphase</p> <p>Probleme beim Schreibenlernen</p>	

In der Tabelle 3 ist zu erkennen, dass die finnische Sprache eindeutig eine sehr regelmäßige Orthographie und eine einfache Silbenstruktur hat. Die englische Sprache ist wiederum das genaue Gegenteil. Die deutsche Sprache hat zwar keine so unregelmäßige Orthographie und komplexe Silbenstruktur wie das Englische, ist aber in beiden Dimensionen komplexer als das Finnische.

Kinder aus Ländern, deren Sprache eine regelmäßige Orthographie haben (wie Finnisch, Griechisch oder Spanisch), können laut der Studie von Seymour, Aro & Erskine (2003) schon am Ende des ersten Schuljahres bekannte Wörter genau und fließend lesen. Am schlechtesten haben in dieser Aufgabe die Kinder abgeschnitten, deren Sprache eine unregelmäßige Orthographie hat (z. B. Englisch und Französisch).

4.1 Phonem-Graphem-Korrespondenz in der finnischen Sprache

In der sehr regelmäßigen finnischen Sprache basiert das Lesen auf dem Beherrschen der Phonem-Graphem-Korrespondenz. Im Finnischen gibt es für jeden Laut, kontext unabhängig, immer dasselbe Graphem. Im internationalen Vergleich lässt sich erkennen, dass finnische Kinder, sobald sie die Buchstaben gelernt und die Phonem-Graphem-Korrespondenz verinnerlicht haben, allerlei Wörter nach einer durchschnittlich kürzeren Lernphase lesen und schreiben können als Kinder aus anderen Ländern. (Lerkkanen 2006, 92.)

Die finnische Sprache hat nur 21 Phoneme, also Laute: 8 Vokalphoneme und 13 Konsonantenphoneme. Vokale sind immer stimmhaft und Konsonanten wiederum meist stimmlose Laute. Es ist wichtig Phoneme von Graphemen zu unterscheiden - Grapheme sind die Zeichen von Lauten. Von den finnischen Phonemen haben 20 einen eigenen Buchstaben: Vokale (a, e, i, o, u, y, ä, ö) und Konsonanten (d, h, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v). Der sog. „äng“-Laut (/ŋ/) hat keinen eigenen Buchstaben, wird aber nach der Rechtschreibregel im Falle des kurzen „äng“ (z. B. in *kenkä*) als „nk“ und im Falle des langen (z. B. in *auringon*) als „ng“ markiert. So ist <g> der

einzig fremdstämmige Buchstabe, der auch in finnischen Wörtern vorkommt. Darüber hinaus gibt es im finnischen Alphabet noch 7 fremdstämmige Buchstaben, die ausschließlich in Lehnwörtern verwendet werden (b, f, c, w, z, x, å, q). (Aro 2004, 14; Lerkkanen 2006, 93.)

4.2 Phonem-Graphem-Korrespondenz in der deutschen Sprache

Nicht alle Sprachen lassen sich, wie das Finnische, in ihrer Schrift nach einem 1:1-Schema abbilden. Ein Beispiel dafür ist die deutsche Sprache. Probleme des Leselernprozesses können teilweise gerade aus einer unreflektierten Gleichsetzung von Sprache und Schrift herrühren (Topsch 2005, 14).

Die deutsche Schrift besteht aus 26 Buchstaben, die allerdings von Buchstabenkombinationen (wie *sch*, *ei*, *st* usw.) erweitert werden. Je nach Definition, ob z. B. *ng* oder *nk* als eigenständige Grapheme angesehen werden oder nicht, gibt es im Deutschen 60 bis 64 Grapheme. Phoneme gibt es im Deutschen, wieder je nach Definition, 40 bis 60. Die Phonem-Graphem-Korrespondenz des Deutschen ist deutlich komplexer als die des Finnischen. Im Deutschen ist es keineswegs so, dass in jedem Fall einem Graphem genau ein Phonem zugeordnet ist. Ebenso wird auch nicht jedes Phonem nur durch ein Graphem abgebildet. Die Beziehungen von Graphemen und Phonemen können hoch komplex und alles andere als einfach sein. Für das Phonem /s/ (das „stimmlose s“) gibt es beispielsweise nicht nur eine Verschriftungsmöglichkeit, sondern vier (s, ß, ss, z). Diese graphemische und phonemische Mehrdeutigkeit wird in der Tabelle 4 anhand eines Beispiels erläutert. Der obere Teil der Tabelle geht vom Phonem aus. Es wird verdeutlicht, durch welches Graphem das Phonem /s/ in der Schrift repräsentiert werden kann. Aus dem unteren Teil der Tabelle 4 wird ersichtlich, dass die unterschiedlichen Phoneme /s/ und /z/ mit Hilfe des gleichen Graphems, des Buchstaben <s>, dargestellt werden können. (Topsch 2005, 32-33, Metzger.)

Tabelle 4: Graphemische und phonemische Mehrdeutigkeiten (nach Topsch 2005, 33)

Phonem	Graphem	Beispielwort	Laute (Phone)
/s/	<s>	Hast	[hast]
	<ss>	hasst	[hast]
	<ß>	Fuß	[fu:s]
	<z>	Geiz	[gaIts]
	<tz>	Katze	[katsə]
Graphem	Phonem	Beispielwort	Laute (Phone)
<S>	/s/	Nest	[nɛst]
	/z/	Nase	[na:zə]

5 WAHRNEHMUNG UND VERSCHIEDENE LERNTYPEN

5.1 Wahrnehmung und Wahrnehmungsprozess

So verschieden Menschen sind, so verschieden ist auch ihre Art zu lernen (Koppelin 2005, 18). Natürlich gibt es gewisse Gemeinsamkeiten in den Eigenschaften, sonst wäre ein gemeinsames Lernen im Schulunterricht gar nicht möglich.

Jedes gesunde Kind verfügt von Geburt an über fünf Sinne, mit denen es seine Umwelt wahrnehmen und erfahren kann: es kann sehen, hören, fühlen, riechen und schmecken (Pagel 2003, 17). Diese Wahrnehmungskanäle sind auch in Bezug auf das Lernen sehr wichtig.

In dieser Arbeit konzentriere ich mich auf die Sinne sehen, hören und fühlen – auf die letzten beiden Sinne (riechen und schmecken) gehe ich in dieser Arbeit nicht weiter ein, da sie für das Lesenlernen keine wirkliche Bedeutung haben. Laut Schneider (2004, 15-16) ist es allgemein bekannt, dass beim Lesenlernen auf auditive, visuelle und motorische sowie auch auf die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückgegriffen werden muss. Er betont auch, dass die visuellen und auditiven Teilfertigkeiten besonders eng miteinander verknüpft sind, wenn sich Kinder die Lesekompetenz erarbeiten.

Wahrnehmung ist ein aktiver Prozess, der auf Empfindungen beruht, die von den Sinnesorganen ausgelöst und im Gehirn gespeichert werden. Je nachdem, welches der Sinnesorgane gerade aktiv ist, bilden sich Wahrnehmungsschwerpunkte, also so genannte Wahrnehmungstypen. (Gaßner 2007, 29.)

Der erste Schritt des Wahrnehmungsprozesses ist laut Gaßner (2007, 31) die Aufnahme eines Reizes durch das entsprechende Sinnesorgan. Danach folgt die Weiterleitung des Reizes an das entsprechende sensorische Zentrum im Großhirn. Im Großhirn geschieht zuerst ein Vergleich des

wahrgenommenen Reizes mit schon gespeicherten Inhalten und Erfahrungen und danach werden die wahrgenommenen Reize verarbeitet und in die bisherige Erfahrungswelt eingeordnet. Zum Schluss erfolgt dann die Reaktion – die Antwort auf den Reiz, also die eigentliche Handlung, und der neue Inhalt wird im Langzeitgedächtnis gespeichert. (Ebd.)

Anhand folgender Abbildung ist der Wahrnehmungsprozess und sein Verlauf leicht zu erkennen.

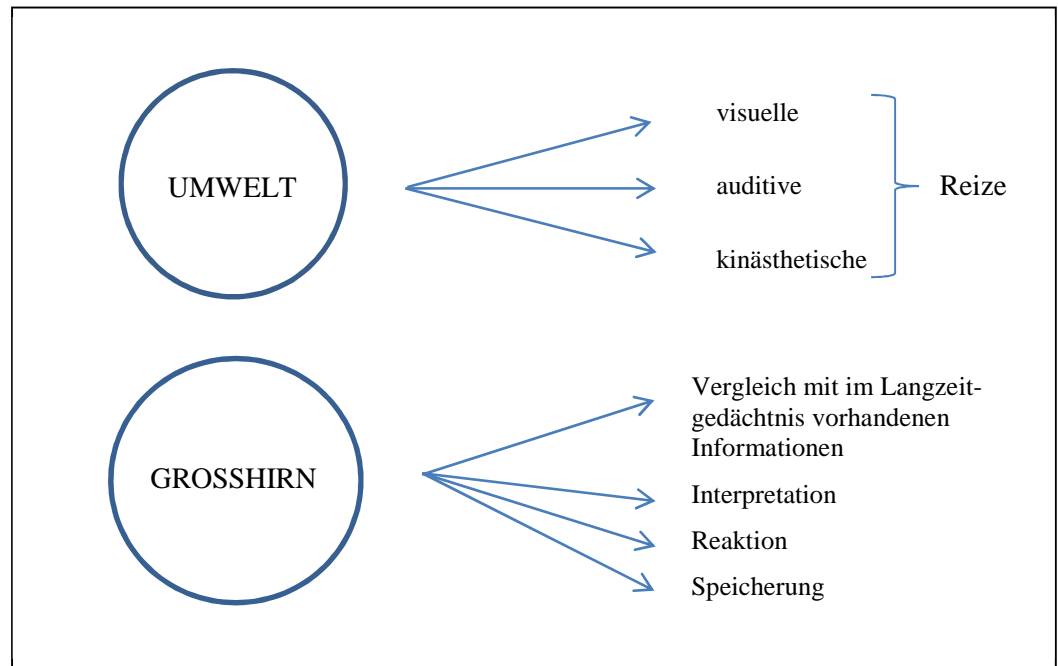


Abbildung 5: Wahrnehmungsprozess nach Gaßner (2007, 31)

Auch beim Lernen werden die Sinnesorgane gebraucht. In Anlehnung an die Sinnesorgane, die beim Lernen beteiligt sind, spricht man deshalb von visuellen, auditiven und kinästhetischen Lerntypen. (Gaßner 2007, 29.) In den meisten Fällen entwickelt sich im Laufe der kindlichen Entwicklung einer der drei gebräuchlichsten Wahrnehmungskanäle in bevorzugter Weise. Wann, wie und warum dies passiert, lässt sich nicht allgemein feststellen. Frühe Kindheitseindrücke scheinen jedoch eine wichtige Rolle zu spielen. Laut der Motopädagogin Sigrid Prommer⁸ (Interview in Gaßner 2007, 9) ist die Plastizität des Gehirns im frühen Kindesalter sehr ausgeprägt. Dies ist der Grund, warum die Erfahrungen der frühen Kindheit eine prägende

⁸ Sigrid Prommer: Pädagogin mit Gestalt- und Motopädagogikausbildung. Sie ist in der Lehrerweiterbildung im Bereich bezüglich Wahrnehmungsstörungen und -förderung bei Kindern tätig.

Wirkung auf künftige Erfahrungen haben. So mag ein Kind, das beispielsweise viele optische Eindrücke erhält, indem es seine Geschwister beobachtet, später das visuelle Wahrnehmungssystem bevorzugen. Ein Kind, das umgeben von Musik aufwächst und dessen Eltern viel mit ihrem Kind sprechen, wird sich vielleicht eher für den auditiven Kanal entscheiden. Das kinästhetische Wahrnehmungssystem kann wiederum bei einem Kind, das viel herumgetragen und mit dem oft geschmust wird, zum wichtigsten Kanal werden. Natürlich spielen auch viele andere Faktoren und Einflüsse eine bedeutende Rolle, so dass keineswegs von einem eindeutigen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang ausgegangen werden kann. Während einer der Sinne sozusagen zum Lieblingssinn einer Person wird, wird oft ein anderer Sinn vernachlässigt. Diese Entwicklung führt dazu, dass jeder Mensch durch eine bestimmte Rangfolge im Gebrauch der Sinne geprägt ist. (Pagel 2003, 17-18.)

Jeder Mensch präferiert demzufolge vorwiegend einen der Sinneskanäle, den anderen benutzt er weniger und den dritten erst dann, wenn sich der betreffende Reiz stark in den Vordergrund drängt. Die Informationen, die durch die zwei in Betrieb befindlichen Kanäle gehen, werden bewusst wahrgenommen. Die Arbeitsweise des dritten Kanals bleibt weitgehend unbewusst, aber sie erfolgt trotzdem. Es ist möglich den dritten, gewöhnlich schwächsten Kanal zu stärken, indem man aktiv daran arbeitet und versucht zu lernen ihn zu aktivieren. Lernt man dies, kann man innerhalb kürzester Zeit seine Umwelt besser verstehen und auch sein Lernen verbessern. (Gaßner 2007, 45.)

Die frühe Förderung der Wahrnehmung hat Einfluss auf die Fähigkeit des lebenslangen Lernens. Dies gilt unter anderem ganz besonders für das Lernen von Sprachen. Je besser alle unsere Wahrnehmungsbereiche funktionieren und miteinander verknüpft sind, desto leichter fällt uns auch der Lernprozess. (Gaßner 2007, 9.)

