

LESENLERNEN UNTER EINBEZUG GESTALTTHEORETISCHER ASPEKTE

Sibylle Heim

1. Einleitung

Lesen ist eine Kulturfähigkeit, die nicht nur die Aufnahme der verschiedensten Informationen, sondern auch Kommunikation und nicht zuletzt das Eintauchen in andere Welten ermöglicht. Es bedeutet die Aufnahme von visuellen Mustern, die daraus folgende Rekonstruktion einer Klanggestalt und die anschließende Verbindung mit einem Sinn.

In der wissenschaftlichen Diskussion zum Lesenlernen ist man sich weitgehend darüber einig, dass der Erwerb der Lesefähigkeit einerseits Einblicke ins Schriftsystem fordert und andererseits von psychischen Wahrnehmungsprozessen abhängt. Im folgenden wird aus gestalttheoretischem Blickwinkel die Entwicklung dieser Teilfähigkeit beschrieben. Dann wird gezeigt, welche Bedeutung Gestaltauffassungen haben. Schließlich werden Übereinstimmungen bzw. Gegensätze zwischen den Modellen der neueren Schriftspracherwerbsforschung und der Gestalttheorie aufgezeigt.

Zunächst wird das Lesenlernen aus Sicht der neueren Schriftspracherwerbsforschung behandelt. Die Theorien Hans BRÜGELMANNs und Gerheid SCHEERER-NEUMANNs gelten als wegweisend auf diesem Gebiet. Beide sind nicht rein linguistischer Natur, sondern stark didaktisch ausgerichtet und verfolgen auch pädagogische Intentionen. In einem weiteren Schritt wird das Lesenlernen aus der Sicht Wolfgang METZGERs dargestellt. Anschließend sollen eventuell vorhandene Gemeinsamkeiten und Widersprüche herausgearbeitet werden. Dabei werden auch die Leselernmethoden berücksichtigt, da sich die in den 50-er und 60-er Jahren populär gewordene Ganzheitsmethode auf Erkenntnisse der Gestalttheorie beruft.

2. Der Leselernprozess - oder „Was ist Lesen und wie wird es gelernt?“

Eingangs wird das allgemeine Verständnis des Leselernprozesses erläutert. Dabei werden auch die Teilfähigkeiten besprochen, die das Lesen erfordert, um auf mögliche Ordnungen und Gestalten rückschließen zu können. Daran schließt sich eine Darlegung des Lesens und Lesenlernens unter gestalttheoretischen Aspekten an, bzw. welche Punkte des Lesens sich überhaupt auf diese Weise betrachten lassen. Zur Sprache kommen auch die verschiedenen Leselernmethoden. Wichtig ist hier vor allem die Ganzheitsmethode, deren Vertreter sich auf die Gestaltpsychologie berufen und die diesem Ansatz entgegengesetzten elementarisierenden Methoden (Buchstabiermethode, Lautiermethode), die von einzelnen Buchstaben und Lauten zum ganzen

Wort gelangen. Die Darstellung dieser Methoden soll helfen, das im nächsten Kapitel erläuterte Verständnis des Lesenlernens von Wolfgang METZGER einzuordnen.

2.1 Der Leselernprozess nach Hans BRÜGELMANN

Für Hans BRÜGELMANN stehen beim Lesenlernen die aktive Auseinandersetzung und der bewusste Umgang mit Sprache im Mittelpunkt. Kinder müssen den Aufbau der Sprache begreifen und in der Lage sein, diese zu analysieren. Lesen setzt sich aus verschiedenen Fähigkeiten zusammen, die sich wechselseitig beeinflussen.

Lesen heißt physiologische Reize in Sinnzusammenhänge umzuwandeln. Dabei gibt es diverse Probleme zu bewältigen, nämlich 1. die Anordnung graphischer Zeichen zu verstehen, 2. den Unterschied zwischen der Gliederung der Aussprache und der Trennung von Schriftworten nachzuvollziehen und 3. unterschiedliche Lautierungen auf die 40 linguistisch wesentlichen Phoneme zu reduzieren und so eine Buchstabenzuordnung zu ermöglichen.

BRÜGELMANN verdeutlicht, dass Lesen nicht nur eine visuelle sondern auch eine auditive Leistung erfordert. Um diese Deutungsleistung zu vollziehen, spielen die Fähigkeit zur Sprachanalyse und zum bewussten Reflektieren über Sprache ebenso wie die Erfahrung der sozialen Verwendung der Schrift eine wichtige Rolle. Akustische und sprachbezogene Übungen, die den Einfluss von Satzzusammenhang, Kontext, Erwartung und Situation auf das Sprech- bzw. Hörergebnis deutlich machen, sind unerlässlich.

Ein weiterer Kristallisationspunkt der Lesefähigkeit ist das Verständnis unserer Lautschrift. Sie erfordert im Unterschied zu Bilderschriften den Zwischenschritt der Dekodierung der Klanggestalt, bevor die Bedeutung erschlossen werden kann. Die Fähigkeit zur Buchstabenidentifikation bedeutet auch, die rund 40 Grapheme unseres Schriftsystems in ihren unterschiedlichen Variationen zu erkennen. Die Leseanfänger müssen die lautunterscheidende Funktion der Buchstaben verstehen.

Am Faktor der Zuordnung von Lauten zu Buchstaben setzen die synthetischen Leselernmethoden an. Als Ausgangspunkt kann zum einen die optische Einheit (Graphem) gewählt werden, wie es bei der Buchstabiermethode des 18. Jahrhunderts der Fall war, oder eine akustische Einheit, wie bei den Lautiermethoden und der an Förderschulen verbreiteten Artikulationsmethode.

