

Pankraz Blesi

Lies vor! - eine doppelbödige Anweisung

Für eine Unterscheidung von «Lautlesen» und «Vorlesen»

Es gibt in der Schule eingeschliffene Gewohnheiten, die unhinterfragt weiter tradiert und von allen Beteiligten als natürlich und sinnvoll betrachtet werden. Fachdidaktische Forschung und damit verbundene Reformvorschläge können während Jahrzehnten jenseits solcher habitualisierter Praktiken stattfinden, so dass alte Irrtümer oder Missverständnisse neben forschungsmotivierten Neuerungen fröhlich weiter gedeihen. Eine solche eingeschliffene Gewohnheit in der Praxis des schulischen und schulnahen Lesens soll hier kritisch unter die Lupe genommen werden:

Es ist eine bestimmte Art des lauten Lesens, in der Klasse «reihum» praktiziert oder in der Situation eines einzelnen Lesenlernenden mit einem erwachsenen Begleiter. Im schulischen Alltag wird sie mehr oder weniger unbedacht als «Vorlesen» bezeichnet, obwohl es sich hier keineswegs um ein Vorlesen im eigentlichen Sinne handelt. Nicht zuletzt in dieser Art der Benennung der Lesetätigkeit («Lies vor!») manifestiert sich das Problem: Die Anweisung «Lies vor!» wird sich nämlich bei näherem Zusehen für den Lesenden als doppelbödig, als eigentliche «Zwickmühle» erweisen.

Im Folgenden wird diese uralte und hartnäckig sich haltende Praxis kritisiert; sie wird als problematisch für den Leselernprozess, als ineffektiv, ja sogar als Faktor bei der Entstehung von Lernstörungen beschrieben.

Hauptthese

Die Aussage könnte kurz so zusammengefasst werden: «Lautes Lesen» und «Vorlesen» werden in der *Schulpraxis* und im *Reden über Lesen* oft nicht klar voneinander unterschieden, sondern auf unbedachte Weise miteinander vermischt. Eine klärende Be-wusstmachung dieses Unterschieds ist notwendig. Nur so können die beiden Leseformen ihrem Wesen, ihrer Funktion gemäss eingesetzt werden. Die klare Unterscheidung der beiden Leseformen in Theorie und Praxis könnte zudem auch zur *Vermeidung von Leselernstörungen und Beeinträchtigungen der Lesemotivation* beitragen. Langjährige Erfahrungen in Lehrerbildung und Fortbildung haben gezeigt, dass erst eine eingehende, schrittweise Analyse des im Grunde einfachen Sachverhalts Studierende und Lehrende überzeugen und den Anstoss für eine veränderte Praxis vermitteln kann. Eine solche Analyse wird in den folgenden Thesen skizziert.

1. «Lautlesen» und «Vorlesen» haben je eine ganz andere Funktion, einen ganz andern Zweck:

Während das «Lautlesen» *dem Lesenden* selber dient, gilt das «Vorlesen» den *Zuhörern*, an die sich die Vorleserin richtet.

Das «Lautlesen» hat in erster Linie für den Lesenden selbst eine Funktion. Es bildet *für den Leser selbst* eine notwendige Zwischenstufe für das *Verstehen* des Textes: Der Lesende setzt den geschriebenen Text in gesprochene Sprache um, weil er ihn erst *hörend* zu verstehen beginnt.

Das «Vorlesen» ist demgegenüber ein *kommunikativer Akt*, in dem *den Zuhörenden* ein Text vermittelt wird. Der meist erwachsene Vorlesende teilt den Zuhörern etwas mit, vorlesend *erzählt* er diesen also gleichsam etwas.