5.2 Lerntypen im Überblick

Wenn Kinder in der Schule schneller bzw. langsamer lernen, hat dies oft nicht mit der Intelligenz der Kinder zu tun, sondern mit den unterschiedlichen Lerntypen (Sütterlin 2004). Von daher ist es für einen Lehrer sehr wichtig, die verschiedenen Lern- und Wahrnehmungstypen zu erkennen, um so den Unterricht den Lernstilen seiner Schüler besser anpassen zu können. In der folgenden Tabelle 5 sind übersichtlich der bevorzugte Wahrnehmungsstil, die verschiedenen Erkennungsmerkmale sowie mögliche Verhaltensausrägungen und Lernstile des jeweils genannten Lerntyps aufgelistet.

Tabelle 5: Die unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Lerntypen (Gaßner 2007, 48-49)

<u>Visueller Lerntyp</u>		
Bevorzugter Wahrnehmungsstil	Erkennungsmerkmale	Mögliche Verhaltensausrägungen/ Lernstil
<ul style="list-style-type: none"> • Sehen 	<ul style="list-style-type: none"> • macht ordentliche Notizen, legt Wert auf saubere Unterlagen • muss in jeder Situation einen Überblick haben 	<ul style="list-style-type: none"> • verlässt sich auf das, was er mit den Augen wahrnehmen kann • erinnert sich an Details • liest gerne und gut • arbeitet genau und ordentlich • Sprache ist meist bilderreich, farbig und voller Details • Lesen und Puzzle spielen zählen zu seinen Hobbys • liest lieber das Buch und schaut danach den Film an
Tabelle setzt fort		

Auditiver Lerntyp

Bevorzugter Wahrnehmungsstil	Erkennungsmerkmale	Mögliche Verhaltensausrägungen/ Lernstil
<ul style="list-style-type: none"> • Hören 	<ul style="list-style-type: none"> • bewegt beim Lernen die Lippen oder sagt den Lernstoff laut vor sich her • hält den Kopf oft schräg (Telefonhaltung) • ist ein guter Redner, kann gut zuhören • hält gerne Referate • bewegt sich rhythmisch 	<ul style="list-style-type: none"> • gute Auffassungsgabe • Kinder können schon nach kurzer Zeit Hörspielkassetten bzw. Geschichten, Liedtexte und Melodien wiedergeben • hört aufmerksam zu • ist gut im Vortragen • spricht ausdrucksvoll • ist gut beim Kombinieren • liest Aufsätze brillant vor, auch wenn diese grammatikalisch „kreativ“ sind

Kinästhetischer Lerntyp

Bevorzugter Wahrnehmungsstil	Erkennungsmerkmale	Mögliche Verhaltensausrägungen/ Lernstil
<ul style="list-style-type: none"> • Lernen durch Tun und „Begreifen“ 	<ul style="list-style-type: none"> • bewegt sich gerne und begreift Lernen als einen aktiven Vorgang, Begeisterung für technische Zusammenhänge • grobmotorische Fähigkeiten • handwerklich begabt • kann nicht lange still sitzen 	<ul style="list-style-type: none"> • impulsiv • hat eine ausgeprägte Körpersprache, redet mit „Händen und Füßen“ • lässt sich stark von seinen Gefühlen leiten • ist beim Lernen auf die Sympathie des Lehrers angewiesen, wenn die „Chemie“ nicht stimmt, wird Lernen stark erschwert • ist ständig in Bewegung • praktisches Tun • oft „Cliquenchef“ in der Freizeit • Klassenclown • benutzt beim Rechnen überdurchschnittlich lange die Finger

5.2.1 Visueller Lerntyp

Visuelle Lerner verlassen sich beim Lernen in erster Linie auf die Augen. Informationen müssen daher übersichtlich und optisch ansprechend sein. Sie erinnern sich am besten an das, was sie sehen – u. a. Bilder, Diagramme, Mindmaps, Tabellen, Schaubilder und Filme. Gaßner (2007, 36) betont, dass visuelle Lerner leicht dazu neigen, andere Arten der Wahrnehmung zu vernachlässigen und sich allein auf das Sehen zu stützen.

Der Gedankengang eines visuellen Lerners ist schnell, da Bilder schnell erscheinen. Laut Koppelin (2005, 23) ist das Wahrnehmen über das Auge die zeiteffektivste Lernmethode überhaupt. Das Lernen ist im Verhältnis von Zeit und Inhalt sehr effizient. Durch die bildlichen Darstellungen fällt es dem visuellen Lerner leicht, sich in sehr kurzer Zeit ein Gesamtbild zu verschaffen. Visuelle Lerner sind von daher schnell handlungsbereit, da sie beim Verstehen der Gesamtsituation keine Zeit verlieren. (Toivonen & von Harpe 1996, 34.) Menschen, die leicht und effektiv lernen, nutzen ihre Fähigkeit zu visualisieren meist unbewusst. Sie machen sich Vorstellungen oder Bilder von dem zu lernenden Stoff und finden in aller kürzester Zeit Anknüpfungspunkte in ihrem Gedächtnis. Kennzeichnend für das visuelle System ist auch der Überblick. Wer immer den Gesamtzusammenhang vor Augen hat, kann die Wichtigkeit der einzelnen Informationen einordnen und entsprechend ökonomisch lernen. Er kann auch leicht Gedankenverbindungen zu anderen Themen herstellen, wodurch das Lernen wiederum effizienter wird. (Pagel 2003, 19-20.)

Es gibt bestimmte Merkmale, an denen man einen visuellen Lerner erkennen kann. Eine Person, bei der der visuelle Sinn dominiert, ist oft sehr ordentlich und gepflegt. Sie liest gerne, schaut gern Bilder, Illustrationen oder Grafiken an, um Sachverhalte zu verstehen. Sie braucht eine schöne Lernumgebung, da sie sich durch visuelle Unordnung leicht ablenken lässt. (Sütterlin 2004.) Es ist von Vorteil, wenn ein Schüler visuellen Lerntyps im Unterricht ganz vorne in der Klasse sitzt. So kann er besser sehen und Ablenkung vermeiden. Darüber hinaus ist es für den visuellen Lerntyp effektiver alleine zu lernen. Dieser Lerntyp behält am besten, wenn er sich

den Stoff selber notiert (Koppelin 2005, 25). Er schreibt gerne mit und nimmt Informationen durch Sehen und Zeigenlassen auf. Durch das Schreiben schlägt er eine Brücke zwischen dem auditiven, dem motorischen und dem bei ihm besonders stark ausgeprägten visuellen Kanal (Falk-Frühbrodt).

5.2.2 *Auditiver Lerntyp*

Ein Mensch, der seine Umwelt bevorzugt über den auditiven Kanal aufnimmt, lebt in einer klanglichen Welt. Er achtet auf die gesprochene Sprache, auf Töne, Rhythmen und Geräusche. Von daher lernt der auditive Lerntyp am besten, wenn er den zu lernenden Stoff hören kann. (Gaßner 2007, 38-39.)

Der auditive Lerntyp hat mit reinem Frontalunterricht am wenigsten Probleme. Er hört gerne zu und nimmt leicht gehörte Information auf. Da er beim Hören gut mitdenken kann, kann er den Stoff auch gut strukturiert und zusammengefasst wiedergeben. Auditive Lerntypen können sich manchmal noch nach Wochen an einzelne Sätze und Worte erinnern, als wären sie in ihr Gedächtnis geschrieben. Bei Tabellen oder anderen Schaubildern ist es von Vorteil, wenn der auditive Denker sich die Graphiken von anderen erklären lässt, oder sie sich selber laut erklärt. Das Führen von Selbstgesprächen ist bei auditiven Lernern üblich und hilft dabei den Lernstoff besser und intensiver aufnehmen zu können. Diese Selbstgespräche, wie z. B. das laute Lesen, führen zu einem besseren Verarbeiten des zu lernenden Stoffes. (Koppelin 2005, 22-23.)

Da es nahezu unmöglich ist zwei Menschen gleichzeitig zuzuhören, erschwert Unruhe in der Klasse das Lernen eines Schülers des auditiven Lerntyps sehr. Die auditive Informationsaufnahme benötigt eine hohe Konzentration. Außerdem ist es sehr schwer über den auditiven Kanal zu erkennen, welche Informationen wichtig sind, da der Gesamtzusammenhang erst am Schluss deutlich wird. So dürfte sich ein Schüler des auditiven Lerntyps im Unterricht nicht ablenken lassen, um so wichtige Informationen des Lehrers nicht zu verpassen. (Pagel 2003, 21.)

Der Gedankengang des auditiven Lerntyps ist langsamer als der des visuellen. Die innere auditive Verarbeitung ist linear – die Informationen werden nicht in ein vorhandenes Muster eingebettet, sondern immer schön der Reihe nach weitergegeben. Auch beim Wiedergeben von schon gespeicherter Information wird diese Reihenfolge benutzt. So kann der Gedankengang eines auditiven Lerners gut mit dem Abspulen einer Kassette verglichen werden. Diese Art von Gedankengang ist langsamer, aber oft auch sehr präzise und genau. (Toivonen & von Harpe 1996, 34; Pagel 2003, 22.)

Der auditive Lerntyp kann gut auswendig lernen, besonders dann, wenn der Inhalt einen Rhythmus hat, z. B. Liedtexte oder Gedichte (Gaßner 2007, 39). Die lineare Verarbeitung von den auditiv wahrgenommenen Informationen führt auch dazu, dass der auditive Lerntyp das Gelernte am besten in der Reihenfolge wiedergeben kann, in der er es gelernt hat. Es kann sogar eine verwirrende Wirkung haben, wenn die Reihenfolge eine andere ist. (Gaßner 2007, 40.)

Auditive Lerntypen sind häufig ausgesprochen kommunikationsfreudig – sie sprechen und diskutieren gerne und haben hier die große Chance, durch Gespräche viel Neues zu erfahren und ihr Wissen zu erweitern. (Pagel 2003, 23.) Ein Mensch, bei dem der auditive Sinn dominiert, neigt leicht dazu vom Thema abzuweichen und benutzt beim Sprechen viele Interjektionen wie „Hm, aha,...“. Auditive Lerner möchten alles in eigenen Worten sagen und benutzen dabei lange Sätze. Laut Gaßner (2007, 39) verwenden auditiv denkende Menschen viel Energie für Sprache und Sprechen und haben von daher meist keine Vorstellung davon, wie es ist, wenn man sich von Menschen und Sachen ein „Bild“ macht. Oft fehlt es ihnen auch an Körperbewusstsein und Experimentierfreude.

5.2.3 *Kinästhetischer Lerntyp*

Kinästhetisches Lernen ist körperliches Lernen durch Bewegen, Handeln und Tasten. Dieser Lerntyp lernt am besten, indem er Handlungsabläufe selber durchführt und auf diese Weise nachvollziehen kann. Für ihn ist es

wichtig, am Lernprozess unmittelbar beteiligt zu sein und durch das "learning by doing" eigenständige Erfahrungen zu sammeln. (Sütterlin 2004.) Er experimentiert gerne und kann sich bei handwerklichen Tätigkeiten gut konzentrieren. Aufgabenstellungen, die einen Bezug zu dem Leben des Lerners haben, gefallen dem kinästhetisch orientierten Schüler besonders gut. Mit rein theoretischen Abhandlungen hat er mehr Schwierigkeiten. (Gaßner 2007, 41.)

Die Schule bietet leider sehr wenig Gelegenheit zu dieser äußerst gründlichen Art des Lernens. Im Unterricht müssen Kinder hauptsächlich im Sitzen lernen und die einzige Tätigkeit, die der Hand zu tun bleibt, ist meistens das Schreiben. Der Einsatz unterschiedlicher Materialien, jede Art Rollenspiel und die Erlaubnis sich beim Lernen zu bewegen, wäre laut Pagel (2003, 24) den Schülern des kinästhetischen Lerntyps eine große Hilfe und würde in vielen Fällen zu deutlich besseren Schulleistungen führen.

Den kinästhetischen Wahrnehmungstyp interessieren weniger die gepflegte Wortwahl eines auditiv orientierten Menschen, noch kann er sich in die Bilderwelt eines visuell Orientierten hineinversetzen. Taten sind für ihn deutlich wichtiger als Worte. Ein visueller Reiz löst in ihm den Drang aus, den Gegenstand zu berühren. Er will probieren, wozu man ihn benutzen kann und will wissen, wie sich dieser anfühlt. Auditive Reize geben ihm das Gefühl, sich z. B. zu Musik bewegen zu müssen. (Gaßner 2007, 41.)

Auch bei dem kinästhetischen Denker ist der Gedankengang langsamer als bei dem visuellen. Dies hängt damit zusammen, dass man beim kinästhetischen Denken viele Gefühle, Sinneseindrücke und Empfindungen benutzt, die relativ langsam erscheinen. (Toivonen & von Harpe 1996, 35.)

Menschen, die das kinästhetische System bevorzugen, handeln oft intuitiv und sind eher Praktiker. Sie machen sich nicht viel Gedanken über Aufgaben, sondern fangen einfach mal „aus dem Bauch heraus“ irgendwie an. Für kinästhetische Schüler ist eine gute Atmosphäre äußerst wichtig. Für ihren Schulerfolg spielt es eine große Rolle, ob ihnen der Lehrer sympathisch ist und sie sich in der Klasse wohl fühlen. (Pagel 2003, 24.)