Gemeinsam haben alle streng synthetischen Methoden, dass zunächst die Buchstaben-Laut-Verbindung eingeführt wird, dann die Synthese der Einzellaute erfolgt und erst danach über die Klanggestalt sinnvolle auch mehrsilbige Wörter erlesen werden. Somit knüpfen die synthetischen Methoden am Aufbau der alphabetischen Schrift an und ermöglichen die Fähigkeit, unbekannte Wörter zu erlesen, was das eigentliche Lesen im Unterschied zur einfachen Symbolerkennung ausmacht.

Ebenso wichtig wie das Erlesen unbekannter Wörter ist ein gewisser Sicht-Wortschatz. Ein großer Teil an Wörtern muss durch häufiges Lesen automatisiert werden, so dass die Aufmerksamkeit beim Lesen auf den Inhalt gerichtet werden kann.

Die Ganzheitsmethode zum Lesenlernen geht von einer ganzheitlichen Wahrnehmung der Schulanfänger aus, die sich vor allem auf die visuelle Ebene, d.h. auf die

graphische Gestalt bzw. das Wortbild bezieht. So beginnt diese Methode mit der Erarbeitung eines gewissen Sicht-Wortschatzes. „Lesenlernen wird verstanden als zunehmende Differenzierung der visuellen Wahrnehmung.“ (BRÜGELMANN 1983, 36). Der Leser gelangt von naiv-ganzheitlichem Lesen zur Durchgliederung des Wortes und schließlich zur Fähigkeit des selbständigen Erlesens unbekannter Wörter.

BRÜGELMANN geht davon aus, dass Kinder von Schulanfang an in der Lage sind, ganzheitliche und synthetische Anteile der Wahrnehmung zu nutzen. Es können jedoch nicht unbegrenzt viele Wörter als Ganze gespeichert werden, vielmehr ist von einer Gliederung und Speicherung bestimmter Einheiten bzw. Bausteine auszugehen. Als mögliche Einheiten stellt er Signalgruppen, Sprechsilben und Morpheme vor. Diese Einheiten liefern verschiedene Merkmale wie orthographische Muster, Klang oder Bedeutung, über die Wörter erfasst und gespeichert werden. Bei der Worterkennung wirken alle Merkmalsdimensionen zusammen.

In Bezug auf die Leselernmethoden lässt sich also sagen, dass sowohl Ganzheits- als auch synthetische Methoden an wesentlichen Prinzipien unserer Schrift anknüpfen. Jede für sich reicht jedoch nicht aus, um den Aufbau der Schrift zu erklären. Seit Beginn der 1970er Jahre wurde deshalb begonnen, beide Methoden miteinander zu verknüpfen.

Die sogenannte Methodenintegration schaltet die beiden Methoden im Sinne einer zeitlichen Stufung nacheinander. Die analytisch-synthetische Methode verknüpft beide Zugänge durchgängig miteinander. Wörter werden im Sinnzusammenhang eingeführt, aber von Anfang an auf optischer, akustischer und sprechmotorischer Ebene voll durchgliedert.

Auch wenn die Frage nach den Voraussetzungen für das Lesenlernen in der Literatur umstritten ist, dominiert für BRÜGELMANN ganz klar die Fähigkeit zur Sprachanalyse und der Umgang mit Sprache in sozialen Situationen. Die Methode des Spracherfahrungsansatzes geht davon aus, dass Lesen- und Schreibenlernen auf ein wachsendes Sprachbewusstsein der Kinder und ihre Fähigkeit, Sprache zunehmend zu analysieren, angewiesen ist. „Lesenlernen ist immer auch Entwicklung des Denkens über Schrift.“ (BRÜGELMANN 1983, 202)

2.2 Der Leselernprozess nach Gerheid SCHEERER-NEUMANN

Während sich Hans BRÜGELMANN von der biologischen Komponente beim Lesen lenken lässt, orientiert sich Gerheid SCHEERER-NEUMANN vorwiegend an psychischen Prozessen beim Erwerb der grundlegenden Lesefähigkeit. Die Leseentwicklung erfolgt zum großen Teil analog zur Schreibentwicklung, beide Prozesse bedingen sich gegenseitig in ihrer Entwicklung und lösen sich wechselseitig aus.

Bei der Entwicklung ihres Modells knüpft sie an die neuere Schriftspracherwerbsforschung an, die den Schriftspracherwerb entwicklungspsychologisch unter kognitiven, motivationalen und emotionalen Perspektiven betrachtet. In Übereinstimmung mit BRÜGELMANN definiert sie den Schriftspracherwerb also analog zum primären Spracherwerb als „[...] aktiven Umgang mit dem Lerngegenstand, der zu eigenaktiver Regelbildung führt und sich nach einem frühen Beginn schon im Vorschulalter in den folgenden Jahren systematisch qualitativ verändert“ (SCHEERER-NEUMANN 1996, 1154).

Anders als BRÜGELMANN, der der Einheit „Wort“ keine übergeordnete Bedeutung zukommen lässt, geht SCHEERER-NEUMANN jedoch davon aus, dass der Übergang vom Nichtleser zum Leser auf der Wortebene stattfindet.

Sie entwickelt ein Phasenmodell, dessen Stufen jedoch nicht in reiner Sequenz verlaufen, vielmehr existieren verschiedene Strategien parallel zueinander, wobei je eine überwiegend genutzt wird.

Wie vielen anderen Modellen wird auch hier das Zwei-Wege-Modell der Wortidentifikation zugrunde gelegt. Es wird von zwei Alternativen zur Worterkennung ausgegangen: dem direkten Zugriff über das verinnerlichte Lexikon (direktes Worterkennen) und dem indirekten Zugriff über die Lautsynthese (indirektes Worterkennen). Der direkte Zugriff ist analog zu BRÜGELMANNs Sicht-Wortschatz zu sehen.

