

Miriam Stiehler

Keine Angst vor Förderdiagnostik im Bereich Lesen

Zusammenfassung

Wer regelmässig üben lässt und Fehler klar analysiert, gerät heute leicht in Erklärungsnotstand. Zudem fehlt es vielfach an didaktischem Wissen, um beides selbstbewusst zu tun. Fehleranalyse und Förderung gelingen leichter, wenn der Nutzen von Automatisierung bekannt ist. Der nachfolgende Text erläutert darum mithilfe von vier wesentlichen Lernprozessen, wie Schülerinnen und Schüler im Bereich Lesen an Sicherheit gewinnen können. Konkrete Beispiele aus der quantitativen und qualitativen Förderdiagnostik sowie aus der Einsteiger-Fibel «Erstes Lesen mit dem OLM von der ALM» werden kurz dargestellt.

Résumé

En raison d'un manque de connaissances didactiques, les enseignants qui demandent à leurs élèves de s'exercer régulièrement et qui analysent clairement les erreurs ont souvent bien de la peine à expliquer leur démarche. Il est plus aisé d'analyser les erreurs et de procurer du soutien lorsque les bénéfices de l'automatisation sont connus. En s'appuyant sur quatre processus d'apprentissage fondamentaux, cet article explique comment les élèves peuvent gagner en assurance dans le domaine de la lecture. Des exemples concrets issus du diagnostic de soutien quantitatif et qualitatif, mais aussi de l'abécédaire pour débutants « Erstes Lesen mit dem OLM von der ALM », seront présentés brièvement.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-07-05

Einleitung

Vom Schweizer Vater der Heilpädagogik, Paul Moor, stammt die schöne Regel: «Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende.» Wie aber lässt sich dies umsetzen angesichts des drohenden Vorwurfs von «Defizitorientierung», sobald man sich dem Fehlenden überhaupt analysierend zuwendet? Die Antwort lautet: mit einer soliden Mischung von didaktischem Grundwissen und modernen Ansätzen sowie einer Portion Mut, Lernen etwas zuzumuten, damit sie sich später etwas zutrauen können.

In diesem Artikel geht es einerseits darum, was heutige Pädagoginnen und Pädagogen davon abhält, Fehleranalyse und ihre Konsequenzen in den alltäglichen Unterricht einzubauen. Hierzu gehört bei-

spielsweise der Argwohn gegenüber vermeintlich bösen «klassifikationsdiagnostischen» Werkzeugen wie Messen und Zählen und die eitle Geringschätzung reproduzierenden Wissens sowie die Ächtung von fleissiger Übung mit dem Verweis auf «schädlichen Druck».

Andererseits stellen die eben aufgezählten Aktivitäten keinen Gegensatz zum «handlungsorientierten Unterricht» dar. Konkrete Beispiele rund um das Thema *Lesegeschwindigkeit* und die völlig neu konzipierte *Einsteigerfibel* illustrieren diese Punkte ganz praktisch. Das Fachblog für Förderdiagnostik enthält viele weiterführende Artikel zu diesem Thema.¹