5.3 Anwendung der Lerntypen

Unabhängig davon, welchen Sinneskanal ein Mensch bevorzugt benutzt, spielen auch alle anderen Sinne eine wichtige Rolle beim Lernen – niemand lernt mit nur einem Sinn. Menschen sind sinnliche Wesen und erleben die Welt immer über alle Sinne. Aus diesem Grund wäre es auch im Schulalltag im Unterricht unangebracht, eine Klasse in verschiedene "Lerntypen" aufzuteilen und sie dann entsprechend zu unterrichten. Es ist wichtig, möglichst viele Sinne in den Lernprozess mit einzubeziehen, denn je unterschiedlicher man sich den Lernstoff aneignet, desto vielfältiger sind die Möglichkeiten des Erinnerns und Behaltens. Wie die Tabelle 6 zeigt, steigt die Erinnerungsquote deutlich an, je mehr Sinne am Lernprozess beteiligt sind.

Tabelle 6: Erinnerungsquote des Lernstoffes beim Lernen mit verschiedenen Sinnen (Sütterlin 2004)

Sinne, die beim Lernprozess mit einbezogen sind	Erinnerungsquote des Lernstoffes
Sehen, Hören, Diskutieren und selber tun	90%
Sehen, Hören und Diskutieren	70%
Sehen und Hören	50%
nur Sehen	30%
nur Hören	20%

Die genannten Lerntypen sind außerdem auch nur eine valide Perspektive beim Lernen. Es gibt noch viele andere Faktoren, die beim Lernen eine wichtige Rolle spielen, wie z. B. die schon besprochene Motivation oder die Persönlichkeit des Lernenden.

6 FRÜHERE UNTERSUCHUNGEN, MATERIAL UND VORGEHENSWEISEN

In dieser Arbeit werden ein deutsches und ein finnisches Leselernbuch miteinander verglichen, in Bezug darauf welche Leselernmethoden benutzt werden und wie diese beiden Bücher die verschiedenen Lerntypen berücksichtigen. Das Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden auf welchen Leselernverfahren (siehe Kapitel 3) die beiden Leselernbücher basieren, wie diese zum Vorschein kommen und ob evtl. sogar beide Leselernverfahren in irgendeiner Art benutzt werden. Darüber hinaus wird untersucht wie die beiden Bücher die verschiedenen Lerntypen (siehe Kapitel 5) in ihren Aufgaben, Übungen und der Gestaltung der Bücher berücksichtigen.

6.1 Frühere Untersuchungen

Lesenlernen und die verschiedenen Leselernmethoden haben schon immer ein hohes Interesse in der wissenschaftlichen Welt geweckt. Die PISA-Studie hat in den letzten Jahren auch noch dazu beigetragen, die besondere Bedeutung der Lesekompetenz in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Forschung zu rücken (Schiefele u.a., 2004, 9).

Die am meisten benutzten Basistheorien zur Entwicklung der Lesekompetenz mögen die Modelle von Frith (1985) und Ehri (1987) (siehe Kapitel 2.1) sein. Besonders nennenswert für diese Arbeit ist Marja-Kristiina Lerkkanen, die sich im Bereich der Leselernforschung in Finnland einen Namen gemacht hat. In ihrer Dissertation⁹ aus dem Jahr 2003 hat sie das Lesenlernen von Erst- und Zweitklässlern in Finnland analysiert. Aus ihrer Studie hat sich ergeben, dass finnische Kinder durchschnittlich schnell die Grundlesekompetenz erlernen, jedoch mit dem Leseverstehen meist etwas mehr Übung brauchen.

⁹ Lerkkanen: *Learning to Read: Reciprocal Processes and Individual Pathways*, 2003

Die wichtigsten deutschen Untersuchungen über die Effizienz der beiden unterschiedlichen Leselernmethoden (synthetische und analytische, siehe Kapitel 3) stellen die von Schmalohr, Müller¹⁰ und Ferdinand¹¹ dar. Schmalohr überprüfte in den Jahren 1956-58 an insgesamt 400 Schülern die Auswirkungen sowohl analytischer wie synthetischer Leselernverfahren. Die Untersuchung wies, wie auch die von Müller und Ferdinand, die Gleichwertigkeit beider Verfahren nach. Die synthetisch unterrichteten Kinder waren zwar am Ende des ersten Schuljahres überlegen, die ganzheitlich unterrichteten haben aber schnell wieder aufgeholt. (Menzel 1990, 20-21; Störmer 2008, 18.) In Finnland sind kaum Untersuchungen zu den Unterschieden der verschiedenen Leselernmethoden gemacht worden. Nennenswert ist jedoch die Studie von Julkunen¹² die zu ähnlichen Ergebnissen kam, wie die eben genannten deutschen.

Wahrnehmung und die verschiedenen Wahrnehmungstypen/Lerntypen sind auch ausführlich untersucht worden. Die meisten Theorien basieren auf Werken von bekannten Psychologen und Pädagogen wie z. B. dem Amerikaner John Dewey (1859-1952) oder dem Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget (1896-1980), der die kognitive Entwicklung von Kindern und die Beziehung zwischen Entwicklung und Alter der Kinder in großem Rahmen untersucht hat.

Das Thema des Lesenlernens und die verschiedenen Lerntypen scheinen in den letzten Jahren auch ein beliebtes Thema bei Masterarbeiten an Universitäten in Finnland wie auch in Deutschland gewesen zu sein. Eine Untersuchung dieser Art, in der zwei Leselernbücher miteinander in Bezug darauf verglichen werden, welche Leselernmethoden benutzt und wie sie die verschiedenen Lerntypen berücksichtigen, ist mir jedoch nicht bekannt.

¹⁰ Müller: *Methoden des Erstleseunterrichts und ihre Ergebnisse*, 1964.

¹¹ Ferdinand: *Über die Erfolge des ganzheitlichen und synthetischen Leseunterrichts in der Grundschule* 1970

¹² Julkunen: *Lukemaan oppiminen ja opettaminen*, 1984: University of Joensuu, Publications in Education No 1

6.2 Material

Als Beispiel für ein finnisches Leselernbuch dient in dieser Arbeit das Buch *Pikkumetsän aapinen* (im Folgenden PM genannt) vom Verlag WSOY. Ich habe mich für dieses Buch entschieden, da ich es bereits kannte und es in der Ausbildungsschule benutzt wird, in der ich mein Schulpraktikum für die Klassen 1-6 gemacht habe (Jyväskylän normaalikoulu). Darüber hinaus hat Marja-Kristiina Lerkkanen, die in dieser Arbeit im Zusammenhang mit dem Lesenlernen oft erwähnt wird, bei der Verfassung des Buches mitgewirkt.

Als Beispiel für ein deutsches Leselernbuch habe ich *Löwenzahn und Pusteblyume* (im Folgenden L&P genannt) vom Verlag Schroedel gewählt. Da alle deutschen Bundesländer verschiedene Bildungssysteme¹³ haben, war die Anzahl der Leselernbücher, die zur Auswahl standen, sehr groß. So war die Wahl des deutschen Buches viel schwieriger als die des finnischen. Ich habe mich für das Leselernbuch L&P entschieden, weil es für alle deutschen Bundesländer geeignet ist (für Bayern gibt es jedoch eine eigene Ausgabe), und es vom Stil her dem von PM ähnelt.

6.3 Vorstellung des Materials

6.3.1 Finnisches Leselernbuch – *Pikkumetsän Aapinen*

Das Leselernbuch PM basiert auf den synthetischen Verfahren (siehe Kapitel 3.1) und geht also von den einzelnen Elementen der Schrift aus. Das Grundmaterial des Schülers besteht aus dem PM-Leselernbuch. Das Leselernbuch führt durch einzelne Buchstaben und Silben schrittweise in den Leseprozess ein. Fast alle Texte des Buches sind silbengetrennt und es enthält von Anfang an auch Texte für fortgeschrittene Leser. Speziell für das Leselernbuch PM geschriebene Gedichte und dazu komponierte Lieder begleiten den Leser durch das gesamte Buch. Am Ende des Leselernbuches

¹³ Da die Bundesrepublik Deutschland ein föderalistischer Staat ist und aus 16 Bundesländern und Stadtstaaten besteht, gibt es kein einheitliches deutsches Bildungswesen. Die Kulturhoheit ist nach der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland den Bundesländern und Stadtstaaten übertragen, von daher gibt es auch 16 verschiedene Modelle des Bildungswesens.

(Weitere Informationen unter:
<http://www.derweg.org/deutschland/bildungswesen/index.html>)

sind noch jahreszeitlich abgestimmte Texte und Beispiele verschiedener Textsorten zu finden. Zwei Arbeitshefte, von denen es auch Sonderausgaben für die Differenzierung bei Schülern mit Lernschwächen gibt, ergänzen das Leselernbuch. Den Schülern steht dazu noch ein PM-Internetlernportal zur Verfügung, das zahlreiche interaktive Aufgaben und Übungen anbietet.

Für den Lehrer gibt es neben dem Hauptmaterial, das aus den Lehrerhandreichungen und den dazu gehörigen Folien- und Kopiervorlagen besteht, noch eine umfangreiche Auswahl an Zusatzmaterial. Die elektronische Ausgabe des Leselernbuches (*ePikkumetsän aapinen*) bietet mit ihren Funktionen und Aufgaben einen einzigartigen Zusatzwert. Die Tabelle 7 stellt das gesamte Material des Leselernbuches PM im Überblick dar.

Tabelle 7: Übersicht der Materialien zum Leselernbuch PM
(Quelle: <http://ratkaisut.wsoypro.fi/web/guest/151>)

Schüler	Lehrer
Leselernbuch	Handreichungen 1A + 1B sowie Folien- und Kopiervorlagen 1A + 1B
Arbeitshefte 1A und 1B	Pikkumetsän laulut ja leikit 1 Heft + CD Lieder, die zu den Gedichten des Leselernbuches komponiert wurden. Noten, Texte sowie umfangreiche Ideen und Hinweise zum Gebrauch und Einsatz der Lieder.
Schreibübungshefte 1-2 Übungen zum Erlernen der verbundenen Schrift.	Pikkumetsän tarinoita – CD Alle Geschichten des Leselernbuches auf 5 CDs, vorgelesen vom Schauspieler Pertti Koivula.
Arbeitshefte 1A und 1B zur Differenzierung Spezielle und angepasste Übungen für Kinder mit Lernschwächen.	Pikkumetsän käsityö ja kuvataide 1 Vielfältige Kunst- und Handarbeitsideen mit Bezug zu den Texten und Themen der Leselernbücher.
Tabelle setzt fort	

<p>Leseheft "Hukka-Uunon seikkailut" Für fortgeschrittene Leser; Geschichten + Aufgaben.</p>	<p>Stockpuppen und Wortkartenset Stockpuppen der Figuren aus dem Leselernbuch, Namensschilder, Wortkarten, Tafelbilder.</p>
<p>WSOYpro Internetlernportal Ein umfangreiches Übungs- und Lernportal im Internet mit vielfältigen interaktiven Aufgaben.</p>	<p>ePikkumetsän aapinen + Internetlernportal WSOYpro (Lehrer-Lizenz) Elektronische Ausgabe des Leselernbuches. Ein umfangreiches Internetportal mit zahlreichen Zusatzübungen, Extramaterial etc.</p>
	<p>Handpuppen</p>
	<p>Stempel Pikkumetsän aapinen</p>

6.3.2 Deutsches Leselernbuch – Löwenzahn und Pusteblume

Anders als beim Leselernbuch PM beginnt man bei L&P mit dem Sprachganzen – es basiert also auf den analytischen Verfahren (siehe Kapitel 3.2). Die Grundlage zu L&P bilden die Leselernbücher A, B und C, die entweder als Einzelband oder als Gesamtband erhältlich sind. Das Leselernbuch A führt durch ganze Wörter schrittweise die ersten Buchstaben ein und das Leselernbuch B schließt den Buchstabenlehrgang mit den schwierigen Buchstaben und Buchstabenkombinationen ab. Das Leselernbuch C enthält begleitend jahreszeitliche Texte sowie eine Sammlung von weiterführenden und differenzierenden Texten. Das Leselernbuch¹⁴ wird von zwei Arbeitsheften ergänzt. Diese bieten neben abwechslungsreichen Übungen auch viele Aufgaben zum freien Schreiben. Darüber hinaus gibt es noch eine Anlauttabelle, die als zusätzliches Arbeitsmittel dient. Auf der Anlauttabelle sind die Schriftzeichen kreisförmig angeordnet. Jedem Buchstaben des Alphabets ist ein bildlich dargestelltes Wort zugeordnet, das mit dem repräsentierten Anlaut beginnt. Für die Vokale gibt es immer zwei Anlautbilder: eins für den langen und

¹⁴ In dieser Arbeit wurde der Gesamtband benutzt. Mit der Singularform „Leselernbuch“ sind alle drei Teile der Leselernbuchreihe L&P gemeint.

eins für den kurzen Vokal. Ein beweglicher Zeiger fördert die Orientierung und ermöglicht spielerische Arbeitsformen. Mithilfe der Anlauttabelle können sich die Schüler Buchstaben-Laut-Beziehungen selbst erarbeiten und beim Lesen zu unbekanntem Buchstaben die Laute finden.

Das Hauptmaterial des Lehrers besteht aus den Lehrerhandreichungen und der dazu gehörigen Kopiervorlagen-CD. Die Handreichungen bieten umfangreiche Ideen und Hinweise zur Unterrichtsgestaltung und geben Zusatzinformationen zu den Aufgaben und Texten im Buch. Darüber hinaus gibt es diverses Zusatzmaterial für die Schüler wie auch für den Lehrer, die in der folgenden Tabelle 8 zu sehen sind.