Als Vorstufe des eigentlichen Lesens gilt SCHEERER-NEUMANN das Erkennen von Symbolen, d.h. die Fähigkeit, willkürlichen visuellen Zeichen eine Bedeutung zuzuordnen. Hieraus erwächst das „logographische Lesen“. Unter Nutzung des direkten Weges wird das Wort ganzheitlich und ohne phonologische Umcodierung erkannt, wobei sich das Kind oft nur an einigen Buchstaben und Merkmalen orientiert.

Mit dem auf Phonem-Graphem-Korrespondenzen basierenden alphabetischen, synthetisierenden Lesen findet das Kind den phonologischen Zugang zur Schrift. Erst nach der Artikulation von Einzellauten und der sogenannten Wortvorform kommt es zu einer lexikalischen Identifikation. Der Kontext verliert hierbei an Bedeutung.

In der Literatur ist man sich darüber einig, dass die alphabetische Strategie der entscheidende Schritt beim Erlangen der Lesefähigkeit ist. Um sie vollständig nutzen zu können, muss das Kind die Graphem-Phonem-Korrespondenzen kennen und in der Lage sein, die Phoneme zu synthetisieren. Auch die Fähigkeit, Wörter in für die Synthese notwendige Untereinheiten, z.B. Silben, zu gliedern, gehört zum Erlangen des phonologischen Bewusstseins.

Wie BRÜGELMANN ist auch SCHEERER-NEUMANN der Ansicht, dass sich mit der Zeit Teilprozesse des Lesens automatisieren, damit sich der Leser auf den Inhalt konzentrieren kann. Diese Automatisierung erfolgt durch zunehmend direktes Erkennen von Sichtwörtern. Die orthographische Strategie zeichnet sich aus durch die Vereinigung von Elementen des logographischen Zugriffs und der Nutzung von Strukturen aus der alphabetischen Strategie.

Wird die Lesefähigkeit zu Beginn des Leselernprozesses vorwiegend noch von lesespezifischen Prozessen geprägt, so spielen mit der Zeit immer mehr das Weltwissen und der Wortschatz des Kindes eine Rolle. So wird deutlich, dass vor allem das Leseverständnis auch von leseunspezifischen kognitiven Fähigkeiten abhängt.

3. Die Entwicklung der Gestaltauffassung in der Zeit der Schulreife - Lesenlernen aus Sicht der Gestaltpsychologie

In seinem Aufsatz von 1956 beschreibt Wolfgang METZGER unter Einbezug verschiedener Untersuchungen, in welcher Weise schulreife Kinder Gestalten und Ganzheiten wahrnehmen und diese untergliedern, welche Gliederungshierarchien in

diesem Alter zur Verfügung stehen und letztendlich, was diese Erkenntnisse für den Schriftspracherwerb bedeuten.

METZGER erklärt zunächst, in welche Richtung sich das geistige Wachstum entwickelt und welches die natürlichen Ganzen sind, an die man im Bezug auf Schrift anknüpfen kann.

Auch bei den Vertretern der Ganzheitsmethode bestehe in Bezug auf das Lesenlernen nämlich keine Einigkeit, und man schwanke zwischen Geschichten, Sätzen und Wörtern hin und her. Dabei gehe die natürliche Entwicklung nicht einseitig vom Umfassenden zum Einzelnen, sondern von verhältnismäßig einfachen Gestalten sowohl abwärts im Sinne einer Aufgliederung, als auch aufwärts im Sinne des Zusammenschlusses zu immer umfassenderen Ganzen (METZGER 1986).

Um die Frage nach den natürlichen Ganzen bzw. den Ur-Einheiten zu klären, muss man deshalb sowohl die größten eben noch fassbaren, als auch die kleinsten gerade noch herauslösbaren Einheiten bestimmen, dazwischen aber auch diejenigen, die sich ohne Weitung oder Raffung der Aufmerksamkeit dem Kind anbieten (METZGER 1986). Des Weiteren müssten die Bedingungen festgestellt werden, von denen der Umfang des Fassungsvermögens und die Schärfe der Aufgliederungsfähigkeit abhängt. Daraus könne man die dem Kind zur Verfügung stehenden Gliederungshierarchien ableiten.

Unter Einbezug verschiedener Untersuchungen zeigt METZGER, dass für die Gestaltauffassung eines Kindes im Vorschulalter folgende Faktoren charakteristisch sind:

1. Die Gliederung verschiedener visueller Figuren erfolgt im Sinne der Geschlossenheit. Die Wahrnehmung von Flächen ist vorherrschend. Linienzüge selbst haben für Kinder keinen Figurcharakter, ihre Grenzfunktion ist einseitig: nur die Fläche der Figur, nicht aber deren Umgebung wird durch die Linie geformt
2. Kinder nehmen weniger Kreuzungen wahr, als vielmehr Einschnürungen im Sinne von Grenzen zwischen den einzelnen Figurflächen. Auf diese Weise erfolgt dann die Aufgliederung in Flächenstücke.
3. Der Rand beherrscht das Bild des Ganzen. Beschreibungen des Wahrgenommenen erinnern an einen Kern-Schalen Aufbau, bei dem die Schale dominiert. Die Flächenfigur wird durch diesen eindringlichen, klar geformten Umriss aus ihrer Umgebung herausgehoben.