¹ www.praxis-foerderdiagnostik.de/dossier-szh21

Rechtfertigungsdruck und Wissenslücken verunsichern Lehrpersonen

Lehrpersonen haben es heute nicht leicht. Seit der Reformpädagogie Gaudig 1909 forderte, ab sofort müssten die Lernenden fragen und die Lehrenden antworten, steht die fachliche Autorität der Lehrperson im Zweifel (Aebli, 1968). Eine zunehmende «Infantilisierung» und «Hyper-Individualisierung» der Gesellschaft (Ingold, 2020) bringen die Lehrpersonen zusätzlich in Rechtfertigungsnöte: Mit welchem Recht wagt man überhaupt noch, Lernwege vorzugeben? Auch einmal Anstrengung und Frustrationstoleranz zu fordern? Infantilisierung – im Sinne von verringerter Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub und geringerer Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Handeln – geht eine paradoxe Verbindung ein mit der Hyper-Individualisierung – der Forderung nach immer differenzierterer Rücksichtnahme auf das Individuum. Dadurch entstehen egozentrische, medial verführbare und wenig belastbare Persönlichkeiten. Die moderne «Schulfrei»-Bewegung ist eine extreme Ausprägung dieser Haltung und lässt sich so zusammenfassen: Kinder lernen alles entdeckend von allein, sofern man ihnen nur Freiraum lässt und eine vielseitige Umwelt bietet. Der Einfluss von Montessoris Verweigerung erzieherischer Autorität, ihrer sensualistischen Erkenntnistheorie und dem Konzept der vorbereiteten Umgebung sind hier unübersehbar. Bereits 1968 schrieb Aebli: «Wir glauben unsererseits nicht, dass die geistigen Gehalte, welche die Menschheit im Laufe von Jahrtausenden mühsam erarbeitet hat, im Kinde spontan erwachsen und sich selbständig entfalten [...] Die wesentlichen Dinge dieses Lebens sind wert, wiederholt zu werden, und allzu häufig führt die Sucht, *um jeden Preis* und aus der eigenen bescheidenen Substanz originell zu sein, zu kläglichen Resultaten» (ebd., S. 158, Hervorh. im Orig.). Ich stimme Aebli

Auffassung vollkommen zu. Aber da sich die genannten ideologischen Einflüsse auch in den pädagogischen Ausbildungen bemerkbar machen, fehlt es selbst ähnlich gesinnten Pädagoginnen und Pädagogen bisweilen am nötigen Handwerkszeug für eine solide Didaktik. Die so entstehende Verunsicherung erschwert die alltägliche Unterrichtsarbeit stark. Das Konzept der «geistigen Werkzeuge» und die vier Phasen des Lernprozesses nach Aebli (1968) können hier Klarheit schaffen.

Mit gekonnten Fragen macht man die Schülerinnen und Schüler zu kompetenten Weltentdeckern.

Geistige Werkzeuge

Als Erwiderung auf Gaudigs Kritik am fragenden Unterricht erklärt Aebli, dass die Fragen der Lehrperson nicht dazu dienen, sich dumm zu stellen und den Schülerinnen und Schülern Unwissenheit der Lehrperson vorzugaukeln. Gekonnte Fragen bringen die Schülerinnen und Schüler vielmehr dazu, bestimmte «Auffassungstätigkeiten» geistig handelnd durchzuführen (Aebli, 1968, S. 141). «So lädt die Frage «Wie viele?» zum Zählen, die Frage «Wie lang?» zum Messen ein [...] und die Frage «Warum?» fordert zum Suchen von Gründen auf usw.» (ebd.). Schult man Lernende im Einsatz dieser geistigen Werkzeuge – zählen, messen, Ursachen suchen usw. – dann macht man sie zu kompetenten Weltentdeckern. Da Lehrende aus einem Wissensvorsprung heraus handeln (mit welchem Recht würde man sonst lehren?), muss man mit seinen Fragen die Schülerinnen und Schüler gezielt auf die richtigen Werkzeuge stossen.

Vier Phasen im Lernprozess

Aebli (1983) strukturiert den Unterricht in die drei Dimensionen Lerninhalt, Medium und Lernprozess und diesen wiederum in vier Phasen:

- 1) Problemlösen
- 2) Durcharbeiten
- 3) Üben und Wiederholen
- 4) Anwenden

Wenn regelmässig notwendige Handlungen automatisiert werden, dann werden weniger geistige Ressourcen gebraucht.

Das Lösen konkreter Probleme soll das Interesse der Schülerinnen und Schüler am Thema wecken. Mit dem Durcharbeiten ist ein sorgfältiges Durchdenken in alle Richtungen gemeint, mit dem man alle möglichen Aspekte der Fragestellung antizipiert und sich für unangenehme Überraschungen wappnet (Aebli, 1983). Besonders leidet aber unter dem Zeitgeist das Üben und Wiederholen – der potenziell langweilige Teil. Fehlende Reife und Frustrationstoleranz, die Unfähigkeit, Bedürfnisse zugunsten eines langfristigen Ziels aufzuschieben und eine eher oberflächliche emotionale Ansprechbarkeit bewirken, dass Kinder sich besonders schnell «langweilen», besser gesagt: die Lust am Lerngegenstand verlieren (Mischel, 2015, S. 13). Denkt man nun die Tabuisierung von fachlicher Autorität und die anstrengungsfeindliche Anspruchshaltung in Teilen der Eltern- und Schülerschaft hinzu, versteht man die verbreitete Geringschätzung von Üben und Wiederholen. Doch ohne Übung wird ist die Anwendung nicht von Erfolg gekrönt. Denn nur reife Schülerinnen und Schüler mit solider Routine können geschickt das erworbene Wissen auf neue Probleme anwenden, die der zunächst durchgearbeiteten Situation ähneln.