Tabelle 8: Übersicht der Materialien zum Leselernbuch L&P
(Quelle: www.schroedel.de/loewenzahn)

Schüler	Lehrer
Leselernbuch (A+B+C)	Handreichungen 1 A,B,C mit Kopiervorlagen-CD
Arbeitshefte 1A und 1B + Anlauttabelle	Musik-CD Lieder mit thematischem Bezug zu den Texten der Leselernbücher; die Noten der meisten Lieder sind in den Handreichungen enthalten.
Lernsoftware Ein umfangreiches Übungs- und Lernprogramm. Vielfältige Aufgaben zur optischen und akustischen Analyse, zur Arbeit mit Silben, Wörtern und Sätzen.	Materialkoffer Eine umfangreiche Sammlung von Arbeitsmaterialien. Der Koffer enthält: <ul style="list-style-type: none"> • große Anlautkarten für die Klassenwand • Bastelbögen für ein "Tafeltheater" • eine Lesekartei (Klammerkarten mit Selbstkontrolle) • verschiedene Lesespiele • Tafelkarten
Schreibübungshefte Übungen zum Erlernen der verbundenen Schrift.	Handpuppen
Tabelle setzt fort	

<p>Meine Schreibwerkstatt</p> <p>Arbeitsblätter zur Einübung und Vertiefung der Arbeit mit der Anlauttabelle und zum freien Schreiben.</p>	<p>Stempel Löwenzahn und Pusteblume</p>
<p>Lesehefte</p> <p>für die freie Arbeitszeit - folgen dem Buchstabenbestand der Leselernbücher.</p>	
<p>Sachheft</p> <p>"Mitmachblätter" zu unterschiedlichen Themen der Leselernbücher.</p>	
<p>Wörterheft</p> <p>Zum Nachschlagen von Wörtern und zum Sammeln von eigenen Wörtern. Neben dem vorgegebenen Grundwortschatz lässt sich so ein klasseneigener bzw. individueller Wortschatz erarbeiten.</p>	

6.4 Vorgehensweisen

In dieser Arbeit werden die Leselernbücher hauptsächlich auf die Qualität der Inhalte und Aufgaben etc. analysiert. Ziel war es, trotz qualitativer Analyse, objektiv zu bleiben.

Die Themen des Theorieteils spiegeln sich im Analyseteil deutlich wieder. Zu Beginn werden die beiden Leselernbücher in Bezug darauf untersucht, welche Leselernmethoden verwendet werden und welche Inhalte sie haben. Danach folgt die Analyse der Berücksichtigung der verschiedenen Lerntypen, auf der der Schwerpunkt dieser Analyse liegt. Zuerst kommen die Lehrerhandreichungen unter die Lupe, zu denen auch eine kleine quantitative Analyse durchgeführt wurde. Darauf folgen einzelne Kapitel zu der Berücksichtigung der drei Lerntypen. In jedem Kapitel liegt der Schwerpunkt auf unterschiedlichen Aspekten.

Die Analyse musste auf folgende Aspekte begrenzt werden, da das Material so umfangreich war: Im Kapitel zum visuellen Lerntyp werden die Illustrationen (also Bilder, Farben usw.) der Leselernbücher behandelt, im Kapitel zum auditiven Lerntyp die Lieder, Reime sowie Gedichte und beim Kapitel zum kinästhetischen Lerntyp das stumme Lautieren und die Mundstellung.

Aus dem gesamten Material der beiden Leselernbücher wurde auch jeweils eine Aufgabe ausgewählt, in der einer der drei Lerntypen besonders gut berücksichtigt wird. Diese Beispielaufgaben werden zum Schluss der einzelnen Kapitel zur Berücksichtigung der jeweiligen Lerntypen (7.3.2, 7.2.3 und 7.2.4) vorgestellt und analysiert.

7 ZWEI LESELERNBÜCHER IM VERGLEICH

7.1 Benutzte Leselernverfahren

Das nach den synthetischen Verfahren (siehe Kapitel 3.1) aufgebaute Leselernbuch **PM** geht also von den einzelnen Elementen der Schrift aus. Die Buchstaben werden in fünf Gruppen mit jeweils vier Buchstaben eingeführt (AIOU, NSET, MLKR, ÄPJY und VHÖD). Die erste Gruppe besteht aus den im Finnischen am häufigsten vorkommenden Vokalen, die für die Kinder leicht aussprechbar und an Wortanfang und –ende deutlich erkennbar sind. In den folgenden Abschnitten werden den Vokalen Konsonanten beigefügt und auch neue Vokale gelernt. (Lehrerhandreichungen PM 2009, 10.)

Jeder Abschnitt beginnt mit einem Lied und einer Geschichte und endet mit vier Bildern, zu denen es in den Lehrerhandreichungen auch eine Geschichte gibt. Die einzelnen Buchstaben werden nacheinander auf Doppelseiten eingeführt (siehe Anhang 1). Die linke Seite besteht immer aus einem Bild, das die ganze Seite bedeckt, und einem dazu gehörenden kleinen Gedicht. Der neue Buchstabe ist in der oberen Ecke groß abgebildet. Das Bild hängt mit der dazu gehörenden Geschichte in den Lehrerhandreichungen zusammen. Zu der Geschichte und zu dem Bild gibt es in den Lehrerhandreichungen auch noch Aufgaben und Übungsideen. Mithilfe des Gedichts wird der neue Laut bekannt gemacht. Auf der anderen Seite befinden sich die sog. Silbenblöcke, in denen die Grundsilben eingeführt werden. Durch das Lesen und Untersuchen der Silbenblöcke wird klar, wie die Laute zu Silben zusammengefügt werden. Auf derselben Seite gibt es dazu auch noch einige Wörter, die den neueingeführten Buchstaben beinhalten und die auch bildlich dargestellt sind. Diese Wörter dienen zum einen als Übung für die Schüler, die schon etwas besser lesen können, und zum anderen als Einführung in das Lesen von ganzen Wörtern für den Leseanfänger. Durch diese Wörter sind alle Buchstaben des Alphabets von Anfang an beim Leselernprozess dabei, auch wenn die einzeln neu eingeführten Buchstaben deutlich im Mittelpunkt stehen. So ist also im

Leselernbuch PM, obwohl es stark auf den synthetischen Verfahren beruht, auch die analytische Denkweise etwas vertreten.

L&P basiert, wie schon erwähnt, wiederum auf den analytischen Verfahren (siehe Kapitel 3.2) – man beginnt also mit dem Sprachganzen. Mithilfe sog. Arbeitswörter erfahren die Kinder das Konstruktionsprinzip der Schrift. Auf dem Weg der Durchgliederung (siehe Kapitel 3.2) entdecken sie, dass die Buchstabenfolge im Wortschriftbild der Lautfolge im gesprochenen Wort entspricht. Das Erste Arbeitswort lautet *Mama*. Das Wort hat eine für den Lernanfang günstige Struktur, da es aus einer Folge von leicht zu bildenden und voneinander unterscheidbaren Lauten besteht. Der Buchstaben-Laut-Bezug ist direkt herzustellen, da die Laute mit eingliedrigen Zeichen wiedergegeben werden. Die nächsten Arbeitswörter für die Einführung der kleinen Buchstaben *i* und *o* sind die Namen *Mi* und *Mo* und für die großen Buchstaben *I* und *O* lauten die Arbeitswörter *Oma* und *Imi*. Die Namen *Mi* und *Mo* sind besonders günstig für den Lernanfang, da sie leicht zu durchgliedern sind und aus prägnanten Buchstaben bestehen. Da es sich um ein sog. Minimalpaar handelt, lässt sich durch Austauschen der Vokalzeichen im Schriftbild die bedeutungsverändernde Funktion der Buchstaben/Laute gut veranschaulichen. (Lehrerhandreichungen L&P 2009, 90-91, 100.)

Die Arbeitswörter bilden die Basis für die Texte in der Bären Geschichte die auf Doppelseiten dargestellt sind (siehe Anhang 2). Die Illustration, die jeweils beide Seiten umfasst, erzählt wie in einem Bilderbuch eine Geschichte. Das Arbeitswort bzw. die Arbeitswörter sind oben in der Ecke, meist fettgedruckt, zu sehen. Auf den ersten Seiten sind die Texte noch knapp, ganz auf die Aussage des Bildes angewiesen und nur als Bestandteil der Gesamtszene verständlich. Später werden die Texte umfangreicher und ermöglichen eine über das Bild hinausgreifende Aussage. Es befinden sich auch immer zwei kleine Bilder in den unteren Ecken. Diese Bilder geben Erzähl- oder auch Handlungsimpulse. Das vorherige Geschehen ist jeweils links dargestellt und die mögliche Folgehandlung jeweils rechts. Neben dem Haupttext gibt es noch kleiner gedruckte graue Zeilen. Auf den ersten Seiten verbalisieren sie das dargestellte Geschehen. Im Laufe des Buches geben

diese Zusatztexte zunehmend Erläuterungen zur Handlung oder führen diese weiter. Dank dieser Texte haben auch fortgeschrittene Leser von Anfang an Texte, die sie lesen können, und alle Kinder können bekannte Buchstaben oder Wörter entdecken.

Im Gegensatz zu PM werden in L&P die Buchstaben des Alphabets den Schülern nicht direkt einzeln beigebracht, sondern erst durch die Arbeitswörter „unbemerkt“ eingegliedert. Auf der Anlauttabelle (siehe Kapitel 6.3.2) haben die Kinder eine komplette Übersicht über die Buchstaben des Alphabets. Aus dem gesamten Schriftzeichenbestand der Anlauttabelle werden im Leselernbuch schrittweise einzelne Buchstaben mithilfe der Arbeitswörter hervorgehoben. In der Bären Geschichte (Leselernbuch Teil A) werden 17 eingliedrige Schriftzeichen eingeführt, die in der deutschen Schrift häufig vorkommen (A, M, I, O, P, T, L, H, F, U, R, N, S, E, D, K, W). Sie repräsentieren Laute, zu denen Kinder auditiv und sprechmotorisch leicht Zugang finden. Im Teil B des Leselernbuchs werden dann weitere Buchstaben und dazu auch Buchstabenkombinationen eingeführt. Der jeweils betroffene Buchstabe ist im Leselernbuch auf der Doppelseite oben in der Ecke klein gedruckt zu sehen, liegt aber nicht im Mittelpunkt. Neben den Buchstaben ist immer dieselbe bildliche Darstellung abgebildet, die auch auf der Anlauttabelle zu sehen ist. So beruht das Leselernbuch L&P also auch nicht nur komplett auf den analytischen Verfahren.

7.2 Inhalte der Leselernbücher

Die Textauswahl eines Leselernbuches sollte nach Menzel (1990, 74-75) vor allem dazu dienen, die Erfahrungen der Kinder mit Hilfe von Sprache zu erweitern. Ein Leselernbuch sollte Wörter enthalten, die die Kinder immer wieder in Schulbüchern lesen werden und auch Themen und Erfahrungen behandeln, die außerhalb der Schule geschehen.

Die Texte beider Leselernbücher erfüllen meines Erachtens diese von Menzel (1990, 74-75) gesetzten Kriterien. In beiden Leselernbüchern sind

der Inhalt und die Sprache sehr kindgerecht und –nah. Am Anfang der Bücher liegt das Lesenlernen natürlich im Mittelpunkt, aber in beiden Büchern werden später auch Themenbereiche, die außerhalb der Schule liegen, gut behandelt, z.B. Freundschaft, Natur, gute Manieren, der Umgang miteinander, Spiele, Feste, Feiertage, Verkehr und Institutionen sowie Polizei und Bahn.

Im Leselernbuch **PM** begleiten die Hauptpersonen, das Eichhörnchen *Ansa*, der Hase *Ossi*, der Waschbär *Alaska* und der Hund *Hukka-Uuno*, den Leser vom Anfang bis zum Ende. Die Geschichten geschehen in einem Wald namens *Pikkumetsä* und bauen aufeinander auf, sind aber auch in sich abgeschlossene Einheiten. Natur, Freundschaft und der Umgang miteinander sind die Hauptthemen, die durch das ganze Buch am stärksten vertreten sind, neben den diversen anderen Themen.

Im Leselernbuch **L&P** stehen im Teil A die Bewohner des Bärenwalds und die Bärenkinder *Mi* und *Mo* (zugleich Arbeitswörter für das Lernen von den ersten Buchstaben) mit ihrer Familie und ihren Freunden im Mittelpunkt der Geschichte. Die einzelnen Geschichten, die jeweils auf Doppelseiten präsentiert werden, bauen wie in PM aufeinander auf und bilden eine ganze Einheit. Im Teil B und C des Leselernbuches L&P werden dann auch andere Figuren und Geschichten, die nicht im Bärenwald geschehen, eingeführt. In den Geschichten, die im Bärenwald geschehen, sind die Hauptthemen, ähnlich wie im Leselernbuch PM, Freundschaft, Spiele und Natur. In den Geschichten in Teil B und C des Leselernbuches L&P sind Schule und Unterrichtsabläufe etc. sehr stark vertreten. Im Leselernbuch PM wird die Schule an sich kaum erwähnt.

7.3 Berücksichtigung der verschiedenen Lerntypen

7.3.1 Berücksichtigung der Lerntypen in den Lehrerhandreichungen

In diesem Kapitel werden die Lehrerhandreichungen von PM und L&P in Bezug auf die Qualität ihrer Inhalte (also qualitativ) und in Bezug auf die

konkrete Menge von Aufgaben für die bestimmten Lerntypen (also quantitativ) analysiert.

Da das finnische und das deutsche Leselernbuch mit unterschiedlichen Buchstaben anfangen und die Buchstaben nicht in derselben Reihenfolge vorgestellt werden, werden die Lehrerhandreichungen PM 1A und L&P Teil A nur bezüglich der jeweils ersten 17 vorkommenden Buchstaben analysiert. Es werden nicht alle Buchstaben des Alphabets berücksichtigt, da z. B. im finnischen Leselernbuch den fremdstämmigen Buchstaben (B, C, F, G, Q, W, X, Z, Å) keine eigenen Kapitel gewidmet sind, sondern sie ganz am Schluss kollektiv in einer Einheit vorgestellt werden. In dem deutschen Leselernbuch werden Buchstabenkombinationen (wie EI, CH, SCH...) als eigene Einheiten behandelt – auch diese werden in dieser Analyse nicht berücksichtigt, da sie in dem finnischen Leselernbuch nicht vorkommen. In der folgenden Tabelle sind die für diese Analyse infrage kommenden Buchstaben aufgelistet.

