

Gesichtspunkte kinderpsychologischer Forschung zum Lesebeginn

Autor(en): **Bosshart, Emilie**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerinnenzeitung**

Band (Jahr): **73 (1969)**

Heft 10

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-317459>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Gesichtspunkte kinderpsychologischer Forschung zum Lesebeginn

Von Dr. phil. Emilie Boßhart

Anläßlich seines Vortrages in Bern sagte Prof. Lückert, das Frühlesenlernen sei nicht der wichtigste Punkt der vorschulischen Bildung, es seien noch Mathematik- und Fremdsprachenprogramme für Vier- bis Achtjährige in Vorbereitung. Diese Vorhaben belegen eindeutig das Bestreben, die intellektuelle Entwicklung voranzutreiben. Der Gedanke ist nicht neu. Versuche in dieser Richtung wurden von Maria Montessori am Anfang des 20. Jahrhunderts gemacht. Das Beschäftigungsmaterial in den Kinderhäusern bezweckte, Urteile über Sinneseindrücke zu provozieren. Auch Sinnesübungen zur Einleitung des Lesenlernens Dreijähriger wurden durchgeführt, später jedoch wieder fallen gelassen. Spontanes Spielen mit dem Beschäftigungsmaterial wurde in den Montessori-Kinderhäusern nicht geduldet. Jede Beschäftigung wurde durch Vormachen eingeführt. Unbestreitbar kam die Phantasie der Kinder zu kurz. Nachahmung und Gedächtnis wurden geübt. — Entsprechende Vorbehalte sind gegenüber dem programmierten Lesenlernen und den Mathematik- und Fremdsprachenprogrammen, die in Vorbereitung sind, angebracht. Was ausgeschaltet wird durch Programme, ist die kindliche Spontanität. Und das ist es, was einer Grundtatsache widerspricht.

Vom Lebensbeginn an ist eine spontane Entwicklungstendenz bemerkbar. In den ersten Lebenstagen reagiert das Kind auf Sinnesreize mit Zuwendung oder Abwendung. Bald aber erwacht ein *spontanes Interesse* an der Umwelt: Das Kind hört nicht nur, sondern es lauscht; es sieht nicht nur, sondern es blickt. Ein Drang nach Kontakt mit der Umwelt ist unverkennbar, wie Untersuchungen z. B. von *Stirnimann*, von *Charlotte Bühler* und *Hildegard Hetzer* gezeigt haben. Die Entwicklung des Kindes wird angeregt, wenn man ihm geeignete Objekte zur Verfügung stellt, nämlich Spielzeug und Material, und wenn sich Menschen mit ihm abgeben. Da der Mensch jedoch keine Maschine ist, die nach bestimmten Regeln funktioniert, sondern ein schöpferisch tätiges Wesen, ist es wichtig, dem spontanen Interesse für Welt und Menschen Spielraum zu lassen. Wenn das Kind auf die dargebotenen Reize frei reagieren kann, so zeigen sich *individuell* verschiedene Reaktionen und individuell verschieden verlaufende Entwicklungen. Die freien Reaktionen der kleinen Kinder sind ferner stets *gesamthaft*. Die Psyche ist anfänglich noch nicht so strukturiert, daß intellektuelle und emotionale Reaktionen getrennt aufträten. Training irgend einer speziellen Reaktion, z. B. der intellektuellen, ist entwicklungspsychologisch sinnwidrig. Der Verlauf der Gesamtentwicklung in den ersten sechs Lebensjahren

läßt erkennen, daß Sinnesempfindungen in Gesamtzuständen eingebettet sind. Wahrnehmung, Gedächtnis, Phantasie differenzieren sich erst im Laufe der ersten paar Lebensjahre. Bis am Ende des sechsten Jahres können die meisten Kinder einigermaßen zwischen Sinneseindrücken, Erinnerungen und Phantasieprodukten unterscheiden.

Auch Denkakte sind beim Kleinkind an Erlebniszustände gebunden und nicht von diesen ablösbar. Das Denken des kleinen Kindes bleibt der Gesamtreaktion einverleibt, ist mehr gefühlsmäßig mitbestimmtes Merken, Spüren als Erkennen. Daß der Denkentwicklung die Entwicklung des Vorstellungslebens vorangehen muß, ist verständlich, bilden doch die Vorstellungen das Rohmaterial des konkreten Denkens. Eigentliche Denkakte, die Abstraktion vom Erlebnisganzen voraussetzen, hat *Jean Piaget* in seinen vielen experimentellen Untersuchungen erst vom siebten Lebensjahr an festgestellt; erst dann treten in der Regel Relationsbegriffe auf, die ja Abstraktion vom persönlichen Erlebniszustand erfordern. Spontane Kinderaussprüche belegen die Eigenart kindlicher Denkversuche. Was die Erwachsenen daran so ergötzt, beruht auf der Tatsache, daß Kinder erworbene Kenntnisse noch nicht in sachlich richtigen Zusammenhang bringen.