2. Jahrhundertlang war Lesen für die meisten mehr oder weniger identisch mit «Lautlesen»:

Das «*stille Lesen*» ist für die meisten erst spät in Erscheinung getreten. Lesen war lange Zeit stets mit dem lauten *Für-sich-Lesen* verbunden, auch beim Erwachsenen. Lautlesen war gleichsam die vorherrschende Lesetechnik. Noch im letzten Jahrhundert brauchten viele Erwachsene das *Umsetzen in gesprochene Sprache* im Laut-für-sich-Lesen: Um den Text wirklich zu verstehen, mussten sie ihn hören. Insofern brauchten Leser und Leserinnen immer einen zweiten «Code» (eben den der gesprochenen Sprache), um den Sinn des Textes «entschlüsseln» zu können. Schon Goodman hat deshalb den Vorgang dieser Art von Lautlesen als ein «Recodieren» bezeichnet.¹

Dass «Lautlesen» die ursprüngliche und lange praktizierte Form des Lesens war, erinnert uns daran,

«dass unsere Schrift eine *Lautschrift* ist - ein System zur Notation von Lauten, deren adäquate Realisierung eben die Rückübersetzung in eine vernehmbare Lautlichkeit darstellte.»² *Liessmann hat das in seiner Wiener-Vorlesung so veranschaulicht:*

«Der geschriebene Text und das laute Lesen verhielten sich ursprünglich also wie Partitur und musikalische Aufführung. Während wir - mit Ausnahme weniger Experten, die Partituren «lesen» können -im Bereich der Musik auf der Realisation des Hörbaren verharren, setzte sich beim Lesen die Technik des stummen Lesens durch. Nur sehr alte Menschen pflegen beim Lesen noch mit den Lippen die Worte mitzuformen, während ansonsten in der Regel das Lesen ein vollkommen verinnerlichter, imaginärer Vorgang geworden ist.»

3. Für Lesenlernende jeden Alters stellt diese Form des Lautlesens aber immer noch eine notwendige Stufe im Leselernprozess dar:

Das «Lautlesen» (=Laut-für-sich-Lesen) ist eine *Station* auf dem Weg zum «Stilllesen» (=Still-für-sich-Le-sen) - das wissen wir von uns selber als Lesenlernende; und das wird uns immer wieder aufs neue bewusst, wenn wir uns anhören, wie lesenlernende Kinder einen für sie neuen Text laut für sich «erlesen». Es ist für alle, die Kinder unterrichten, sehr aufschlussreich und eigentlich unverzichtbar, sich einmal genauer bewusst zu machen, was bei diesem Lautlesen alles passiert und in welcher Weise diese Lesetechnik für die Lesenden selber erst den Zugang zu einem Sinn des Textes ermöglicht. An anderer Stelle habe ich am Beispiel einer Leseprobe versucht, diesen Prozess für Studierende und Lehrende zu veranschaulichen; anhand vieler Beispiele von Verlesungen und ihrer Korrekturen wird nachvollziehbar, wie die achtjährige Nicole in laut experimentierendem Lesen den Sinn des Textes schrittweise *konstruiert*.³ -Die wichtigsten Erkenntnisse, die sich daraus im Hinblick auf das Lautlesen ergeben, sind folgende:

- Das «Lautlesen» hat auf dieser Stufe des Leselernprozesses eine *Hilfsfunktion* für den *Verstehensprozess*. Wesentlich ist, dass die Leserin beim Lautlesen *experimentieren* und das von ihr in gesprochene Sprache Umgesetzte *kontrollieren* kann, dass das lesende Kind also sich selber zuhören und sich dementsprechend dann auch korrigieren kann.

- Wichtig ist dabei, dass die Leserin ungestört ihre Hauptintention (= *primäre Absicht*) verfolgen kann, nämlich: «ICHWILLDENTEXTVERSTEHEN!».

Die Hauptintention bei dieser Art von Lautlesen darf nicht sein:

«ICHWILLKEINEFEHLERMACHEN » oder «ICHMUSSMÖGLICHSTFLIESSENDLESEN».

Sie kann auch nicht sein: «ICHWILLDIRETWASERZÄHLEN»

«ICHWILLDIRETWASMITTEILEN».