Tabelle 9: Die ersten 17 Buchstaben in den Leselern-büchern

PM	A, I, U, O, N, S, E, T, M, L, K, R, Ä, P, J, Y, V
L&P	M, A, I, O, P, T, L, H, F, U, R, N, S, E, D, K, W

Bei jeder Einheit zu den einzelnen Buchstaben in beiden Lehrerhandreichungen, liegt der Schwerpunkt dieser Analyse darin, wie gut sie die verschiedenen Lerntypen berücksichtigen. Dies ist u. a. darin zu sehen, inwiefern die Lehrerhandreichungen besondere Übungen oder Anweisungen beinhalten, die einen der Lerntypen besonders fördern (z. B. Bild-Text-Zusammenhänge = visueller Lerntyp, Diktate oder andere Hörübungen = auditiver Lerntyp und Spiele oder Bastelideen = kinästhetischer Lerntyp).

In beiden Büchern wurden die 17 Einheiten separat analysiert – jede Einheit hat pro Lerntyp max. 4 Punkte bekommen können.

Tabelle 10: Punktvergabekriterien für die Übungen der Lehrerhandreichungen

	Der betroffene Lerntyp wurde in den Anweisungen und Übungsideen der Lehrerhandreichungen ... berücksichtigt.
0 =	kaum/gar nicht
1 =	wenig
2 =	einigermaßen
3 =	gut
4 =	sehr gut

Zur Erläuterung der Punktvergabe wird nun das Kapitel, in dem der Buchstabe *o* eingeführt wird, im den Lehrerhandreichungen von PM vorgestellt und die Punktevergabe begründet.

Dieses Kapitel hat in der Analyse für das Berücksichtigen des visuellen Lerntyps drei Punkte, des auditiven vier Punkte und des kinästhetischen nur einen Punkt bekommen. Alle Zusatzübungen und Anweisungen des Kapitels wurden gründlich durchgelesen und dem Lerntyp zugeordnet, der am meisten berücksichtigt wurde. So wurden z. B. in diesem Kapitel die Geschichten, die Reime und Wortspiele, die Hörübungen sowie das Diktat dem auditiven Lerntyp zugeordnet. In der folgenden Tabelle sind alle Übungen und Anweisungen der Lehrerhandreichungen von PM zum Buchstaben *o* und die Kategorie zu sehen, in die sie eingeordnet wurden. In einigen Übungen wurde nicht nur einer, sondern zwei der Lerntypen deutlich berücksichtigt. In diesen Fällen wurde die Aufgabe in beide Kategorien eingeteilt.

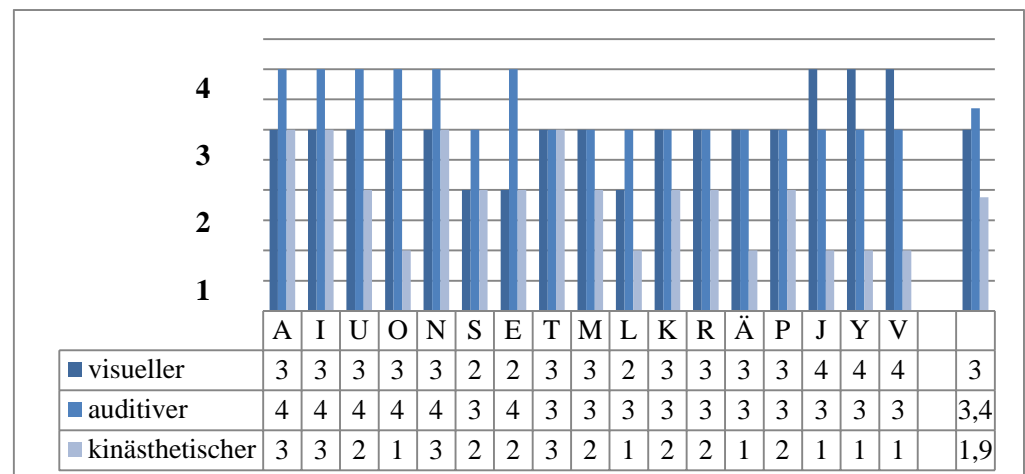
Tabelle 11: Anweisungs- und Übungsübersicht im *o*-Kapitel in den PM-Lehrer-handreichungen

Zusatzübung/Anweisung	Lerntyp V = visuell A = auditiv K = kinästhetisch
Geschichte - Der Lehrer liest eine Geschichte aus der Lehrerhandreichung vor. Die Schüler hören zu und schauen sich das Bild zu der Geschichte in ihren Leselernbüchern an.	A
Übungen zum Bild - Beziehung von Bild und Geschichte: ist das Bild vom Anfang, von der Mitte oder vom Ende der Geschichte? - Der Lehrer liest verschiedene Sätze vor – die Schüler müssen mit einem Daumenzeichen angeben, ob der Satz und das Bild übereinstimmen.	V + A
Reime und Wortspiele	A
Hörübungen zum <i>o</i> -Laut - Der Lehrer liest verschiedene Wörter laut und deutlich vor und die Aufgabe der Schüler ist es zu erkennen, welches Wort mit einem „ <i>o</i> “-Laut anfängt/endet und welches nicht usw. - Unterscheidung vom langen und kurzen <i>o</i> -Laut.	A
Bastel-/Zeichenaufgabe zum Buchstaben <i>o</i> - Spielerisches Üben des Buchstaben <i>o</i> : Zeichnen eines Korbes voller Äpfel, den Korb mit den Buchstaben <i>o</i> verzieren. Wahlweise: Ein Marmeladenglas zeichnen und es mit <i>o</i> förmigen Bären füllen.	V + K
„Spiellesen“ + Silbenblöcke - Ein Wort wird mit Hilfe eines Bildes erkannt und „erlesen“. Beim Spiellesen bemerkt der Schüler, dass alle Wörter ein <i>o</i> beinhalten. - Üben von neuen Silben anhand der Silbenblöcke im Leselernbuch.	V
Diktat - Der Lehrer sagt das Wort (z. B. <i>omena</i>) laut vor – die Schüler sprechen das Wort klatschend, silbengetreunt nach (<i>o-me-na</i>). Der Lehrer wiederholt das Wort und die Kinder schreiben es auf, nach wiederholtem Nachsprechen.	A
Spiele und Ausdrucksübungen	K

Da die Gesamtanzahl der Übungen und Anweisungen bei jedem Kapitel unterschiedlich war, wurde die endgültige Punktzahl eines Kapitels nicht nur nach der Anzahl der Übungen und Anweisungen vergeben. Die Menge der Aufgaben, die für einen bestimmten Lerntyp besonders passend waren, wurde immer im Verhältnis zur der Häufigkeit betrachtet, in der die anderen Lerntypen berücksichtigt wurden. Darüber hinaus wurde auch noch die Qualität und Ausführlichkeit der Anweisungen berücksichtigt. So hat das *o*-Kapitel von PM z. B. bei den kinästhetischen Lerntypen nur einen Punkt (Berücksichtigungsstufe: wenig) bekommen, obwohl zwei Aufgaben zu finden waren.

Nachdem jede Einheit analysiert und bewertet worden war, wurde auch ein Durchschnitt ausgerechnet. Bei dem Leselernbuch PM liegt die durchschnittliche Punktzahl für die Berücksichtigung des visuellen Lerntyps bei genau 3 Punkten, bei dem auditiven Lerntyp bei 3,4 Punkten und bei dem kinästhetischen bei nur 1,9 Punkten. Die Lehrerhandreichungen von PM enthalten also am meisten Zusatzübungen und Anweisungen, die dem auditiven Lerntyp beim Lesenlernen helfen.

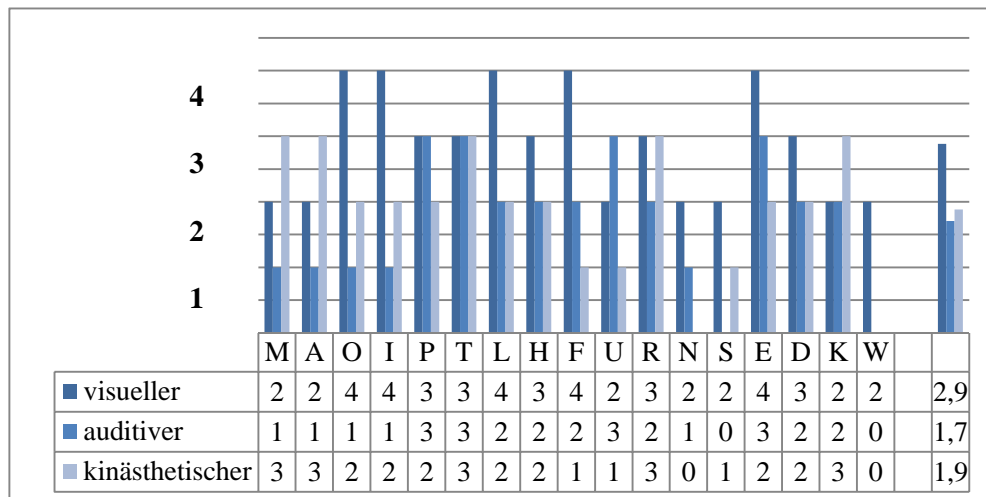
Tabelle 12: Berücksichtigung der Lerntypen in den Anweisungen und Übungsideen der Lehrerhandreichungen von PM



Bei den Aufgaben der Lehrerhandreichungen von L&P wird der auditive Lerntyp überhaupt nicht so stark berücksichtigt. Die durchschnittliche Punktzahl für den auditiven Lerntyp liegt bei nur 1,7 Punkten. Der visuelle Lerntyp wird in beiden Lehrerhandreichungen ungefähr gleich berücksichtigt. Bei L&P lag die durchschnittliche Punktzahl bei 2,9

Punkten. Aufgaben, Übungen oder Anweisungen, die besonders das Lernen eines kinästhetischen Lerntyps fördern würden, waren auch in den Lehrerhandreichungen von L&P schwer zu finden. Die durchschnittliche Punktzahl lag genau wie bei PM bei 1,9 Punkten.

Tabelle 13: Berücksichtigung der Lerntypen in den Anweisungen und Übungsideen der Lehrerhandreichungen von L&P



In Großen und Ganzen beinhalteten die Lehrerhandreichungen von PM deutlich mehr konkrete und leicht umsetzbare Übungen und Anweisungen für den Lehrer als die von L&P. Jedes Kapitel von PM verfolgt dieselbe Struktur und die Aufgaben sind in klare, immer wieder vorkommende Einheiten unterteilt. Die Lehrerhandreichungen von L&P beinhalten zwar auch viele gute Anweisungen, doch sind sie oft sehr theoretisch und zwischen den Zeilen versteckt und erfordern daher für die Umsetzung ein starkes Engagement des Lehrers.

7.3.2 Berücksichtigung des visuellen Lerntyps

Der visuelle Lerntyp hat es in der Schule im Unterricht oft am leichtesten. Da der Sehsinn bei vielen Menschen der am stärksten ausgeprägte Sinn ist (Gaßner 2007, 80), beruhen der normale Frontalunterricht und die Schulbücher hauptsächlich auf dem visuellen Sinn. Jedoch ist nicht jedes Schulbuch gleich gut für den visuellen Lerntyp geeignet: u. a. Illustrationen und die Darstellungen im Buch spielen eine große Rolle. So werden in diesem Kapitel die Illustrationen der beiden Leselernbücher qualitativ analysiert.

7.3.2.1 Illustrationen

Illustrationen haben zu Beginn des Lesenlernens eine Funktion, die unverzichtbar ist: Sie geben auf anschauliche Weise jene Inhalte wieder, die in der für Kinder noch nicht lesbaren Buchstaben- und Wortfolge auf abstrakte Weise enthalten sind (Menzel 1990, 78). Mit Hilfe der Illustrationen ist es möglich, die Verbindung vom gesehenen Wort bzw. Buchstaben zur Bedeutung herzustellen, ohne dass man das Wort vorlesen muss. Diese Funktion wird auch *konstitutive* Funktion der Illustration eines Leselernbuches genannt. Die Abbildungen haben darüber hinaus noch eine *texterläuternde*, *textverweisende*, *affektiv-emotionale*, *operativ-produktive*, *textergänzende* und *textalternative* Funktion. (Ebd.) In beiden analysierten Leselernbüchern werden diese Funktionen von Bildern und Abbildungen vielfältig benutzt, im Leselernbuch L&P jedoch noch etwas mehr als in PM. So werden im L&P z. B. Bilder in manchen Texten auch als Textalternativen benutzt (siehe Anhang 3) was in PM nicht der Fall ist.

Das Leselernbuch L&P ist von *Felix Scheinberger* illustriert worden, das Leselernbuch PM von *Katri Kirkkopelto*. Die Illustrationen beider Bücher fallen durch liebevolle Ausgestaltung der unterschiedlichen Figuren, freundliche Farben und ihre Dynamik auf. Sie vermitteln Fröhlichkeit, Harmonie und Lebensfreude. In L&P sind die einzelnen Bärenfiguren individuell ausgestaltet und gut voneinander unterscheidbar. Da die Hauptfiguren in PM alle unterschiedliche Tiere sind, ist dieser Aspekt in Bezug auf dieses Leselernbuch unwichtig.