Üben und Wiederholen wirkt entlastend

Man kann auch rein utilitaristisch argumentieren: Wenn regelmässig notwendige Handlungen automatisiert werden, dann verbrauchen sie weniger geistige Ressourcen. Denken wir beispielsweise an die Routine beim Autofahren. Als Führerscheinneuling vermisst man diese schmerzlich. Nach 50 000 Kilometern Fahrleistung und Erfahrung kann man nebenbei sogar Ehestreit im Auto führen. Routine ist entlastend, und das menschliche Gehirn ist äusserst effizient in der automatisierten Informationsverarbeitung. Für *dieselbe* kognitive Leistung (z. B. das Lesen eines Textes) sind am Anfang eines Lernprozesses etwa 100-mal so viele geistige Ressourcen nötig wie nach einem Automatisierungsprozess, also nach fleissigem Üben (Jansen & Streit, 2007). In der Magnetresonanztomographie (MRT) wird sichtbar, wie Lernende nach dem Üben im wahrsten Sinne des Wortes «den Kopf frei haben» für weitere geistige Leistungen wie das betonte Vorlesen oder die Beantwortung von Fragen zum Inhalt.

Wie man es auch begründen mag: Vielfältige Tätigkeiten sind zwar besonders interessant für Lernende und sollten angemessen im Unterricht berücksichtigt werden. Aber ebenso ist reichliche Übung unabdingbar für den Lernerfolg.

In beiden Bereichen muss die Lehrperson genau wissen,

- was noch nicht *verstanden* ist und daher *erarbeitet* werden sollte
- und was *verstanden*, aber nicht routiniert beherrscht wird und daher geübt werden muss.

Quantitative und qualitative Förderdiagnostik im Bereich Lesen

Die oben genannten geistigen Werkzeuge können auch wir als Diagnostiker oder Leh-

rende geschickt einsetzen. Im Bereich Lesen stehen uns vielfältige Werkzeuge für die Förderdiagnostik zur Verfügung, die ich hier auf quantitativer und qualitativer Ebene einteile.

Quantitative Ebene: Lesegeschwindigkeit

Auf quantitativer Ebene können wir die Lesegeschwindigkeit messen. Dabei können wir differenzieren zwischen der Lesegeschwindigkeit insgesamt oder den richtig / falsch gelesenen Wörtern pro Minute. Bei manchen Kindern gibt es hier kaum einen Unterschied. Bei anderen kann es sehr erhellend sein, sich zu notieren, dass sie beispielsweise zwanzig Prozent der Wörter falsch lesen. Diese Erkenntnis führt zu qualitativen Fragen wie:

- Bemerkt das Kind seine Fehler und korrigiert es sich?
- Wann bemerkt es sie – sofort nach dem ersten falschen Lesen des Wortes oder erst, wenn die Fortsetzung des Satzes keinen Sinn ergibt?
- Ist es dem Sinn nach naheliegend, dass es zur Geschichte passend geraten hat?
- Oder wollte es das Wort anhand der hervorsteckendsten oder ersten Buchstaben erraten?
- Gibt es einzelne Buchstaben oder mehrbuchstabige Schreibzeichen (wie CH, SCH, IE ...), die das Kind noch nicht sicher erkennt?
- Berücksichtigt das Kind die Längen und Kürzen der Vokale korrekt?