Die Gestaltauffassung von Kindern im Vorschulalter unterscheidet sich also wesentlich von der eines Erwachsenen. Während Kinder bevorzugt abgegrenzte Einheiten im Sinne der Geschlossenheit wahrnehmen, nehmen Erwachsene übergreifende Einheiten mit den entsprechenden Kreuzungen im Sinne eines „Neben- oder Hintereinander“ wahr.

Nachdem auf diese Weise die strukturellen Eigenschaften „kindlicher Sehdinge“ geklärt sind, wendet sich METZGER der Frage nach den Grenzen der Gliederungshierarchien zu. Hierzu zieht er verschiedene Untersuchungen heran. Die Ergebnisse zeigen, dass „[...] in der frühkindlichen Komplexbildung das Ganze über seine sogenannten Teile in stärkerem Maße dominiert“ (METZGER 1986, 384). Für das Kind

im Vorschulalter geht ein einzelnes Element stärker in die Ganzheit ein, das Ganze ist eindringlicher und das Einzelteil verliert schneller seinen Charakter.

Erwähnenswert erscheint in diesem Zusammenhang, dass METZGER auf den KERNSchen Grundleistungstest verweist, der dieselbe Deutung erfordert (METZGER 1986, 385). Hierbei soll das Kind einen in Sütterlin geschriebenen Satz „abzeichnen“, was meist in einer Reihe unkenntlicher Krakel endet, obwohl die meisten Vorschüler in der Lage sind, die Buchstaben richtig abzuzeichnen, wenn sie ihnen einzeln präsentiert werden. Dies zeigt, dass Kinder dieses Alters zwar in der Lage sind, einzelne Grapheme zu analysieren, diese jedoch aus der Ganzheit des Wortes nicht ausgegliedert und wiedererkannt werden können. Diese Fähigkeit muss in Bezug auf das Lesenlernen also in jedem Fall und unabhängig von der bevorzugten Methode trainiert werden. Vermutlich gilt auf auditiver Ebene Gleiches für die Phoneme.

METZGER bezeichnet das Sehen des Kindes als deutlich vorgestalthafter als das des Erwachsenen. Daraus folgt auch, dass das kindliche Sehen nur wesentlich einfachere Gliederungen kennt als das Sehen des Erwachsenen. Diese können sich auf zwei Arten ausbilden:

1. Die Untereinheiten bleiben klar gegliedert und geformt, dann zerfällt jedoch das Ganze in ein unverbundenes Nebeneinander.
2. Es bleibt die umgreifende Einheit der Gestalt erhalten, die Teile verlieren jedoch ihren Charakter, ihre Identität und zum Teil auch ihren Ort und ihre Zahl (Materialcharakter).

Das Erlangen höherer Entwicklungsstufen zeichnet sich demnach dadurch aus, dass Gliederungshierarchien immer höherer Ordnung erfasst und verwirklicht werden können, ohne dass dabei die Ganzheit zerfällt oder die Teile „eingeschmolzen“ werden. Hieraus wiederum könnte gefolgert werden, dass Lese- und Schreibunterricht erst dann erfolgreich sein kann, wenn bezüglich der visuellen Wahrnehmung eine Gliederungshierarchie von mindestens vier bis fünf Stufen, nämlich Satz-Wort-Silbe-Buchstabe-Buchstabenteil, verwirklicht werden kann (METZGER 1986).

Auf diesen Grundlagen aufbauend wendet sich METZGER im nächsten Schritt direkt dem Schriftspracherwerb zu.

Um die Grundschwierigkeiten unseres Schriftsystems deutlich zu machen, fragt METZGER zunächst nach der natürlichen Durchgliederung des Wortlautes. Diesem muss ebensoviel Aufmerksamkeit gewidmet werden wie dem Wortbild. Die kleinsten voll selbständigen Sinneinheiten seien Sätze, aus denen sich zur Zeit der Schrifterlernung jedoch schon Wörter als selbständige Unterganze herausgliedern lassen. Die natürlichen Teile der Lautgestalt der Wörter seien wiederum die Silben, die weder als gesprochene noch als gehörte weiter untergliedert werden können. Dieser Ausgangspunkt METZGERs stimmt mit neueren Erkenntnissen zum Schriftspracherwerb überein, in denen die Sprechsilbe die maßgebliche Einheit ist (vgl. SCHEERER-NEUMANN 1996).

Nach METZGER zeigt die Analyse der gesprochenen Silbe, dass es sich hierbei um eine sich in der Zeit erstreckende Flächenfigur handle, bei der die Fläche selbst durch einen Vokal oder Diphthong (ei, eu, au ...) gebildet werde, während die Konsonanten den Umriss bzw. die Grenzen der Fläche gegen ihre Nachbarfiguren und ihre

stille Umgebung bilden. Diese Grenzstellen seien nicht ausgliederbar oder abtrennbar. Die Grenzen könnten jedoch unterschiedlich beschaffen sein, z.B. durch einen einzelnen oder mehrere Konsonanten. Auch Mehrfachkonsonanten sind nach METZGER keine zeitlichen Folgen von Teilen, sie unterscheiden sich von einfachen Konsonanten lediglich durch ihre „krause Beschaffenheit“ (METZGER 1986). Der oben bezüglich des Gesichtsinns beschriebenen kindlichen Wahrnehmung entsprechend, sind die Grenzen der gesprochenen Silben tatsächlich einseitig, die Konsonanten begrenzen bevorzugt die folgende Fläche (le-ben). Der Endrand kann unbesetzt bleiben, da sich die Lautfläche nicht nur durch einen Grenzstrich, sondern auch durch ihre eigene abweichende Färbung (Vokalklang) von der Umgebung absetzen könne.