In beiden Büchern gibt es auf jeder Seite für den Leser viel Zusätzliches zu entdecken. Da bei Kindern die Fähigkeit zum abstrakten Sehen noch nicht in dem Maße entwickelt ist wie bei Erwachsenen, sind Kinder laut Menzel (1990, 79) an konkreten Details weit stärker interessiert als Erwachsene. Was ein Erwachsener evtl. als Überladenheit oder irritierende Vielfalt empfindet, können Kinder als besonders wichtig, interessant und aufregend finden. Kleine Details wecken die Neugier der Kinder.

Insgesamt gehören die Illustrationen zum Motivationsrepertoire eines Leselernbuches: sie machen gespannt auf Texte, sie stellen Anregungen

zum Lesen zur Verfügung und sind Ausgangspunkte für Gespräche. (Menzel 1990, 78-79.) Beide analysierten Leselernbücher sind besonders gut für den visuellen Lerntypen geeignet und die vielfältigen Möglichkeiten von Illustrationen und Abbildungen sind in beiden Büchern genutzt worden.

7.3.2.2 Beispielaufgabe für den visuellen Lerntyp

Eine Beispielaufgabe, die sich gut für den visuellen Lerntyp (siehe Kapitel 5.2.1) eignet, war in beiden Leselernbüchern leicht zu finden.

In der gewählten Beispielaufgabe aus dem Arbeitsheft 1A von **PM** (siehe Anhang 4A) ist es die Aufgabe des Schülers die Linien der abgebildeten Zeichnung eines Autos sowie den Buchstaben „a“ im Wort „au-to“ nachzumalen. Danach soll der Schüler sich noch selber „a“-Wörter ausdenken und sie aufschreiben sowie Bilder dazu zeichnen. Da ein visueller Lerner, wie schon im Kapitel 5.2.1 erwähnt, am effektivsten lernt, wenn er sich alleine mit dem zu lernenden Stoff auseinandersetzt und ihn selber notiert, fördert diese Art der Aufgabe den Lernprozess eines visuellen Lerners stark.

In der ausgewählten Aufgabe im Arbeitsheft 1A von **L&P** (siehe Anhang 4B) soll der Schüler im vorliegenden Bild die Felder grau ausmalen, in denen Bildwörter mit dem „m“-Laut stehen. Soweit die richtigen Felder ausgemalt sind, ergibt sie die Form einer Maus. Eine Aufgabe dieser Art basiert ausschließlich auf Bildern, Formen und Farben. Dazu ist sie optisch sehr ansprechend, was das Lernen eines visuellen Lerners erleichtert.

Beide Beispielaufgaben eignen sich gut für den visuellen Lerntyp. Der visuelle Sinn wird im normalen Schulalltag, wie schon erwähnt, häufig am meisten betont und ein Großteil der Aufgaben in Schulbüchern basiert gerade auf diesem Sinn. Dies ist auch in den Aufgaben und Übungen der Bücher von PA und L&P zu sehen – besonders in den Arbeitsbüchern. So haben es visuelle Lerner insbesondere bezüglich der Aufgaben im Standardunterricht vergleichbar leichter, da schriftliche Aufgaben mit Bildern oder Abbildungen für sie sehr gut geeignet sind und ihnen auch gefallen.

7.3.3 Berücksichtigung des auditiven Lerntyps

Der auditive Lerntyp wird nicht nur in den Lehrerhandreichungen, sondern im gesamten Material von PM deutlich stärker berücksichtigt als in L&P. In der Lehrerhandreichung von PM gibt es für jeden neuen Buchstaben/Laut mindestens eine Übung, die den auditiven Sinn deutlich mit einbezieht, in den meisten Fällen sogar mehrere. Beim Leselernbuch L&P gibt es dagegen nur selten Aufgaben, bei denen besonders der auditive Lerntyp berücksichtigt wird.

7.3.3.1 Lieder, Reime und Gedichte

Im Leselernbuch **PM** gibt es viele, für das Leselernbuch speziell geschriebene, Gedichte und Reime. Dazu begleiten auch noch Lieder, die ebenso extra für das Leselernbuch geschrieben worden sind, den Leser durch das gesamte Buch – jeder Abschnitt beginnt mit einem Lied und einem kleinen Gedicht. Die 20 Lieder sind auf einer Musik-CD gesammelt und es gibt ein extra Musik- und Spielheft (*Pikkumetsän LAULUT ja LEIKIT 1*), das die Noten und Texte der Lieder aus dem Leselernbuch beinhaltet. Im Heft gibt es außerdem eine Menge von Hörübungen, Tanz-, Theater- und Spielideen, sowie Anweisungen für den Lehrer.

Auch zu **L&P** gibt es eine Musik-CD, die Lieder mit thematischem Bezug auf die Texte des Leselernbuches enthält. Von den Liedern ist aber nur ein Teil speziell für das Leselernbuch geschrieben. Es ist nicht verkehrt schon vorhandene Kinderlieder im Unterricht zu benutzen, sie können aber nur schwer die Geschichten und Themen genauso gut unterstützen wie Lieder, die für das Buch und dessen Texte geschrieben worden sind. Die Lehrerhandreichungen von L&P enthalten die Noten und Texte der Lieder sowie Hinweise und unterrichtspraktische Anregungen. Diese sind jedoch nicht so ausführlich wie die von PM und auch nicht unbedingt einfach zu finden, da sie nicht in einem Kapitel gesammelt sind, sondern sich jeweils bei den Kommentaren zu den entsprechenden Leselernbuchseiten befinden.

Anders als in PM werden in L&P Reime und Gedichte nicht als Bestandteil der Lerntexte im Leselernbuch benutzt. Die ersten Gedichte sind erst am

Ende des Leselernbuches (im Teil C) zu finden. Besondere Hörübungen oder Diktate etc. waren im Material von L&P auch nur schwer zu finden. Der auditive Lerntyp wurde im Gesamtmaterial von L&P deutlich am schlechtesten berücksichtigt.

Wie schon zuvor erwähnt, wird der auditive Lerntyp wiederum im Material vom Leselernbuch **PM** sehr gut berücksichtigt. Wie im Kapitel 7.3.1 bestätigt wurde, beinhalten die Lehrerhandreichungen sehr viele Übungen und Zusatzanweisungen die, gerade den auditiven Lerntyp beim Lesenlernen unterstützen. In den Lehrerhandreichungen von PM wird auch betont, dass es wichtig ist sog. Zuhörroutinen zu schaffen und zu fördern. Zu solchen Routinen gehört u. a. die Zuhörposition. Durch Zuhören kann man nur dann lernen und die neuen Informationen auch speichern, wenn man sich auf das Zuhören konzentrieren kann. Dies muss man erst mal lernen. Didaktische Anweisungen zum auditiven Lernen dieser Art waren in L&P nicht zu finden.

7.3.3.2 Beispielaufgabe für den auditiven Lerntyp

Eine Beispielaufgabe zu finden, die besonders gut für den auditiven Lerntyp (siehe Kapitel 5.2.2) geeignet ist, war im Fall des Leselernbuches PM sehr leicht, bei L&P wiederum eher schwierig.

Wie eben erwähnt, gibt es in der Lehrerhandreichung von **PM** für jeden neuen Buchstaben/Laut auch mindestens eine Hörübung. Als Beispiel wurden in dieser Arbeit die Übungen zur Lautwahrnehmung des Lautes „a“ gewählt (siehe Anhang 5A). Die Aufgaben erfordern die Anleitung des Lehrers und sollten in den Unterricht eingegliedert werden. Der Lehrer liest verschiedene Wörter laut und deutlich vor und die Aufgabe der Schüler ist es zu erkennen, welches Wort mit einem „a“-Laut anfängt und welches nicht. Das Antworten geschieht in der Gruppe – die Schüler geben ihre Antwort z. B. mit einem Daumenzeichen an. (Daumen hoch: Ja, Daumen runter: Nein). Die Aufgabe kann unterschiedlich variiert werden: Welches Wort endet auf den „a“-Laut? Hat ein Wort einen langen oder kurzen „a“-Laut? usw. Da der auditive Lerntyp am besten lernt, wenn er den zu

lernenden Stoff hören kann, ist eine Übung wie diese, die auf der gesprochenen Sprache und Tönen basiert, für ihn sehr gut geeignet.

Auch die Übungen aus **L&P** erfordern Engagement des Lehrers und sind nicht Teil des Inhalts des Standardunterrichts. In der Beispielaufgabe (siehe Anhang 5B) werden u. a. die Namen der Schüler mit den Namen der Hauptfiguren aus dem Leselernbuch L&P, *Mi* und *Mo*, verglichen: Welcher Name fängt so an / hört so auf wie *Mi*? Wer hat einen/keinen Buchstaben von *Mo*? In einer Übung dieser Art werden die Laute, die gelernt werden sollen, laut ausgesprochen und oft wiederholt. Dies fördert den Lernprozess eines Lerners des auditiven Lerntyps.

Wie im Kapitel 5.2.2 schon erwähnt wurde, ist normaler Frontalunterricht für den auditiven Lerntyp gut geeignet, da er gerne zuhört und gehörte Information leicht aufnehmen kann. Es ist aber trotzdem wichtig darauf zu achten, dass auch in den Übungen, die im Unterricht gemacht werden, Rücksicht auf den auditiven Lerner genommen wird.

7.3.4 Berücksichtigung des kinästhetischen Lerntyps

Auch wenn in den Lehrerhandreichungen von L&P der kinästhetische Lerntyp nicht besonders gut berücksichtigt wurde, wird dieser Lerntyp im Gesamtmaterial von L&P im Großen und Ganzen besser berücksichtigt als in PM. Besonders groß ist der Unterschied bei den Arbeitsheften. Das Arbeitsheft 1A von PM basiert im Grunde genommen ausschließlich auf dem Sehsinn und besteht nur aus verschiedenen Übungen, die für den visuellen Lerntypen gut geeignet sind (siehe Kapitele 7.3.3.2). Das Arbeitsheft von L&P hat natürlich auch viele ähnliche „visuelle“ Aufgaben, aber es gibt dazu auch viele sehr gute Aufgaben für den kinästhetischen Lerntyp: Aufgaben, die Schneiden und Kleben oder andere ähnliche Aktivitäten beinhalten (siehe Kapitel 7.3.4.2) und in denen das stumme Lautieren benutzt wird. Da der kinästhetische Lerntyp sehr aktiv ist, besonders was Bewegung angeht, möchte er, wie im Theorieteil schon beschrieben, Dinge erleben, bauen, fühlen und herstellen. Um den Lernstoff besser aufnehmen zu können, sind solche Bastelaufgaben etc., die als Abwechslung dienen, sehr effektiv für diesen Lerner.

7.3.4.1 Stummes Lautieren und Mundstellung

Im Leselernbuch L&P werden das stumme Lautieren und die Mundstellung zur Vertiefung des Anlautprinzips benutzt. Die Beachtung der Mundstellung soll die bewusste Artikulation und die Verbindung von Laut und Zeichen fördern. Mundstellungen sind einerseits sichtbar und erlesbar wie Schriftzeichen, andererseits sind sie vergängliche Sukzessivgestalten wie die Laute in der gesprochenen Sprache (Topsch 2005, 139).

Das stumme Lautieren und die Mundstellungen können in unterschiedlichen Weisen in den Unterricht eingebracht werden. Im Arbeitsbuch von LP wird die stumme Lautierung und die Mundstellung bei der Einführung von den Buchstaben (A, M, I und O) verwendet. Zum Teil wird die Mundstellung nur als Zusatzdemonstration benutzt (siehe Anhang 6 obere Aufgabe). In dieser Aufgabe sollen die Bildwörter gekennzeichnet werden, die den o-Laut enthalten. Anstatt, dass in der Mitte des Feldes nur der Buchstabe O zu sehen wäre, ist auch die Mundstellung abgebildet. Einige Aufgaben basieren wiederum ganz auf der Mundstellung (siehe Anhang 6 untere Aufgabe). In dieser Aufgabe sollen die Schüler die Wörter (*Mo, Mi, Oma, Omi, Mama* und *Mami*) vom Mund der abgebildeten Kinder ablesen und schreiben. Darüber hinaus kann die stumme Lautierung auch im Unterricht in kleinen Gruppen oder mit der ganzen Klasse geübt werden, indem die Schüler dem Lehrer oder einander genau auf den Mund schauen und den „Anlaut“ ablesen sollen.

Bei der stummen Artikulation können die Kinder die Formung des Mundes bei der Lautbildung und Lautverbindung verfolgen und auch selber üben. Für einen Lerner des kinästhetischen Lerntyps ist eine solches konkretes Üben, Erfahren und Fühlen von Lauten sehr fördernd. Im Leselernbuch PM wurden diese Methoden nicht benutzt.

7.3.4.2 Beispielaufgabe für den kinästhetischen Lerntyp

Auch wenn der kinästhetische Lerntyp in den Lehrerhandreichungen von beiden Leselernbüchern am wenigsten berücksichtigt wird, so gab es in dem Gesamtmaterial der beiden Leselernbücher doch überraschend viele

Aufgaben, die das „learning by doing“-Konzept (siehe Kapitel 5.2.3) berücksichtigten.

In der Lehrerhandreichung 1A von **PM** gibt es für fast jeden neuen Buchstaben/Laut eine Bastelidee (siehe Anhang 7A). Alle Ideen sind thematisch an die Texte des Leselernbuches angepasst und beinhalten in irgendeiner Form das Üben des neugelernten Buchstaben. Die Bastelideen sind leicht und können ohne großen Zeit- und Materialaufwand realisiert werden. Diese Aufgaben sind u. a. wegen der miteinbezogenen handwerklichen Tätigkeiten sehr gut für einen kinästhetischen Lerner geeignet, sie verlangen jedoch immer hohes Engagement des Lehrers. Die meisten Übungen von PM, die besonders den kinästhetischen Lerntyp berücksichtigen, waren gerade Bastelaufgaben oder sonstige „buchunabhängige“ Spiele, die nicht Teil des Standardunterrichts sind.