Um die Lesegeschwindigkeit zu überprüfen, genügen fünf Minuten. Es wird gezählt, wie viele Wörter das Kind pro Minute liest. Wichtig ist, dass das Kind eine altersgemässe Geschwindigkeit erreicht. Kurz gesagt, sollte kein Kind die Grundschule verlassen, ohne in normaler Sprechgeschwindigkeit lesen zu

können. Denn erst ab diesem Punkt wird Lesen als simpel empfunden. Leseerfahrung – der von den Erwachsenen so oft als Lohn der Mühe gepriesen wird – ist vorher kaum möglich. Da wir im deutschsprachigen Raum etwa 150 Wörter pro Minute (WPM) sprechen, ist dies das allgemeine Ziel für Kinder in der 4. Klasse im Alter zwischen neun und zehn Jahren; einige Autorinnen und Autoren fordern sogar 200 Wörter pro Minute (Garbe et al., 2009). Nach meiner Erfahrung können überdurchschnittlich intelligente Kinder mit konsequenter Medienerziehung (z. B. kein TV, ohne dass zuvor mindestens 20–30 Seiten gelesen wurden) bereits Ende der 1. Klasse 100 Wörter pro Minute lesen.

Lesen wird als simpel empfunden, wenn das Lesen in normaler Sprechgeschwindigkeit erfolgt.

Im Laufe der 2. Klasse erreichen sie über 150 Wörter pro Minute. Wer bereits am Ende der Primarschulzeit mit doppelter Sprechgeschwindigkeit liest (wie das bei sehr guten Leserinnen und Lesern der Fall ist), kann logischerweise beim Lesen pro Minute doppelt so viele Informationen erhalten wie beim Zuhören. Die Leseflüssigkeit geht mit der Leseeifrigkeit einher. Leseeifrige Kinder lernen mehr, da sie pro Jahr bei 90 Minuten täglicher Lektüre auf 4,5 Millionen gelesene Wörter kommen. Die durchschnittlichen Schülerinnen und Schüler lesen pro Jahr lediglich 600 000 Wörter, also nur etwa 1/7 davon (Klicpera et al., 2007). Daher ist das frühe Erreichen eines sich mühelos anfühlenden Lesens, also des Lesens in Sprechgeschwindigkeit, so bedeutsam für die Leseentwicklung (Rosebrock, 2013).

	Erst Sprint, dann langsame Steigerung (WPM)	Langsame, aber stetige Steigerung (WPM)
1. Klasse Winter	25	15
1. Klasse Frühling	40	25
2. Klasse Herbst	55	35
2. Klasse Winter	70	45
2. Klasse Frühling	85	60
3. Klasse Herbst	100	75
3. Klasse Winter	110	90
3. Klasse Frühling	120	105
4. Klasse Herbst	130	120
4. Klasse Winter	140	130
4. Klasse Frühsommer	150 / >150	140 / 150

Table 1: Empfohlene Lesegeschwindigkeit für die Primarschule in zwei Varianten, gemessen in Wörter pro Minute (WPM) (Stiehler, 2015)

Table 1 vermittelt eine Orientierung der empfohlenen Lesegeschwindigkeit.

Partnerschulen aus Lehrerfortbildungen haben gezeigt, dass es sich bewährt, mit der gesamten Schulklasse dreimal im Jahr zu drei Zeitpunkten (Herbst, Winter, Frühling) die Lesegeschwindigkeit zu messen, den Eltern entsprechend Rückmeldung zu geben und ein Lesetagebuch oder einen «Trainingsplan» zu erstellen.

Qualitative Ebene: Buchstaben, Schreibzeichen, Laute und Lautqualitäten unterscheiden

In qualitativer Hinsicht sind für das erfolgreiche Lesen zwei Aspekte besonders wichtig (Thomé, 2014):

- die sichere Unterscheidung von Buchstaben, mehrbuchstabigen Schreibzeichen und Lauten sowie
- die richtige Aussprache der Vokale, besonders der kurzen.

