

1. Einleitung

Ein wesentliches Ziel des Deutschunterrichts in der Primarstufe besteht darin, Kinder dazu zu befähigen, altersangemessene Texte lesen und verstehen zu können.

Diese Fähigkeit zum sinnentnehmenden Lesen hängt neben verbal-sprachlichen Fähigkeiten, insbesondere im Bereich der semantischen und grammatischen Verarbeitung, von der spezifisch schriftsprachlichen Kompetenz der Worterkennung ab (Hoover/Gough 1990). Was die Worterkennung angeht, steht im schriftsprachlichen Anfangsunterricht der ersten Klasse das Erlernen der indirekten Lesestrategie im Mittelpunkt. Hierbei generieren die Kinder die Aussprache eines Wortes durch die Synthese der auf der Grundlage der erlernten Graphem-Phonem-Korrespondenzen in zu Lauten umkodierte Buchstaben (alphabetische Phase, synthetisierendes Lesen). Diese sichere, aber unökonomische, da zahlreiche Ressourcen bündelnde Strategie, muss in der Folge durch die schnelle und automatisierte Worterkennung ergänzt werden. Automatisierte Leseprozesse stellen eine zentrale Voraussetzung für die hierarchiehöheren Prozesse des sinnentnehmenden Lesens auf Satz- und Textebene dar (Müller et al. 2013, Vellutino et al. 2004). Erst wenn sich basale Leseprozesse auf Wortebene weitgehend automatisiert haben, stehen dem Leser ausreichend kognitive Ressourcen für die komplexen Prozesse des Leseverstehens zur Verfügung (LaBerge/Samuels 1974).

Für automatisierte Leseprozesse stellt der entscheidende Lernschritt auf dem Weg zum kompetenten Leser die ganzheitlich-simultane Verarbeitung größerer schriftsprachlicher Einheiten und die Abspeicherung entsprechender orthographischer Einheiten im mentalen Lexikon dar. Der Lernprozess dürfte dabei von der automatisierten Worterkennung sublexikalischer Einheiten (Silben, Morpheme, häufig vorkommende Buchstabenfolgen) hin zur direkten Erkennung ganzer Wörter verlaufen, wobei es sich kaum um einen streng chronologischen Prozess handeln dürfte. Vielmehr werden häufig vorkommende Wörter bereits recht früh als Ganzheiten erkannt, während komplexere, in der Orthographie seltener auftauchende Silbenstrukturen auch später noch phonologisch rekodierend verarbeitet werden.

Aufgrund der transparenten deutschen Schriftsprache und dem hierzulande üblicherweise präferierten einzellautorientierten methodischen Ansatz im Erstleseunterricht gelingt es den meisten Kindern recht schnell, sich die Fähigkeit des phonologischen Rekodierens anzueignen. Selbst leseschwache Kinder lassen sich

üblicherweise als recht genaue Leser charakterisieren, die nicht wesentlich mehr Lesefehler begehen als durchschnittlich lesende Schüler (Wimmer 1993). Die wesentlichen Schwierigkeiten und damit das zentrale Symptom leseschwacher Kinder in Ländern mit transparenten Orthographien liegen im Bereich der automatisierten Worterkennung und damit im Bereich der Lesegeschwindigkeit und den daraus resultierenden Beeinträchtigungen im Leseverständnis. In diesem Zusammenhang ist eine möglichst frühzeitig einsetzende Förderung von zentraler Bedeutung, da sich Schwierigkeiten beim Erwerb basaler Lesefähigkeiten ohne frühe präventive Unterstützung häufig manifestieren. Scarborough (1998) berichtet bspw. von hoch signifikanten Korrelationen ($r = .41$ und $r = .75$) zwischen der Worterkennung und dem Leseverständnis in der zweiten Klasse und entsprechenden Überprüfungen in der achten Klasse. 58% der Kinder, die in der zweiten Klasse als leseschwach klassifiziert wurden, erzielten auch in der achten Klasse Ergebnisse im unterdurchschnittlichen Bereich. In einer Untersuchung von Juel (1988) hatten 88% der Kinder, bei denen zu Beginn ihrer Schulzeit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb offensichtlich wurden, auch in der vierten Klasse Probleme mit dem Lesen und Schreiben. Zu einem vergleichbaren Resultat kommen Landerl/Wimmer (2008), die zeigen konnten, dass sich Kinder, die in der ersten Klasse zu den schwächsten und langsamsten Lesern gehören, zu einem großen Teil auch noch in der achten Klasse durch Schwierigkeiten im Bereich der Lesegeschwindigkeit auszeichnen. Ebenso zeigten Klicpera/Schabmann (1993), dass 94% der Kinder, die in der zweiten Klasse bei einer Überprüfung der Lesegeschwindigkeit einen Prozentrang zwischen 0 und 15 erreichten, auch in der achten Klasse noch unterdurchschnittlich abschnitten. Zum anderen scheinen frühzeitige präventive Maßnahmen erfolgversprechender zu sein, um langfristigen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten vorzubeugen, als Interventionsmaßnahmen, die erst zu einem späteren Zeitpunkt umgesetzt werden (O'Connor/Jenkins 1999).

