

Markus Peschel

Die "Dichterlesung"

Ein Element der schriftlichen Kommunikation beim Schriftspracherwerb mit „Lesen durch Schreiben“.

Besonders der schriftlichen Kommunikation kommt beim Schriftspracherwerb eine große Bedeutung zu¹. Insbesondere das Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ (Brügelmann 1997) und die Arbeiten des Arbeitskreises Grundschule haben deutliche Veränderungen initiiert (vgl. u.a. Valtin 2000) und eine Verknüpfung zwischen einer offenen Unterrichtsmethodik und dem Schriftspracherwerb angeregt.

Ausgehend vom Spracherfahrungsansatz (vgl. Brügelmann 1997) und einem Lernwerk, das das Schreiben von Anfang an in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt, ist die Dichterlesung ein Austauschforum für die Texte der Kinder. Der Austausch und die Rückmeldungen der Kinder untereinander schaffen eine starke Motivation zum (Weiter-)Schreiben, zum Überarbeiten von Texten, zum Lesen lernen und Motivation sich mit Orthografie auseinanderzusetzen.

1 Kommunikationsapakte im Schriftspracherwerb

Bevor Auswirkungen der Förderung mittels Dichterlesung dargestellt werden, ist es m.E. notwendig einige einführende Bemerkungen zu der verwendeten Schriftspracherwerbsmethode zu verlieren, da diese wesentliche Auswirkungen auf die Funktionalität der Dichterlesung hat.

Wenige Konzepte können Ansprüche an ein adäquates Lernwerk für einen geöffneten Anfangsunterrichts erfüllen. „Lesen durch Schreiben“ (LDS) von Jürgen Reichen (1988) ist dabei eine stringente Umsetzung eines kindgerechten und offenen Lernwerks und stellt den „vorläufigen Höhepunkt in der didaktischen Bewegung [...] dar“ (Blumenstock 1993; 90). Im Folgenden soll die Bedeutung der schriftlichen Kommunikation für den Schriftspracherwerb verdeutlicht werden. Dabei findet eine Konzentration auf das „Lernwerk LDS“ (Peschel 2003) statt, das im Mittelpunkt einer begleitenden Schuluntersuchung stand (ebd.).

Die Kinder haben bei LDS die Möglichkeit von Anfang an Texte zu produzieren, die in einem kommunikativen Gebrauch stehen und funktional in der Klasse und Schule gebraucht werden. Der Spracherfahrungsansatzes ist ein wesentliches Element von LDS in geöffneten Unterrichtsformen und als Aufgreifen von Schrifterfahrungen und den Gebrauch basaler Schreibsituationen implementiert. Dabei muss das Kommunikationsbedürfnis der Kinder entwickelt und gefördert

¹Lesen- und Schreiben werden nicht als isolierte Fähigkeiten betrachtet, sondern als neu zu lernende Schriftsprache, die ähnlich gelernt wird wie eine mündliche Sprache (vgl. u.a. Dehn 1999).

werden und es müssen sinnvolle Situationen geschaffen werden, in denen Schrift gebraucht wird (vgl. zu *Pseudofunktionen* Kruse / Lüth 1997). Kommunikationsanlässe (in Form von Schreibanlässen), die an den Vorstellungen und realen Wünschen der Kinder orientiert sind, schaffen dabei eine grundlegende Motivation zum Erlernen der Schriftsprache (vgl. Kruse 1995, Holzkamp 1995).

Dabei handelt es sich meist um Briefe - z.B. an die Lehrerin bzw. andere Kinder -, in denen Zuneigung und Lob aber auch Kritik und Missgunst zum Ausdruck kommen (können). Die Texte und Geschichten, die die Kinder für die wöchentliche Dichterlesung produzierten stehen hier im Mittelpunkt der Betrachtung.

2 Die Dichterlesung mit der Schulöffentlichkeit als Forum

Es konnten in der Untersuchung besonders intensive Lernprozesse beobachtet werden, wenn diese in einem kommunikativen Zusammenhang standen. Die Kinder hatten diverse Möglichkeiten, Texte in der Klasse und in der Schule zu veröffentlichen. Dabei sind einerseits klasseninterne Vorleserunden, aber auch die autonome Beschäftigung in der Lesecke zu nennen.