Nun setzt Lesen Abstraktionsleistungen voraus. Das Kind muß vom erlebnismäßigen Gehalt abstrahieren und sich auf Laut und Zeichen konzentrieren, wenn es ihm bisher unbekannte Wörter genau lesen will. Soll sich der Sinn des Lesens erfüllen, muß das Kind außerdem fähig sein, dem Text Information zu entnehmen. Das sind Anforderungen, denen drei- und vierjährige Kinder nicht gewachsen sind.

Die Ganzheitsmethode verbindet zwar Sinngehalt und Wortbild oder Satzbild von Anfang an; aber sie ist nicht beliebig lang zu gebrauchen. Da im Deutschen sehr viele Flexionen vorkommen, muß das Kind nach einiger Zeit zum synthetischen Lesen geführt werden, wenn es die Biegungen korrekt lesen können soll. *Lotte Schenk-Danziger** hat darauf hingewiesen, daß die Verhältnisse in den USA sehr verschieden sind von denen im deutschen Sprachbereich. Die englische Sprache kennt viel weniger Flexionen als die deutsche. Zudem ist die Zuordnung von Vokalen und Vokalzeichen im Englischen vieldeutiger als im Deutschen. Aus diesen beiden Gründen eignet sich Englisch besser für die Ganzheitslesemethode; das Kind kann länger dabei verweilen, aber durchaus nicht dauernd.

Die von Lückert propagierte, als assoziativ bezeichnete Lesemethode für Zwei- und Dreijährige ist im Wesentlichen nicht verschie-

* Lotte Schenk-Danziger: «*Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesereife*». Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

den von der Ganzheitslesemethode. Doch ist auffällig, wie das Schwergewicht auf die Gedächtnisleistung verlegt wird: Gegenstand oder Bild, Wort und Wortbild sollen dem zweijährigen Kind mindestens fünfzehnmal täglich dargeboten werden, bis die Verbindung dauerhaft geworden ist. Intelligente und im ganzen gut entwickelte Kinder lernen mit sechs Jahren im Laufe von drei bis sechs Monaten spielend lesen. Wozu denn zwei- und dreijährige Kinder mit so einseitigem Training plagen, das ihrer Entwicklung widerspricht? Die Kinder haben in den ersten sechs Lebensjahren ohnehin unerhört viel zu lernen. Doch sind ihre Hauptleistungen ganz anderer Art: *Sich zurecht finden in ihrer Umwelt, Kontaktaufnahme mit den Menschen* und die *Sprachentwicklung*. Kenntnis der Dinge, Vertrautwerden mit Menschen und Spracherwerb erfolgen durch *unmittelbaren Kontakt* mit Mensch und Welt. Erweiterung der Kenntnisse auf indirektem Wege, wie die Schriftzeichen sie bieten, sind nicht nur unnütz, sondern stören und hemmen die Sprachentwicklung des Kindes. Auch Lotte Schenk stellt dies fest, im Gegensatz zur Behauptung von Lückert, das frühe Lesen fördere die sprachliche Entwicklung. Die meisten Kinder, die vor dem Schuleintritt aus eigenem Antrieb lesen lernen, sind sprachlich hochbegabt, also Ausnahmen. Spätentwickelte, die durch Erzählen, Kinderverse, Gespräche sprachlich gefördert werden, lernen nachher leichter lesen. Entsprechende Beobachtungen hat Lotte Schenk bei Legasthenikern gemacht. Diese Kinder sind ja in ihrer gesamten sprachlichen Entwicklung im Rückstand und sollten erst sprachlich aufholen, ehe ihnen lesen lernen zugemutet wird. Lotte Schenk empfiehlt für normale Fünfjährige, für spätentwickelte Sechsjährige, die noch nicht schulfähig sind, und ebenso für Legastheniker *spielorientierte Vorschulklassen*, in denen die Kinder allgemein, namentlich aber sprachlich gefördert werden. Diese Vorschulklassen entsprechen ungefähr den *Stufenkindergärten*, die in Zürich, Winterthur, St. Gallen zur Förderung noch nicht schulreifer Sechsjähriger eingerichtet worden sind. Nach den Wiener Erfahrungen kommen Kinder, die spielorientierte Vorschulklassen besucht haben, in den ersten drei Primarklassen besser voran als andere, die diese allgemeine Anregung entbehren mußten.

Entwicklungspsychologische Gesichtspunkte und Untersuchungen der Schulleistungen führen zur Erkenntnis, daß Kindern weit besser gedient ist mit vielseitigen Anregungen als mit speziellem mechanischem Training. Die Diskussion um den vorverlegten Lesebeginn ist dennoch nicht nutzlos. Sie hat dazu geführt, weite Kreise auf die wichtige Aufgabe einer *angemessenen, aber maßvollen Bildung* im vorschulpflichtigen Alter aufmerksam zu machen und die Leistung guter Kindergärtnerinnen dementsprechend richtig einzuschätzen.