Vergleichbar äußern sich Nicolson/Fawcett (1999, 156): „... the success of reading remediation depends critically upon how early the support can be provided, with by far the best results being obtained if extra support is given as the child is learning to read, rather than after one or two years of reading failure.“

Die systematische Förderung der automatisierten Worterkennung hat im deutschsprachigen Raum keine

lange Tradition, sodass derzeit nur wenige empirisch evaluierte Förderprogramme zur Verfügung stehen. Offensichtlich verlässt man sich darauf, dass sich Leseprozesse durch umfassende Leseerfahrungen in Schule und Freizeit auf natürlichem Weg automatisieren, wenn zunächst ein solides Fundament im Bereich der indirekten Lesestrategie gelegt wurde. Auch wenn diese Annahme für den Großteil der Kinder korrekt ist, benötigen leseschwache Kinder gerade in diesem Bereich eine systematische Unterstützung.

Ein Lesetrainingsprogramm mit entsprechender Zielsetzung, das zudem dem präventiven Gedanken verpflichtet ist, ist die „Blitzschnelle Worterkennung“ (Bli-Wo, Mayer 2012, 2013 a). Dieses Trainingsprogramm versucht Kinder mit Schwierigkeiten beim Erwerb der automatisierten Worterkennung (orthographische Lesestrategie) zu unterstützen. Die „Blitzschnelle Worterkennung“ trainiert die ganzheitlich-simultane Verarbeitung der in der deutschen Schriftsprache am häufigsten vorkommenden Buchstabenfolgen auf sublexikalischer und lexikalischer Ebene. Die Förderung kann damit bereits frühzeitig einsetzen, bevor sich die Probleme mit der Worterkennung auf Satz- und Textebene manifestieren.

Die „Blitzschnelle Worterkennung“ (Mayer 2012, 2013 a) fokussiert in zwanzig Fördereinheiten, die jeweils zwei Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen, sechzig in der deutschen Orthographie besonders häufig vorkommende orthographische Muster. Pro Kapitel werden drei dieser sublexikalischen Einheiten (z. B. <echt>, <ecke>, <auch>) gleichzeitig trainiert. Diese Signalgruppen werden zunächst isoliert und anschließend anhand eines Wortschatzes von jeweils sieben Wörtern eingeübt, sodass pro Kapitel mit 21 Wörtern gearbeitet wird. Die einzelnen Stunden sind methodisch identisch aufgebaut, wobei die Lehrkraft aber insbesondere im zweiten Teil jeder Fördereinheit die Möglichkeit hat, aus einem umfassenden Pool an Übungen und Spielen

auszuwählen. Dies sorgt für Abwechslung und hält die Motivation der Kinder stabil. Die in der „Blitzschnellen Worterkennung“ umgesetzte Förderung der isolierten Worterkennung ist sinnvoll, da die Kinder beim Lesen einzelner Wörter auf die vollständige phonologische Verarbeitung des Lesematerials angewiesen sind und semantische und grammatische Antizipationen nicht greifen. Dies sollte dazu führen, dass die im orthographischen Lexikon abstrahierten Repräsentationen von entsprechend hoher Qualität sind und so die zukünftige Worterkennung lenken können. Nicht zu vernachlässigen ist außerdem der motivationale Aspekt, da auch leseschwache Kinder schnell Erfolgserlebnisse verbuchen, was für Schülerinnen und Schüler, die evtl. bereits zahlreiche Misserfolge bei schriftsprachlichen Aufgabenstellungen erleben mussten, von besonderer Bedeutung ist.

Die „Blitzschnelle Worterkennung“ bildet die Grundlage der vorliegenden Materialien und sollte deshalb auch vorab behandelt werden.

Das „Programm zum Sinnentnehmenden Lesen“ überträgt das Konzept der „Blitzschnellen Worterkennung“ auf die Satz- und Textebene. Entstanden sind zahlreiche Arbeitsmaterialien, mit deren Hilfe die Kinder erleben, dass ihnen das auf Wortebene Gelernte beim schnellen, sinnentnehmenden Lesen von Sätzen und kleinen Geschichten hilft. Sie können die erworbenen Lesefertigkeiten generalisieren, indem sie diese auf Satz- und Textebene übertragen. Zum anderen liefern die Materialien zahlreiche Möglichkeiten die Förderung der automatisierten Worterkennung mit Übungen zum Leseverständnis zu koppeln. Es handelt sich um einen wichtigen und effektiven Schritt, das Ziel des Erstleseunterrichts zu erreichen: Kinder zu befähigen, altersangemessene Texte lesen und verstehen zu können.

Dr. Andreas Mayer, im Februar 2015