Als besonders herausragend konnte die „Dichterlesung“ als ritualisierte, wöchentlich stattfindende schulöffentliche Veranstaltung dokumentiert werden, in der die Kinder vorbereitete Geschichten einem Schulpublikum vorstellen konnten². Kinderautoren trugen sich bis Ende der Woche in eine aushängende Liste ein. Die besondere Bedeutung dieser Lesung entstand durch den klassen- und jahrgangsübergreifenden Austauschkontext. Der Stellenwert der Autorenschaft vor diesem gemischten Publikum mit Rückmeldungen und Anerkennung hatte entscheidende Auswirkungen auf die Schreibmotivation.

Die Lehrperson war dabei Moderator für die Leseinteressen der Kinder, sie organisierte und half, hielt sich aber weitestgehend zurück. Die Situation ist für die Kindern durch die zahlreichen Zuhörer ein wöchentliches „Highlight“ in der Schule. Die Rückmeldung zu den Geschichten der Kinder erfolgte auf der Text-/Geschichtenebene. Über den Inhalt hinaus erhielten sie jedoch sehr konkrete persönliche Bestätigungen für ihre Arbeit, da der Applaus für die Geschichte natürlich auch den Autoren galt. Diese Rückmeldungen schufen eine hohe Motivation, sich weiterhin mit Schrift und eigenen Texten auseinanderzusetzen und Geschichten zu verbessern bzw. fortzuführen, was in folgenden Sitzungen beobachtet werden konnte. Der folgende Beobachtungsprotokoll-

² Es nehmen regelmäßig mehr als 1/4 aller Grundschüler an der Dichterlesung teil - bei wechselnder Zuhörerschaft.

Auszug soll den praktischen Verlauf mitsamt den Rückmeldungen der Kinder untereinander veranschaulichen:

PAUSE

Als ich [zur Dichterlesung] komme, sind schon sieben Kinder da. Andrea, Jana, Jens-Jürgen, Dennis und drei Kinder aus der 3. [Klasse].

Klasse. Andrea: „Wir vier waren zuerst da.“ Dennis: „Nein, ich war zuerst da.“ Lehrer kommt und fragt Dennis nach seinem Text und wer vorlesen soll. Dennis ist als 1. dran und liest selbst. Schnell und mit wenig Melodie. Applaus. Rückmeldung von Kindern: „Ich fand das schon ganz schön gut. Toll, dass du das schon kannst. Das war eine lange Geschichte. Du hast gut vorgelesen.“ Die anderen Kinder auf der Liste fehlen, aber zwei neue Kinder wollen auch noch lesen. Sie lesen eine Geschichte mit zwei Rollen abwechselnd. Jana von der Liste liest doch noch. Sie wird von Lehrer unterbrochen: Langsam lesen und lauter. Sie fängt nochmal an. Jens-Jürgen gibt Rückmeldung zum Hasengedicht (leise): „Ich fand das ganz, ganz lustig.“³

3 Rückwirkungen auf den Schriftspracherwerb

Als Nebeneffekt der Dichterlesung erhielt das Vorlesen - im Gegensatz zu den Intentionen des Konzepts LDS - eine wichtige, individuelle Bedeutung, da die Kinder ihre Texte selbständig vorlesen wollten. Dieser Aspekt konnte in der o.g. Studie als herausragende Erweiterung des Reichen-Konzepts ermittelt werden, bei der über den basalen Gebrauch der Kindertexte (Vor-)Lesesituationen geschaffen werden, denen sich die Kinder aufgrund der vielfältigen und meist positiven Rückmeldung bereitwillig stellen.

Dem Konzept LDS fehlt das LESEN in Form einer geplanten Förderung, da hier nur Schreiben gelehrt wird und die Lehrerin (zumindest zu Beginn) die einzige Person ist, die die Kinderverschriftungen lesen kann. Die schriftliche Kommunikation ist somit ausschließlich auf die Lehrerin fokussiert und kann m.E. die Forderungen nach basaler Kommunikation nicht gewährleisten⁴. Die Vehemenz, mit der Reichen für einen „Leselehrverzicht“ (Peschel 2003) eintritt, sind m.E. nicht nachvollziehbar und aufgrund theoretischer (wie praktischer) Überlegungen nicht haltbar⁵.