Die beeindruckenden Übereinstimmungen zwischen der Analyse der Sprechsilbe und den oben beschriebenen Untersuchungsergebnissen bezüglich der Wahrnehmung von Vorschulkindern legen die Sprechsilbe als die naheliegendste natürliche Gliederungseinheit bezüglich des Schriftspracherwerbs nahe. METZGER stellt jedoch heraus, dass es auch hierbei ein nicht unwesentliches Problem gibt: Die in einem Impuls gesprochene Sprechsilbe kann nie in einem Schwung aufs Papier gebracht werden, denn das geschriebene Wort ist weiter durchgliedert als das gesprochene. Die Silbe als natürlicher Teil des Wortganzen kommt im Buchstabenbild nicht zum Ausdruck.

Gerade aufgrund dieser Komplexität unseres Schriftsystems, folgert METZGER, müsse die kommunikative Funktion der Schrift beim Schriftspracherwerb in den Mittelpunkt gestellt werden, um ihren Gebrauch für das Kind sinnvoll zu machen, worin er mit vielen neuen Ansätzen der Schriftspracherwerbsforschung und vor allem auch mit SCHEERER-NEUMANN und BRÜGELMANN weitgehend übereinstimmt. „Nur als ein neuer Vermittler von Sinnzusammenhängen wird die Schrift ein Sachverhalt, dessen Beherrschung [...] dem Kind selbst wünschenswert erscheinen, ja zum mehr oder weniger dringenden Bedürfnis werden kann“. (METZGER 1986, 391)

Dem Kind müsse klar werden, dass es sich um eine gegenseitige Vertretung von Gebilden des Gesichts und des Gehörs im Sinne einer gegenseitigen Abbildung handle.

Bis zu diesem Punkt thematisiert METZGER verschiedene grundlegende Besonderheiten und Erscheinungen der kindlichen Wahrnehmung und darauf aufbauend Schwierigkeiten unseres Schriftsystems, die auch in der Schriftspracherwerbsforschung von Bedeutung sind. Er stellt Gegebenheiten fest und leitet daraus resultierende Probleme und Anforderungen, vor denen Kinder bei der Einschulung stehen, ab. Er folgert, dass die Ganzheitsmethode als einziges sinnvolles und sachgemäßes Verfahren der Schriftvermittlung übrig zu bleiben scheint.

Damit das Kind Schrift als neuen Sinnvermittler anerkennen könne, sei es erforderlich, dass diese anhand von Gebilden eingeführt werde, die „[...] als solche überhaupt einen Sinn vermitteln können“ (METZGER 1986, 392). METZGER schließt nun Bestandteile der Schrift systematisch aus: Weder bei Lauten zu Buchstaben noch bei Sprech- zu Schreibsilben sei eine ein-eindeutige Zuordnung möglich, wie die bisherigen Ausführungen schon ergeben haben. Weder auf Lautebene noch auf Silbenebene sei deshalb die kommunikative, abbildende Funktion unserer Schrift nachvollziehbar. So sei die kleinste natürliche Einheit, bei der die ein-eindeutige Zuordnung zwischen Sehbild und Lautbild möglich ist, das Wort.

Schriftspracherwerb soll nach Ansicht METZGERS also vom Wort ausgehen, da es zum einen „[...] die kleinste Einheit des Lautbilds und des Schriftbilds ist, an dem die gegenseitige Vertretbarkeit veranschaulicht werden kann, zum anderen die kleinste ausgliederbare, noch Sinn vermittelnde Einheit ist.“ (METZGER 1986, 393). Diese Sichtweise wurde auch von Vertretern der zur damaligen Zeit populären Ganzheitsmethode propagiert.

Erst wenn eine ausreichende Anzahl zweckmäßiger Wörter geläufig ist, darf durch Gegenüberstellung von Wörtern mit geringfügigen Unterschieden im Schriftbild mit der Ausgliederung und Analyse einzelner Buchstaben und Laute begonnen werden. Durch diesen Schritt wird das Kind auf die Lautsynthese, die eigentliches Lesen in unserem Schriftsystem ausmacht, vorbereitet.

Für METZGER ist der Beginn des Leseunterrichts dann sinnvoll, wenn die Durchgliederung eines Ganzen in einer Hierarchie möglich ist, die alle Stufen von Wort bis Buchstabenteil umfasst. Er nimmt nicht pauschal an, die kindliche Wahrnehmung gehe vom Ganzen zu den Teilen, sondern stellt heraus, dass ihr andere Gestaltfaktoren zugrunde liegen und zum Teil noch nicht so umfangreiche Gliederungshierarchien verwirklicht werden können, wie beim Erwachsenen. Die Vermittlung der Lesefähigkeit muss so erfolgen, dass sie für die Kinder mit einem Sinn verbunden ist, was nach METZGER am ehesten über das Wort geschehen kann.

4. Vergleich der Ansätze BRÜGELMANNs, SCHEERER-NEUMANNs und METZGERS

Beim Vergleich der Theorien muss berücksichtigt werden, dass der Kontext, in dem die Theorien entstanden, zeitlich bedingt sehr unterschiedlich ist: METZGER 1956, BRÜGELMANN 1983 und SCHEERER-NEUMANN 1994. METZGERS Erkenntnisse entstanden in einer Zeit, in der an vielen Schulen nach den beschriebenen synthetischen Methoden unterrichtet wurde, die Ganzheitsmethode war noch sehr neu und wurde durch seine Erklärungen theoretisch untermauert. BRÜGELMANNs und vor allem SCHEERER-NEUMANNs Veröffentlichungen sind wesentlich jünger: Sie kennen die Vorteile und die Probleme sowohl der synthetischen als auch der analytischen Methoden und haben einen zusätzlichen Erfahrungshintergrund bezüglich der Methodenintegration und des Spracherfahrungsansatzes. Hinzu kommt, dass die Betrachtungen METZGERS eher die psychologische Seite umfassen, während vor allem BRÜGELMANNs Argumentation eher sprachwissenschaftlicher Natur ist.