Im Arbeitsheft von **L&P** ist der kinästhetische Lerner, neben den Übungen des stummen Lautierens und der Mundstellung auch in vielen anderen Übungen berücksichtigt. In der Beispielaufgabe (siehe Anhang 7B) soll der Schüler den richtigen Buchstaben mit dem richtigen Bild verbinden: z. B. den Buchstaben „M“ mit dem Bild, das eine „Maus“ darstellt. In dieser Aufgabenstellung an sich ist der kinästhetische Sinn noch nicht wirklich mit einbezogen – es kommt auch darauf an, wie die Übung durchgeführt wird. Auf der oberen Hälfte der Seite ist ein farbiges Bild mit den Hauptfiguren von L&P dargestellt. Dieses Bild ist jedoch nicht vollständig – in der Mitte sind noch weiße Felder frei. In diesen Feldern sind die Bilder abgebildet, die zu den Buchstaben gehören. Die Buchstaben befinden sich auf der unteren Hälfte der Seite und auf deren Rückseite ist ein Teil des farbigen Bildes zu sehen. Diese zweiseitigen Kärtchen werden nun aus dem Arbeitsheft herausgeschnitten. Nachdem der Schüler die Buchstabenkärtchen ausgeschnitten hat, ist seine Aufgabe sie auf die richtigen Bildfelder zu legen („M“ auf „Maus“, „I“ auf „Indianer“ usw.). Hat er dies getan, kann er eine Selbstkontrolle durchführen, indem er die Buchstabenkärtchen umdreht. Sobald alle Karten auf ihrem richtigen Platz liegen, ist das farbiges Bild mit den Figuren Mi und Mo vollständig. In dieser Aufgabe ist der Schüler am Lernprozess unmittelbar beteiligt und die handwerkliche

Tätigkeit, in diesem Fall das Ausschneiden der Kärtchen, hilft dem kinästhetischen Lerner bei der Konzentration.

Zu beiden Leselernbüchern gibt es gute Anweisungen für Bastel- und Spielideen. Für Übungen dieser Art bleibt im normalen Alltagsunterricht jedoch meist nur wenig Zeit. Wie auch schon im Kapitel 5.2.3 betont wurde, bietet ein traditioneller Schulunterricht kaum Gelegenheiten zum kinästhetischen Lernen. Das Lernen geschieht im Unterricht hauptsächlich im Sitzen und die einzige Tätigkeit, die der Hand zu tun bleibt, ist meistens das Schreiben. So ist jede, wenn auch kleine, Aktivität für den kinästhetischen Lerner eine große Hilfe. Das Arbeitsheft von Leselernbuch L&P ist ein äußerst gutes Beispiel dafür, wie der kinästhetische Lerner auch „still sitzend“ gefördert werden kann.

8 ZUSAMMENFASSUNG

Ich habe in dieser Arbeit das finnische Leselernbuch *Pikkumetsän aapinen* und das deutsche Leselernbuch *Löwenzahn und Pusteblume* analysiert und miteinander verglichen. Das Ziel dieser Arbeit war herauszufinden, welche Leselernmethoden in den Leselernbüchern benutzt werden und ob und wie die verschiedenen Lerntypen (visuell, auditiv und kinästhetisch) berücksichtigt werden. Konkret habe ich dies anhand einer qualitativen Analyse des Gesamtmaterials der Leselernbücher durchgeführt.

Der Beginn dieser Arbeit verschafft einen Einblick in den Leselernprozess und stellt die verschiedenen Leselernmethoden vor. Darüber hinaus wurden sprachliche Besonderheiten des Finnischen und des Deutschen hervorgezogen, die in Bezug auf das Lesenlernen relevant sind. Das darauf folgende Kapitel setzte sich mit dem Wahrnehmungsprozess und den drei verschiedenen Lern- und Wahrnehmungstypen auseinander.

Das Lesenlernen ist immer mit den sprachlichen Strukturen der jeweiligen Sprache verbunden. Die synthetischen Verfahren haben sich beim Lesenlernen von Sprachen mit einer regelmäßigen Orthographie (wie dem Finnischen) als gut funktionierend erwiesen – die analytischen Verfahren bei Sprachen mit komplexerer Orthographie (wie dem Deutschen). Trotzdem lässt sich die Frage, welche Leselernverfahren sich nun am besten für welche Sprachen eignet, nicht ohne weiteres beantworten.

In dieser Arbeit ist herausgekommen dass, das Leselernbuch PM hauptsächlich auf den synthetischen verfahren basiert und das Leselernbuch wiederum auf den analytischen. Obwohl die betroffenen Leselernbücher PM und L&P auf verschiedenen Leselernprozessverfahren basieren, waren in beiden Büchern auch Elemente des jeweils anderen Verfahrens zu finden.

Alle drei Lerntypen wurden in beiden Büchern in irgendeiner Art und Weise berücksichtigt. Sowohl das Leselernbuch PM als auch L&P beinhalteten Übungen und Aufgaben, die jeweils einen der Lerntypen besonders betonten.

Beide analysierten Leselernbücher sind gut für den visuellen Lerntypen geeignet und die Möglichkeiten von Illustrationen sind in beiden Büchern vielfältig genutzt worden. Größere Unterschiede waren in der Berücksichtigung des auditiven und des kinästhetischen Lerntyps zu finden. Der auditive Lerner wurde sowohl in den Lehrerhandreichungen als auch im gesamten Material von PM deutlich stärker berücksichtigt als in L&P. Der kinästhetische Lerntyp wurde zwar in beiden Lehrerhandreichungen am wenigsten berücksichtigt, war aber sonst in den Aufgaben und Übungen von L&P relativ stark vertreten. Das Arbeitsheft von PM besteht z. B. im Grunde genommen ausschließlich aus verschiedenen Übungen, die für den visuellen Lerntyp gut geeignet sind, während das Arbeitsheft von L&P ein äußerst gutes Beispiel dafür ist, wie der kinästhetische Lerner auch „still sitzend“ gefördert werden kann.

Auf die Frage, welches der beiden Leselernverfahren (analytisch/synthetisch) sich generell am besten für das Lesenlernen eignet, wird es wohl, wie schon der Methodenstreit in Deutschland in den 60er Jahren gezeigt hat (siehe Kapitel 3.3), nie eine eindeutige Antwort geben. Der Methodenstreit konnte in dieser Arbeit leider nicht tiefer behandelt werden. Es wäre aber ein äußerst interessantes Thema für weitere Untersuchungen. Gab es auch in Finnland einen Methodenstreit? Gibt es, oder gab es evtl. auch finnische Leselernbücher, die auf den analytischen Verfahren aufbauen? Wie sieht es mit der Vertretung der synthetischen Verfahren in deutschen Leselernbüchern aus? Es wäre auch interessant herauszufinden, wie weit die sog. integrativen Verfahren in Leselernbüchern in Finnland und in Deutschland verbreitet sind.

Auch im Bereich der Lerntypen in Bezug auf das Lesenlernen konnte im Rahmen dieser Arbeit nur ein Bruchteil der interessanten Themen behandelt werden. Es wäre u. a. eine Untersuchung wert herauszufinden, ob sich einer der Lerntypen besonders gut gerade für das Lesenlernen eignet oder den Leselernprozess besonders fördert.

Abschließend bleibt zu erwähnen, dass sich die im Rahmen dieser Magisterarbeit durchgeführte qualitative Analyse mit ihrem kleinen

quantitativen Teil nur auf zwei einzelne Leselernbücher bezieht und als viel zu gering erweist, als dass die Ergebnisse sich verallgemeinern ließen. Die vorliegende Untersuchung kann demnach also nur als eine Anregung gesehen werden, sich mit dem Thema Leselernverfahren und Lerntypen in Leselernbüchern weiter zu beschäftigen.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur:

Pikkumetsän aapinen: 2006, WSOY opetusmateriaalit, Porvoo.

- Leselernbuch
- Lehrerhandreichungen 1A
- Arbeitsheft 1A

Herausgegeben von: Rajasammal Asta

Erarbeitet von: Wäre, Mervi & Lerkkanen, MARja-Kristiina, Suonranta
Hollo, Laura, Korolainen, Tuula & Parkkinen, Jukka &
Kirkkopelto, Katri & Ketonen, Ritva

Löwenzahn und Pustebblume: 2009, Schroedel, Braunschweig.

- Leselernbuch (Gesamtband)
- Lehrerhandreichungen
- Arbeitsheft 1A

Herausgegeben und erarbeitet von: Hinnrichs, Jens

unter Mitarbeit von: Dalldorf, Petra & Hoffman, Jana & Kosjek,
Katharina & Schwarz, Ursula & Stöcker, Brigitte

Sekundärliteratur:

Aro, Mikko 2004: *Learning to read: the effect of orthography*. Jyväskylä
Studies in Education, Psychology and Social Reserch 237.
Im Internet unter: [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/
123456789/13355/9513917223.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13355/9513917223.pdf?sequence=1)
(zuletzt überprüft am 13.11.2011).

Beech, John R. 2005: *Ehri's model of phases of learning to read: a brief
critique*. School of Psychology, University of Leicester, UK.
Journal of Research in Reading. Volume 28, Issue 1, 2005, pp
50–58. Im Internet unter:
[http://www.le.ac.uk/psychology/jrb/PDFs/Beech_on_Ehri_200
5.PDF](http://www.le.ac.uk/psychology/jrb/PDFs/Beech_on_Ehri_2005.PDF) (zuletzt überprüft am 13.11.2011).

Bertschi-Kaufmann, Andrea 2006: *Das Lesen – anregen, fördern, begleiten*.
Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) 2007: *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung- Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Ehri, Linnea C. 1987: *Learning to read and spell words*. Journal of Reading Behavior, 19, 5-13. Im Internet unter: <http://jlr.sagepub.com/content/19/1/5.full.pdf> (zuletzt überprüft am 13.10.2011).
- Falk-Frühbrodt, Christine. *Lerntypen II & III*. IFLW – Institut für integratives Lernen und Weiterbildung. Im Internet unter: http://www.iflw.de/wissen/lerntypen_II.htm & http://www.iflw.de/wissen/lerntypen_III.htm (zuletzt überprüft am 13.11.2011).
- Firth, Uta 1985: *Beneath the surface of developmental dyslexia*. Im Internet unter: http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath20the%20surface%20of%20developmenta%20dyslexia%20copy.pdf (zuletzt überprüft am: 13.10.2011).
- Gaßner, Elisabeth 2007: *Lerntypen und Lernstrategien – Ein Leben lang lernen*. 2. Auflage. Bielefeld: Klett-Verlag.
- Grissmann, Hans 1986: *Pädagogische Psychologie des Lesens und Schreibens – Lernprozesse und Lernstörungen: ein Arbeitsbuch*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hurrelmann, Bettina 2007: *Modelle und Merkmale der Lesekompetenz*. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.) 2007: *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung – Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. 18-28.
- Isler, Dieter & Philipp, Maik & Tilemann, Friederike 2010: *Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung*. Zentrum Lesen, Pädagogische Hochschule, FHNW. Wuppertal: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Im Internet unter: http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/LfM_Doku40_Lesekompetenz_Web.pdf (zuletzt überprüft am 13.11.2011).
- Koppelin, Frank 2005: *Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans! Lerntypen erkennen und verstehen*. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft.

- Lerkkanen, Marja-Kristiina 2006: *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Menzel, Wolfgang 1990: *Lesen lernen - schreiben lernen*. Braunschweig: Westermann.
- Menzel, Wolfgang 2008: *Lesen lernen - schreiben lernen* – Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Förderschulen. Kaiserslautern, Referentin: S. Saar. Im Internet unter: <http://www.google.fi/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.seminar-becker.de%2FOrganisation1%2FTerminplan%2FSeminare%25202008-2009%2FSeminar%25203%2FSchriftspracherwerb.doc&rct=j&q=synthetische%20lesen%20lernen&ei=VGRvTZmnCInHsgaRwZmEDw&usg=AFQjCNEVwqVKUs8Q-ag74yvDt6yrxGEq2g&cad=rja>. (zuletzt überprüft am 21.3.2011).
- Metze, Wilfried: *Strukturen unserer Schrift - Berücksichtigung der Strukturen unserer Schriftsprache bei Leselehrgängen*. Im Internet unter: http://www.wilfriedmetze.de/Strukturen_unserer_Schrift.pdf. (zuletzt überprüft am 13.11.2011).
- Möller, Jens & Schiefele, Ulrich 2004: *Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz*. In: Schiefele, U. & Artelt, C. & Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.). 2004: *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz – Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Der VS Verlag für Sozialwissenschaften. 101-124.
- Pagel, Karin 2003: *Jede(r) lernt anders*. Kirchzarten bei Freiburg: VAK Verlag.
- Rathgeb, Karin 2008: *Externalisierende und internalisierende Verhaltensauffälligkeiten und Auswirkungen auf die schriftsprachlichen Fertigkeiten in den ersten beiden Volksschuljahren*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel 2010: *Grundlagen der Lesedidaktik – und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Ruppel, Babette 2008: *Zusammenhänge zwischen der phonologischen Kompetenz und dem gestörten Schriftspracherwerb dyslektischer Kinder – Eine empirische Untersuchung*. Magisterarbeit im Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften. Freie Universität Berlin.
Im Internet unter:
http://books.google.com/books?id=o3yDuwKnblcC&pg=PA38&lpg=PA8&dq=Vier-Phasen-modell+nach+Linnea+Ehri&source=bl&ots=5OF2eDSIDS&sig=QiBr4Mh5zzniAjqb4Dp8Gn-hkSE&hl=en&ei=9YiWTva1Fubb4QTGnP39Aw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=Vier-Phasen-Modell%20nach%20Linnea%20Ehri&f=false (zuletzt überprüft am 13.10.2011).
- Schiefele, Ulrich & Artelt, Cordula & Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.). 2004: *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz – Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Der VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, Wolfgang 2004: *Frühe Entwicklung von Lesekompetenz: zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen*. In: Schiefele, U. & Artelt, C. & Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.). 2004: *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz – Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Der VS Verlag für Sozialwissenschaften. 13-36.
- Schotz, Wolfgang & Dutke, Stephan 2004: *Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen*. In: Schiefele, U. & Artelt, C. & Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.). 2004: *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz – Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Der VS Verlag für Sozialwissenschaften. 61-99.
- Seymour, Philip H.K. & Aro, Mikko & Erskine, Jane M. 2003: *Foundation literacy acquisition in European orthographies*. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174. Im Internet unter:
http://www.psychology.univ-paris5.fr/IMG/pdf/2003_Seymour.pdf. (zuletzt überprüft am 13.11.2011).
- Spinner, Kaspar H. 2004: *Lesekompetenz in der Schule*. In: Schiefele, U. & Artelt, C. & Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.). 2004: *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz – Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Der VS Verlag für Sozialwissenschaften. 125-138.