Denn die beiden letztgenannten Intentionen sind ja Zwecke des «Vorlesens».

4. Eben darin, in diesen HAUPTINTENTIONEN der Leserinnen und Leser unterscheiden sich «Lautlesen» und «Vorlesen»:

Während das *Lautlesen* dem Lesenden selber dient, eine Methode des Hör- und damit Lesbarmachens eines Textes darstellt, ist das *Vorlesen ein kommunikativer Akt*: Das Vorlesen steht im Grunde näher beim *Erzählen* oder *Berichten* als bei dem, was wir zum Wort «*Lesen*» assoziieren. Kinder erleben das meist auch so: *Vorlesen* ist für sie einfach eine spezielle Art des «*Erzählens*», *schriftdeutsch* Erzählen eben, «*Erzählen aus einem Buch*», wie sie manchmal selber sagen.

Und wenn wir hier von «*Vorlesen*» sprechen, meinen wir - das sei betont - in erster Linie das Vorlesen des Erwachsenen, von Lehrerinnen und Lehrern, von Eltern oder andern erwachsenen Bezugspersonen, wo die Vorleser die Hauptarbeit des Rekodierens des Geschriebenen übernehmen, eben die «*Arbeit*», die das Kind sonst beim «*Lautlesen*» (und Jugendliche und Erwachsene beim *Stilllesen*) leisten muss. Beim Vorlesen kann sich das zuhörende Kind oder der zuhörende Jugendliche ganz auf das *Verstehen* konzentrieren. Der französische Autor und Lehrer *Daniel Pennac*, der lesemüde Jugendliche vorlesend «mit dem Lesen versöhnen» zu können glaubt, hat die Leistung des Vorlesers für die Zuhörenden mit der «*Arbeit als fotografischer Entwickler*» verglichen:

«*Sicher, die Stimme des Lehrers hat bei dieser Versöhnung geholfen: weil sie uns die Mühe des Entzif-*

ferns ersparte, die Situationen klar zeichnete, die Kulissen aufrichtete, die Figuren verkörperte, die Themen unterstrich, die Nuancen hervorhob und so deutlich wie möglich ihre Arbeit als fotografischer Entwickler machte.»⁴

5. Fatal kann sich nun in der Praxis - so die Aussage dieser zentralen These - die Vermischung dieser beiden Leseformen auswirken:

Wie oft begann eine «Lesestunde» damit, so erinnern wir uns, dass alle einen vom Lehrer benannten Text aufschlugen und ein Schüler oder eine Schülerin mit der Anweisung «*Lies vor!*» zum lauten Ab-Blatt-Lesen dieses für die meisten neuen Textes aufgefordert wurde!

Das Kind möchte in dieser Situation dann eigentlich «*lautlesen*» können, also den Text *für sich hörbar* machen, das Umgesetzte kontrollieren und allenfalls korrigieren können; es möchte Zeit für sein Verstehen, für das Konstruieren eines Text-Sinns haben und dabei seinen eigenen Weg gehen können. Das lesende Kind weiss in einer solchen Situation aber: Sein Lesen wird von Lehrpersonen, von Mitschülern oder auch von Eltern stattdessen nach Kriterien des *Vorlesens* beurteilt werden. Erwartet wird: Es soll möglichst *ohne Fehler* lesen, es soll *möglichst fliessend* lesen, es soll «*schön*» lesen - es soll also eigentlich *für die andern* lesen; es soll also *vorlesen*. Das wird dem Kind durch die Reaktionen der zuhörenden Erwachsenen und Kinder und mit der Zeit dann durch die unausgesprochenen Erwartungen der Zuhörenden immer wieder nahe gelegt.