Da jedoch beide Seiten, sowohl die sprachwissenschaftliche als auch die psychologische Seite, für das Lesen sehr wichtig sind, sollen nun trotzdem einige interessante Gemeinsamkeiten und Widersprüche zusammengefasst werden.

Alle drei Autoren weisen auf die wesentlichen Grundschwierigkeiten unseres Schriftsystems hin. Zum einen sind eindeutige Phonem-Graphem-Zuordnungen nicht möglich, zum anderen handelt es sich um eine Lautschrift, die nur indirekt das Gemeinte abbildet. Vor allem BRÜGELMANN formuliert in Übereinstimmung mit METZGER das Problem, dass das Lautkontinuum anders durchgliedert wird als sein Abbild in der Schrift. BRÜGELMANN und SCHEERER-NEUMANN gehen jedoch

davon aus, dass dieses Problem durch entsprechende Erfahrung mit Sprache in einer schriftgeprägten Umwelt und Bewusstmachung dieses akustischen Phänomens eingegrenzt werden kann. METZGER dagegen möchte dieses Problem insofern umgehen, als er die kleinste herauslösbare Einheit als Ausgangsbasis aufstellt, die nach seinen gestalttheoretischen Erkenntnissen schon vor Schuleintritt ausgegliedert werden kann: das Wort. Dieses stellt für ihn die Einheit dar, die unmittelbar und vor allem eindeutig einen Sinn übermittelt.

Auch für SCHEERER-NEUMANN und BRÜGELMANN spielt das Wort beim Schriftspracherwerb eine entscheidende Rolle. SCHEERER-NEUMANN stimmt METZGER sicherlich darin zu, dass Kinder ohne Anleitung von außen zunächst versuchen, Worte im Sinne eines Symbolverständnisses mit einem Sinn zu versehen. Sie werden als Ganzes anhand bestimmter Merkmale erfasst. Nach SCHEERER-NEUMANN erlangen die Kinder durch die aktive Auseinandersetzung mit Sprache und die unterrichtliche Anleitung dann jedoch schnell die phonologische Stufe und beginnen mit der Lautsynthese. Ihre Beobachtung, dass ganzheitliches Worterkennen (auch bekannter Wörter) in dieser alphabetischen Phase kaum noch zu bemerken ist, könnte nicht nur bedeuten, dass die Kinder die neu erlernte Strategie üben (SCHEERER-NEUMANN 1996), sondern in Bezug auf METZGER, dass die Ganzheiten zerfallen, weil die Aufmerksamkeit sehr stark auf die Einzelteile gelenkt wird (METZGER 1986). Nur durch artikulierte Synthese kann die Klanggestalt und somit ein sinnvolles Ganzes wiederhergestellt werden. Erst auf der orthographischen Stufe wird der direkte Weg wieder dominanter. Die Betrachtung einzelner Buchstaben und Buchstabengruppen genügt oft, um ein gesamtes Wort zu erkennen. Wie oben erwähnt, erklärt SCHEERER-NEUMANN nicht, wie und worin sich dieser Übergang zur orthographischen Strategie genau vollzieht. Nach METZGER können auf dieser Entwicklungsstufe vermutlich höhere Gliederungshierarchien verwirklicht werden, so dass trotz der Einzelwahrnehmung von Buchstaben zusätzlich komplexere Gebilde erkannt und verwirklicht werden können (METZGER 1986).

Durch Erkennung einzelner Bausteine in Wörtern (seien es Silben, Morpheme oder Signalgruppen) können auch unbekannte Wörter schnell und effizient erlesen werden, denn die erkannten Unterganzen werden sofort in die Ganzheit des Wortes integriert.

Der ständige Versuch, unbekannte Wortgebilde über die Klanggestalt oder über direkten Zugriff mit einem Sinn zu versehen, kann als Wirkung der Prägnanztendenz interpretiert werden.

Ein weiterer bemerkenswerter Punkt ist, dass sich alle drei Autoren intensiver mit der Sprechsilbe als Gliederungseinheit auseinandersetzen (SCHEERER-NEUMANN 1996, BRÜGELMANN 1983, METZGER 1986). Die Bedeutung der Sprechsilbe lässt sich damit begründen, dass sie unmittelbar an die gesprochene Sprache anknüpft. METZGER bezeichnet sie als kleinste ausgliederbare Einheit der gesprochenen Sprache, die der Wahrnehmung von Vorschulkindern sehr genau entspricht, da es sich um eine lautliche Fläche handle, die entweder durch Konsonanten begrenzt werde, oder sich durch ihre Vokalfärbung von der Umgebung abhebe (METZGER 1986). Auch SCHEERER-NEUMANN konnte in einer Untersuchung nachweisen, dass die Markierung von Silben eine Beschleunigung des Leseflusses bei Leseanfängern mit sich bringt. Bei der Nutzung der Silbenstruktur handle es sich um ein Gliederungsprinzip, das die Kinder schon auf natürlichem Wege verinnerlicht haben.

METZGER nimmt jedoch wieder Abstand von der Silbe als erster einzuführender Gliederungseinheit, da das geschriebene Wort weiter untergliedert werde als das gesprochene und so der abbildende Charakter der Schrift nicht eindeutig zum Ausdruck komme. Ob er im weiteren Verlauf des Lesenlernens einen Umgang mit Silben befürwortet, bringt er hier nicht zum Ausdruck.