Störmer, Maïke 2008: *Fibel und/ oder Anlauttabelle - Gibt es noch einen Methodenstreit in der Grundschule?* Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung, dem Landesprüfungsamt für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen. Köln: Institut für Deutsche Sprache und Literatur II. Im Internet unter: <http://www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/lehrende/schindler/downloads/files/Examensarbeit.Methodenstreit-Fibel-Anlauttabelle.pdf> (zuletzt überprüft am 11.11.2011).

Sütterlin, Petra 2004: *Vier Lerntypen und wie sie am effektivsten lernen.* Im Internet unter: <http://www.philognosie.net/index.php/article/articleview/163/> (zuletzt überprüft am 06.04.2010).

Toivonen, Veli-Matti & von Harpe, Peter 1996: *NLP Mielikirja. Kuinka muuttaa mieltään.* Helsinki: Hakapaino.

Topsch, Wilhelm 2005: *Grundkompetenz. Schriftspracherwerbmethoden und handlungsorientierte Praxisanregungen.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Anhang 1: Beispiel einer Doppelseite aus dem Leselernbuch PM

PM Leselernbuch: Seite 10-11



aa-si
aa-pi-nen
a-pi-la
A-las-ka
An-sa

aa-pi-nen
A-las-ka
An-sa
aa-si
a-pi-la

An-sa
aa-si
aa-pi-nen
a-pi-la
A-las-ka



Aa

Alaskan kirjain on A.
Se aakkoset aloittaa.

a

a

aa

a

a

aa

aa

aa

aa

Anhang 2: Beispiel einer Doppelseite aus dem Leselernbuch L&P

L&P Leselernbuch: Seite 6-7



Anhang 3: Textalternative Funktion von Bildern in L&P

L&P Leselernbuch: Seite 91

Ein  an den .

 schreibt einen 
an den .

 steckt den 
in den .

 stellt den 
mit dem  ans .

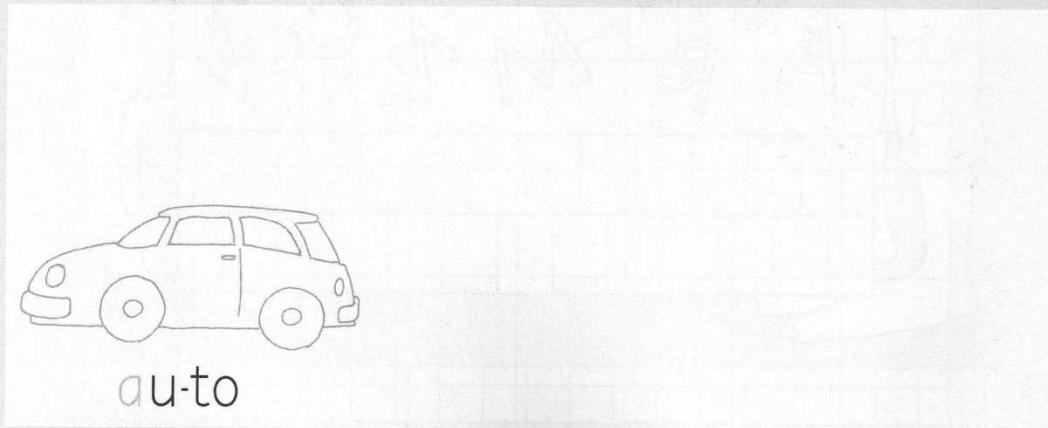
Dann geht  ins .

 schläft ein
und träumt vom .

Anhang 4A: Beispielaufgabe für den visuellen Lerntyp in PM

PM Arbeitsheft 1A: Seite 6, Aufgabe 2

2 Vah-vis-ta ku-va ja **a**-kir-jain. Piir-rä ja kir-joi-ta **a**-sa-no-ja.



au-to

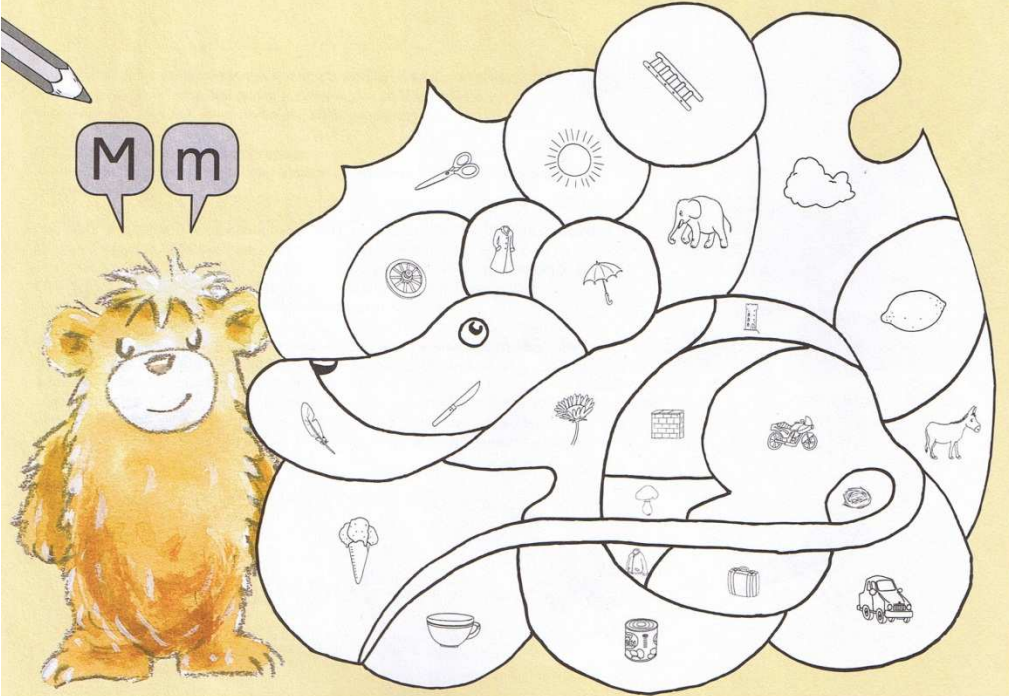
Et-si aa-pi-sen ku-vas-ta sa-no-ja.
Vii-me-i-sen kir-jai-men pi-tää ol-la **a**. Mal-li: kor-va

6

Kopiointi ehdottomasti kielletty

Anhang 4B: Beispielaufgabe für den visuellen Lerntyp in L&P

L&P Arbeitsheft 1A: Seite 4, Aufgabe 2



M m

Felder grau ausmalen, in denen Bildwörter mit dem **m**-Laut stehen.

Anhang 5A: Beispielaufgabe für den auditiven Lerntyp in PM

PM Lehrerhandreichung 1A: Seite 39

Kuuntelutehtäviä a-äänteestä

Tärkeää: Korosta äännettä. Oppilas toistaa koko sanan tavuittain ja osan, jota on tarkoitus kuunnella (esim. apina – a).

• Kuuluuko sanan alussa a-äänne?

Nosta käsi ylös, jos kuuluu.

1. o-mena
2. A-laska
3. o-vi
4. i-sä
5. a-lennus
6. a-varuus
7. ä-lykäs
8. u-ni

• Kuuluuko sanan lopussa a-äänne?

1. nope-a
2. viile-ä
3. pime-ä
4. vaale-a
5. vihre-ä
6. ruske-a
7. leve-ä
8. kape-a

• a vai aa?

Sano mielivaltaisessa järjestyksessä:

kari – kaari...

(yksi peukalo a / kaksi peukaloa aa)

• Kuuluuko sanan alussa a vai aa?

Vastaus näytetään kirjainkortteilla a tai aa .

1. aa-mu
2. a-vain
3. a-sunto
4. aa-si
5. a-pina
6. aa-vikko
7. a-nanas
8. aa-pinen

Anhang 5B: Beispielaufgabe für den auditiven Lerntyp in L&P

L&P Lehrerhandreichung 1A: Seite 103

Lautwahrnehmung

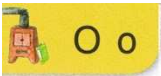
Voraussetzung für Lesen und Schreiben ist die Fähigkeit zur lautlichen Wortdurchgliederung. Darum müssen Übungen zur Lautwahrnehmung durchgeführt werden. Beispiele:

- Die Namen der Kinder mit den Namen *Mi* und *Mo* vergleichen: „Welcher Name fängt so an (hört so auf) wie Mi? Wer hat einen (keinen) Buchstaben von Mo?“
- Gegenstände mit /m/ in der Klasse suchen.
- Gemeinsam einen Zungenbrecher aufbauen: Mo macht mit Mama ...
- Bildkarten (Tafelkarten im **Materialkoffer**) untersuchen, ob sie den Laut /i:/ oder /o:/ enthalten und in Gruppen ordnen.
- Bildkarten mit einem /o:/ nach dem An-, In- oder Auslaut ordnen:



Anhang 6: Mundstellung und stummes Lautieren

LP Arbeitsheft 1A: s 12



1

Bildwörter kennzeichnen, die den o-Laut enthalten.

2

Die Wörter vom Mund ablesen und schreiben.

Anhang 7A: Beispielaufgabe für den kinästhetischen Lerntyp in PM

PM Lehrerhandreichung 1A: Seite 40 und 44

• Kirjainaskartelu: ALASKAN LAUKKU

- Välineet: A4-väripaperi, puuvärit, sakset ja liima
- Piirrä paperille Alaskan laukun ääriviivat.
- Tee laukku täyteen a-kirjaimia.
- Taittele laukku, leikkaa siihen kahva ja liimaa laukku kiinni.



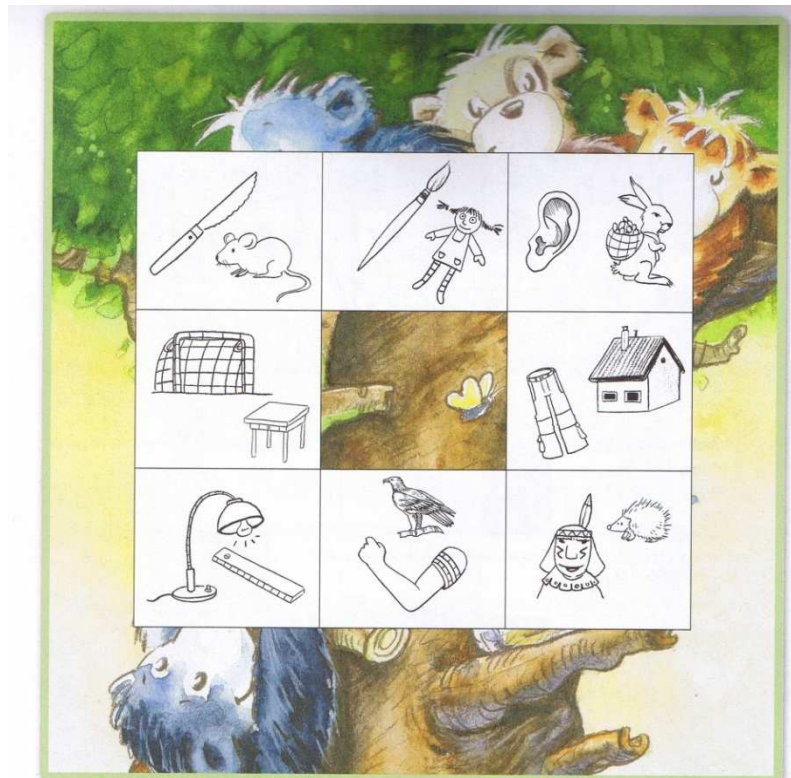
• Kirjainaskartelu: KOIVU

- Välineet: valkoinen A4-paperi, musta liituväri, teippi, vihreää paperia tai silkkipaperia
- Piirrä paperi täyteen i-kirjaimia.
- Tee paperista putki (ympyrälieriö) ja teippaa se.
- Aseta koivu pystyyn ja askartele sille lehvästö vihreästä paperista tai silkkipaperista.



Anhang 7B: Beispielaufgabe für den kinästhetischen Lerntyp in L&P

L&P Arbeitsheft 1A: Seite 30



Rückseite der Karten



Buchstabenkarten auf die Bildfelder legen; (Selbstkontrolle: Karten umdrehen).

30