LDS nach Reichen reduziert hier m.E. die im Offenen Unterricht angelegte Stärke: die Förderung und Nutzung von Interaktion und Kommunikation. Obwohl mittlerweile von vielen Ergebnissen der Forschung bestätigt wird (vgl. u.a. Brügelmann 1992, 1997), dass ein lautlicher Zugang zur Schrift und das Schreiben mittels Anlauttabelle positive Elemente sind, vernachlässigt LDS die funktionale Nutzung von Schrift, indem zwar das Schreiben, aber nicht das Lesen Kernpunkte des Unterrichts sind. Durch das Fehlen einer interaktiven Leseförderung werden kommunikative

³ Entnommen aus Peschel (2003)

⁴ Eine resultierende These ist, dass Lehrende LDS um das Lesen erweitern und eine Leseförderung explizit einbeziehen (vgl. Peschel 2003).

⁵ Die Begründung von Reichen (2001) auf der Basis der phänomenologischen Psychologie erscheint mir ohne die Einbeziehung der Erkenntnisse z.B. von Dehn (1994, 1999), Bartnitzky (1998), Günther K (1998) u.a. fragwürdig.

Austauschformen auf einige wenige Personen beschränkt, da die Texte, die geschrieben wurden, meist (mit viel Mühe) nur von einer zentralen Person, der Lehrerin, und ggf. von den Eltern gelesen werden können. „Der soziale Kontakt entfaltet seine Kraft zudem besonders [...] bei der Präsentation von Arbeitsergebnissen.“ (Hüttis-Graff, Widmann 1996; 43). Besonders das Fehlen von Kommunikationspartnern in der Peergroup (vgl. Cohn, Terfurth 1995) beschränkt die schriftlichen Kommunikationsanlässe auf Erwachsene.

Diese „Zwischenebene“, die Kommunikationsausrichtung des Unterrichts, als besonderen Aspekt zwischen Lernwerk (LDS) und Werkstattunterricht zu stärken ist ein Ergebnis der Studie zu LDS. Die Ausrichtung des Unterrichts auf schriftliche Kommunikationsanlässe schafft für die Kinder einen basalen Schriftsprachgebrauch, der die Motivation für das Erlernen der Schriftsprache deutlich fördert (vgl. auch Kruse 1995) ⁶.

4 Literatur

- BLUMENSTOCK, Leonhard: *Schriftspracherwerb: mit oder ohne Fibel?* Aus: Haarmann, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Grundschule*. Bd. 2. Weinheim, Basel 1993.
- BRÜGELMANN, Hans: *Man kann diesen Unterricht guten Gewissens praktizieren*. In: *Päd Extra*, 1992.
- BRÜGELMANN, Hans: *Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien*. 6. Aufl. Bottighofen 1997.
- COHN, Ruth; TERFURTH, Christina (Hrsg.): *Lebendiges Leben und Lernen. TZI macht Schule*. Stuttgart 1995.
- DEHN, Mechthild: *Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen*. 4. überarb. Aufl. Bochum 1994.
- DEHN, Mechthild: *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin 1999.
- HANKE, Petra: *„Lesen durch Schreiben“ (Jürgen Reichen) - ein „Leselebrgang“?* Aus: Becher, Hans R. (Hrsg.): *Taschenbuch Grundschule*. Baltmannsweiler 1998.
- HOLZKAMP, Klaus: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M., New York 1995.
- HÜTTIS-GRAFF, Petra; WIDMANN, Bernd-Axel (Hrsg.): *Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern*. Hamburg 1996.
- KRUSE, Norbert: *Lernen im Anfangsunterricht. Ansätze zu einer subjektwissenschaftlichen Grundlegung*. Hamburg 1995.
- KRUSE, Norbert; LÜTH, Oliver: *„Ti-iger“, das fängt mit'n 'I' an*. In: *Friedrich Jahresheft*, 1997.
- PESCHIEL, Markus: *„Schriftspracherwerb in offenen Lernsituationen. Eine qualitative Fallstudie in Hamburger ersten Klassen zum Konzept ‚Lesen durch Schreiben‘ von Jürgen Reichen*. i.D. 2003.
- REICHEN, Jürgen: *Lesen durch Schreiben. Heft 1, 3. Aufl.* Hamburg 1988.
- REICHEN, Jürgen: *Hannah hat Kino im Kopf*. Hamburg 2001.
- VALTIN, Renate (Hrsg.): *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6*. Frankfurt a.M. 2000.

⁶ Vgl. dazu u.a. Ansätze von Hagstedt (2001), Garlichs (2001), Freinet (1995).