SCHEERER-NEUMANN empfiehlt, die Silbe als eine Gliederungseinheit besonders für schwache Leser anzubieten. Mit BRÜGELMANN stimmt sie darin überein, dass eine systematische Betrachtung der Silbe eine wichtige Hilfe für Leseanfänger ist. Durch entsprechende Markierungen der Vokalzeichen wird die Parallelität zur gesprochenen Sprache deutlich (SCHEERER-NEUMANN 1996).

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch die Analogie zwischen der von SCHEERER-NEUMANN beschriebenen Skelettschreibung von Wörtern (SCHEERER-NEUMANN 1996) zu Beginn der alphabetischen Strategie und den von METZGER ausgeführten Beobachtungen zur Bevorzugung von Umrissen in der kindlichen Wahrnehmung und seinen gestalttheoretischen Betrachtungen der Silbe (siehe oben).

SCHEERER-NEUMANN schildert, dass Kinder, die die ersten Einblicke in Phonem-Graphem-Korrespondenzen gewinnen, unbekannte Wörter so konstruieren, dass sie bevorzugt Konsonanten verschriften (Skelettschreibung). Besonders häufig finden sich dabei Anfangs- und Endphoneme, bei mehrsilbigen Wörtern Silbenanfänge (SCHEERER-NEUMANN 1996). Die Bevorzugung von Konsonanten wird in der Literatur oft damit erklärt, dass diese ,bedingt durch ihre Artikulation, deutlicher spürbar sind als Vokale. Nach METZGER könnte man aber auch folgendermaßen argumentieren: Kinder orientieren sich bei der Wahrnehmung am Umriss, der eine Fläche eingrenzt (METZGER 1986). Die Sprechsilbe wiederum beschreibt er als akustische Fläche, deren Umriss die Konsonanten in Anfangs- und Endrand bilden (METZGER 1986). Wenn nun Kinder im Vorschulalter und zur Zeit der Einschulung bevorzugt Umrisse wahrnehmen, ist die bevorzugte Verschriftung eben jener Konsonanten auch als Ergebnis der entsprechenden Gestaltauffassung dieses Alters zu betrachten.

Abschließend ist zu erwähnen, dass es allen drei Autoren außerordentlich wichtig ist, die kommunikative Funktion der Schrift beim Lesenlernen ins Zentrum zu stellen. Nur durch eine schriftgeprägte Umwelt kann das Erlernen des Schriftsystems in einen für das Kind sinnvollen Zusammenhang gestellt und für es selbst zu einem Bedürfnis gemacht werden. METZGER versucht dieser Forderung insofern gerecht zu werden, als er an den Anfang des Leseunterrichts das Wort als kleinste an sich Sinn vermittelnde Einheit stellt. Auf diese Weise hat das Kind von Anfang an vor Augen, dass Schrift etwas mitteilt.

Mit dieser Auffassung begründete METZGER den in dieser Zeit relativ neuen Ansatz der Ganzheitsmethode, die für ihn „[...] als einziges sinnvolles und sachgemäßes Verfahren der Schriftvermittlung [...]“ (METZGER 1986, 393). in Frage kommt. Das Verfahren der Ganzheitsmethode bildete einen Gegenpol zu den bis dahin üblichen synthetischen Methoden. Durch die Gegensätzlichkeit der Methoden entbrannte ein Streit zwischen Analytikern und Synthetikern, man warf sich gegenseitig mangelnde Effektivität und die Produktion von Legasthenikern vor. Es wurde angenommen dass nur einer der beiden Wege der richtige sein könne (MENZEL 1990). In Folge dieses Streits wurden zahlreiche Untersuchungen zur Effektivität der beiden Methoden

durchgeführt. In der Literatur zum Schriftspracherwerb wird dabei immer wieder auf die 1966 bis 1969 durchgeführte Untersuchung von Willi FERDINAND verwiesen (MENZEL 1990). Er stellte an 690 Schülern, die unter Berücksichtigung aller relevanten Kriterien in 11 Versuchs- und 11 Kontrollgruppen aufgeteilt wurden, über die ersten vier Schuljahre hinweg systematische Beobachtungen an. Dabei stellte er fest, dass nach dem ersten Schuljahr die synthetisch unterrichteten Kinder leicht überlegen waren, bereits nach 24 Monaten waren jedoch kaum noch Effektivitätsunterschiede der Methoden zu bemerken; ganzheitlich unterrichtete Schüler erhielten aber von allen Lehrern bessere Aufsatznoten (FERDINAND 1969). Solche Untersuchungen zur Methodeneffizienz führten dazu, dass die beiden Wege als einander ergänzend angesehen und schließlich miteinander verbunden wurden. Noch heute sind die meisten Lehrgänge methodenintegrativ bzw. analytisch-synthetisch.

BRÜGELMANN und SCHEERER-NEUMANN stellen heraus, dass die Entdeckung der kommunikativen Funktion bei richtiger und intensiver Vermittlung so weit zur Auseinandersetzung mit Schrift anregt, dass die auftretenden Grundschwierigkeiten als notwendige Hürden gesehen werden und bald zur Ausbildung eines Regelsystems über schriftsprachliche Phänomene führen. Dazu müssten für das Kind verschiedene Wege bereitgehalten werden, sowohl synthetische, als auch ganzheitliche, vor allem aber auch sprachanalytische. Eine Möglichkeit, Kinder selbstständig das Schriftsystem entdecken zu lassen, indem verschiedene Wege gezeigt und die kommunikative Funktion von Anfang an praktisch umgesetzt wird (Eigenfibel, Anlauttabellen), bietet der Spracherfahrungsansatz. Dieser geht davon aus, dass Lesen- und Schreibenlernen auf ein wachsendes Sprachbewusstsein der Kinder und ihre Fähigkeit, Sprache zunehmend zu analysieren, angewiesen ist.