Werden diese beiden Aspekte zu wenig berücksichtigt, kann unsere Sprache nicht

sachgemäss vermittelt werden. Insbesondere die Betonung der (kurzen) Vokale wird in aktuellen Fibeln sträflich vernachlässigt. Dies erschwert und verzögert den Leselernprozess. Gerade in dieser Leselernphase müssen Erstleserinnen und Erstleser sich auf ihren auditiven Wortschatz verlassen können. Indem sie ein Wort lesen, sprechen sie es sich laut vor und hören sich selbst dabei zu. Wenn Kinder das Wort, das sie sich vorsprechen, nicht wiedererkennen, sind sie frustriert und der Lernvorgang war für sie ohne Erfolg. Wurde im Unterricht zum Beispiel das E meist als langer Vokal gesprochen, wissen Kinder nicht, dass sie im Sinne eines minimalen Durcharbeitens für jedes zu lesende E drei mögliche Klänge erwägen müssen: kurzes E wie in HASE, kurzes E wie in ZELT oder langes E wie in METER. Da das E wie in HASE (der Laut) der häufigste Laut im Deutschen ist, führt seine Vernachlässigung zu vielen Fehlern. Kinder sprechen dann das Wort «Ente» als «Eeeente» aus und erkennen es nicht wieder. Je häufiger dies geschieht, desto stärker wird

der Lernprozess erschwert und verlangsamt. Thomé (2019) beschreibt ausführlich die typischen didaktischen Fehler wie das Dehnsprechen und der inadäquate Einsatz von Silbenkonzepten, die in diesem Bereich selbst langjähriger Lehrpersonen unterlaufen.

Aktuell liegt meines Wissens kein standardisierter Lesetest vor, der die beiden Aspekte systematisch betrachtet. Behelfsmässig können in einem Lesetest mit Punkten und Strichen falsch ausgesprochene Vokale (z. B. lang statt kurz gesprochener Vokale) gekennzeichnet und notiert werden. Man kann Kinder auch ganz einfach fragen, was ein Laut ist und sie bitten, alle Laute zu nennen, die ein Buchstabe «machen» kann. Die lautrichtige Lesetabelle nach Thomé und Thomé (2020, 2021) ist ein bewährtes Hilfsmittel als Ersatz für die linguistisch oft unzulänglichen Anlauttabellen, und das Instrument OLFA berücksichtigt Basis- und Orthographeme systematisch für die Rechtschreibung².

Fibelkonzept «Erstes Lesen mit dem OLM von der ALM»

Nach fünfjähriger Erprobung mit fünf- bis sechsjährigen Kindern erschien die Einsteiger-Fibel «Erstes Lesen mit dem OLM von der ALM» (Stiehler, 2020³). Hier sind die linguistischen Anforderungen nach Thomé (2019) erfüllt und sie folgt den oben beschriebenen Lernprozessen nach Aebli. Somit werden erstmals in einem Leselehrgang die Vokallängen sowie das metasprachliche Wissen über Buchstaben und mehrbuchstabile Schreibzeichen als Repräsentanten von Lauten berücksichtigt. Die Einsteiger-Fibel ist auch geeignet, um

bei Kindern mit schweren Leseproblemen ein korrektes Verständnis unserer Schrift von Grund auf neu aufzubauen.

Um die alltägliche Fehleranalyse zu erleichtern, müssen die Aufgaben in der Fibel deutlich voneinander unterscheidbare Lernbereiche repräsentieren. Komplexe Aufgaben erzeugen einen Zusatzaufwand, der eine Fehleranalyse im Alltag sehr unwahrscheinlich macht. Zu den Bereichen, die inhaltlich abgedeckt sein müssen, gehören laut meiner Erfahrungen aus Literatur und Erprobung:

- *konzeptuelles Verständnis von Schrift* (z. B. wir schreiben Wörter mit Buchstaben, Zahlen, aber mit Ziffern; wir nutzen Stifte sowie Tastaturen. Wir fragen, wie sehen Buchstaben in anderen Ländern aus und wie wurde früher geschrieben?).
- *Ganzwort- und analytische Wahrnehmung* (LENA ist mein Name – aber ELAN nicht, er enthält zwar die richtigen Buchstaben, aber in einer falschen Reihenfolge).
- *deklaratives und nicht-deklaratives Wissen über Sprache* (das ist die Fähigkeit, die zuvor beschriebenen Erkenntnisse zu denken und in Worte zu fassen; ausserdem beinhaltet es das Wissen, wie wir Buchstaben und mehrbuchstabile Schreibzeichen schreiben, obwohl wir Laute hören und sprechen. Die Königsbuchstaben (Vokale) können lange und kurze Laute erzeugen. Der Buchstabe «E» kommt im Deutschen am häufigsten vor und kann drei Laute erzeugen).
- *Routine auf Ebene der isolierten Laut-Zeichen-Verbindung* (das ist die Fähigkeit, die enthaltenen Lesetabellen in Sprechgeschwindigkeit zu lesen).
- *sinnentnehmendes und somit sinnstiftendes Lesen* (ein passendes Bild zu einem Text auswählen; eigene Vorstellungen zu

² www.praxis-foerderdiagnostik.de/dossier-szh21

³ Ein begrenztes Kontingenz an Ansichtsexemplaren kann bei der Autorin angefordert werden.

einem Text entwickeln, z. B. wenn die Tiere sich verkleiden: ALMA ALS OLM OMA; Anweisungen verstehen (MALE 3 OLME).

Für die Lesediagnostik ist eine klare Fokussierung der Aufgabe auf diese Inhalte wichtig. Für die anschliessende Förderung müssen zusätzlich für alle diese Punkte die Stufen des Lernprozesses (Problemlösen, Durcharbeiten, Üben und Anwenden) abgedeckt werden. Sie müssen in einer angemessenen Gewichtung enthalten sein und sowohl einzeln als auch in ihrem Zusammenhang überprüft werden können. Wenn das der Fall ist, lässt sich ein und dieselbe Aufgabe zur Erarbeitung *und* zur Diagnostik nutzen.

Wer das Fehlende aufbauen möchte, muss die Sachstruktur verstehen, den Lernprozess geschickt organisieren und fleissig üben lassen. Es mag altmodisch klingen, aber Kinder lieben die Sicherheit, die sie dadurch gewinnen. Und das ist es wert.

Literatur

- Aebli, H. (1968). *Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Garbe, C. et al. (2009). *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*. Paderborn: UTB Schöningh.
- Ingold, S. (2020). *Der Individualismus ist zu*

einer Karikatur seiner selbst geworden. www.nzz.ch/feuilleton/individualismus-ein-grosses-prinzip-ist-ausser-kontrollgeraten-ld.1583303?

- Jansen, F. & Streit, U. (2007). *Lesen und Rechtschreiben lernen nach dem IntraActPlus-Konzept*. Heidelberg: Springer Wissenschaft.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2007). *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Reinhardt.
- Mischel, W. (2015). *Der Marshmallow Effekt*. München: Pantheon.
- Rosebrock, C. (2013). *Leseförderung aus systematischer Sicht: Dimensionen von Lesekompetenz und adaptive Förderverfahren*. In F. Hellmich & K. Siekmann K. (Hrsg.), *Sprechen Lesen und Schreiben lernen* (S. 122–134). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Stiehler, M. (2015). *Wie schnell sollte ein Kind in welchem Schuljahr lesen?* <https://www.praxis-foerderdiagnostik.de/wie-schnell-sollte-ein-kind-lesen/>
- Stiehler, M. (2020). *Erstes Lesen mit dem OLM von der ALM*. Aying: Praxis Förderdiagnostik.
- Thomé, G. (2014). *ABC und andere Irrtümer*. Oldenburg: isb-Verlag.
- Thomé, G. (2019). *Deutsche Orthographie – historisch, systematisch, didaktisch*. Oldenburg: isb-Verlag.
- Thomé, G. & Thomé, D. (2020). *Lautrichtige Lesetabelle*. Oldenburg: isb-Verlag.
- Thomé, G. & Thome, D. (2021). *OLFA 1–2. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 1 und 2: Instrument und Handbuch*. Oldenburg: isb-Verlag.



Dr. Miriam Stiehler
Dozentin
Inhaberin Heilpädagogische Praxis und
private Vorschule «Die Zwergenschule»
info@praxis-foerderdiagnostik.de