5. Fazit

Es hat sich gezeigt, dass vor allem die Darstellungen von SCHEERER-NEUMANN auf interessante Weise durch gestalttheoretische Aspekte ergänzt werden können. Besonders herauszustellen ist, wie METZGER den Bogen von seinen Beobachtungen zur visuellen Gestaltauffassung hin zur akustischen Wahrnehmung gesprochener Sprache spannt, und diese auf Gegebenheiten der Schrift, der Sprache und damit auf den Schriftspracherwerb bezieht.

Auch wenn METZGER sich eindeutig der Ganzheitsmethode anschließt, muss dies aus seiner Zeit heraus betrachtet werden, in der zum ersten Mal eine Leselernmethode dargestellt wurde, die von Anfang an Sinnverständnis und kommunikative Aspekte mit in den Leselehrgang einbezieht. Im Vergleich zu den synthetischen Methoden war dies natürlich ein Ansatz, der nach der Gestalttheorie den unmittelbaren Bedürfnissen der Kinder näher kam.

Beim Lesenlernen ist es besonders wichtig, dass das Kind mit seinen Bedürfnissen, seinen individuellen Vorkenntnissen und Erfahrungen mit Schrift im Mittelpunkt steht. Den Schülern sollten verschiedene Zugänge zum Schriftsystem ermöglicht werden, so dass sie Schrift für sich als ein Kommunikationsmittel entdecken können. Einem Leselehrgang, bei dem Lesen in sinnvollen und sinnhaften Zusammenhängen geschieht, und bei dem das Kind sich nach seinen Auffassungen mit Schrift auseinandersetzen kann, würde auch Wolfgang METZGER nicht widersprechen.

Summary

For the acquisition of reading competence, it is necessary to understand the writing system and also to possess certain psychological basics, especially concerning perception. This article discusses how these partial skills develop from the point of view of gestalt theory. In particular, the article discusses which aspects of language acquisition match, and which aspects disagree with, the perspective of gestalt theory. It is argued that aspects of gestalt theory can amend current depictions of the science of literary language acquisition. In addition, the methods that were developed in the 1950's and 1960's to teach reading skills are to be examined, as these popular, holistic methods are claimed to be inspired by Gestalt theory. This is particularly true of METZGER's observations concerning visual and acoustic gestalt perceptions, the latter of which he first transfers to spoken language and then to the writing system itself. From the point of view of gestalt theory, these facts support aspects of the SCHEERER-NEUMANN model of literary language.

Zusammenfassung

Zum Erlangen der Lesefähigkeit sind nicht nur Einblicke ins Schriftsystem, sondern vor allem auch bestimmte psychologische Grundlagen, besonders in Bezug auf die Wahrnehmung, notwendig. Wie sich diese Teilfähigkeiten aus der Perspektive der Gestaltheorie ausbilden und welche Punkte aus der neueren Schriftspracherwerbsforschung mit den Erkenntnissen der Gestaltheorie übereinstimmen oder ihnen gegebenenfalls widersprechen, wird in diesem Artikel betrachtet. Dabei werden auch die Leselehrenmethoden berücksichtigt, da sich die in den 1950-er und 1960-er Jahren populär gewordene Ganzheitsmethode auf Erkenntnisse der Gestaltheorie beruft.

Es zeigt sich, dass Darstellungen der neueren Schriftspracherwerbsforschung auf interessante Weise durch gestalttheoretische Aspekte ergänzt werden können. Besonders METZGERs Beobachtungen zur visuellen Gestaltauffassung und zur akustischen Wahrnehmung, die er auf gesprochene Sprache, die Gegebenheiten der Schrift und damit auf den Schriftspracherwerb überträgt, untermauern verschiedene Aspekte aus SCHEERER-NEUMANNs Modell zum Schriftspracherwerb aus gestaltpsychologischer Perspektive.

Literatur

- BRÜGELMANN, H. (1983): *Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien*. Konstanz.
- EISENBERG, Peter (1996): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart.
- FERDINAND, Willi: Zur Effektivität ganzheitlichen und synthetischen Lese- (Schreib-) Anfangsunterrichts. In: GUSS, Kurt (1975): *Gestaltheorie und Erziehung*. Darmstadt: UTB. 140 - 159.
- GUSS, Kurt (1975): *Gestaltheorie und Erziehung*. Darmstadt: UTB.
- MENZEL, Wolfgang (1990): *Lesen lernen- schreiben lernen*. Braunschweig.
- METZGER, Wolfgang (2001): *Psychologie*. 6. unveränderte Auflage. Wien: Krammer.
- METZGER, Wolfgang (1986): Die Entwicklung der Gestaltauffassung in der Zeit der Schulreife. In: Ders. (1986): *Gestalt-Psychologie. Ausgewählte Werke aus den Jahren 1950-1982*. 363 - 398.
- METZGER, Wolfgang (1975): Was ist Gestaltheorie? In: GUSS, Kurt (1975): *Gestaltheorie und Erziehung*. Darmstadt: UTB. 1 -41.
- SCHEERER-NEUMANN, Gerheid (1996): Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten. In: Günther, H. (1996): *Schrift und Schriftlichkeit*. Berlin. 1154.
- SCHEERER-NEUMANN, Gerheid (1996): Störungen des Erwerbs der Schriftlichkeit bei alphabetischen Schriftsystemen. In: Günther, H. (1996): *Schrift und Schriftlichkeit*. Berlin. 1329 – 1346.

Anschrift der Verfasserin

Sibylle Heim
 Angerstr. 18
 85354 Freising