Damit gerät das lesende Kind in einen *Widerspruch*; in einen Widerspruch zwischen zwei sich ausschliessenden *Grundintentionen*. Dieser als «Zwickmühle» erlebte Widerspruch kann dann schrittweise Folgen nach sich ziehen, und zwar nicht nur *situative* Lesestörungen und Hemmungen, sondern eigentliche, *längerfristig* wirkende *Lese-Lern-Störungen* initiieren. Komponenten einer solchen Entwicklung dürften dann etwa folgende sein:

A

Das Kind steht zunächst zwischen zwei Zielrichtungen:

- Die eine Zielrichtung, die sich für das Kind unmittelbar ergibt, ist

«ICHWILLDENTEXTVERSTEHEN»

- Dieser steht die Zielrichtung gegenüber, die sich aus den Erwartungen der andern ergibt, nämlich:

«ICHDARFKEINEFEHLERMACHEN» «ICHMUSSFLIESSENDLESEN»

So befindet sich das lesende Kind in einem *Zielkonflikt* (in einer «Zwickmühle»), den es irgendwie zu bewältigen hat.

B

Je nachdem wie stark die *zweite* zur Intention gewordene Erwartung von aussen - von Lehrenden, Eltern und Mitschülern - ins Spiel kommt, muss sich das Kind anpassen: Die Folge davon kann sein, dass das Kind bei Leseaufgaben in erster Linie der zweiten Forderung

(«ICHDARFKEINEFEHLERMACHEN» / «ICHMUSSFLIESSENDLESEN») nachkommt, und dabei die

ursprüngliche erste («ICHWILLDENTEXTVER-

STEHEN») *vernachlässigt*. Das Kind kümmert sich also nicht mehr primär um den *Sinn*, sondern bemüht sich in erster Linie darum, fliessend und fehlerlos zu lesen. Die zweite (in dieser Situation eigentlich unwesentliche) Zielrichtung *verdrängt* so die primäre, hier wirklich bedeutsame Zielrichtung des Sinnverstehens - und dafür wird das Kind letztendlich auch belohnt.

C

Wenn das in einem Lern-Ambiente, sei es im Schulzimmer oder beim Lesen mit andern Erwachsenen ausserhalb der Schule, *über längere Zeit* so gehandhabt wird, die lesenden Kinder also *immer wieder* in diesen Widerspruch geraten, lernt das Kind damit umgehen, lernt es sich zu arrangieren: Es wird mit der Zeit Texte stets «*flott rekodieren*»⁵ wollen, d.h. es konzentriert sich nur noch auf das *eine* erwünschte bzw. unausgesprochen erwartete Leseziel, nämlich *möglichst fliessend und möglichst fehlerlos* zu lesen, den geschriebenen Text «flott» in gesprochene Sprache zu übersetzen. (Jedem ist aus dem Fremdsprachunterricht bekannt, dass und wie das funktioniert: Ich kann einen fremdsprachigen Text ja durchaus fliessend laut und «sinngemäss» lesen und dabei trotzdem von dessen Sinn herzlich wenig mitbekommen - wenn ich nur die wichtigsten phonologischen,

morphologischen und syntaktischen Regeln der betreffenden Sprache internalisiert habe.)

6. Fatal ist dieser Anpassungsprozess deshalb, weil der eigentliche Sinn des Lesens, die Dekodierung -das Sinngeben oder richtigerweise das Sinn-Konstruieren - in den Hintergrund tritt:

Das kann so weit gehen, dass dann (für das Kind) «LESENKÖNNEN» mehr oder weniger identisch ist mit «FLIESENDELESENKÖNNEN». Ich kann gut lesen, wenn ich beim Lautlesen wenige Fehler mache. Und dieser *enge Begriff* des Kindes vom Lesen ist dann meist auch der Lehrperson eigen. So ist es mir immer wieder passiert, dass Lehrpersonen mir von Schülern sagten, diese «könnten nicht lesen». Bei näherer Untersuchung in der Einzelsituation mit den betreffenden Kindern stellte sich dann aber oft heraus: Das Kind konnte zwar in der Tat nicht fließend ab Blatt lesen; es las «stockend», aber es las *experimentierend und sinnorientiert*. Und - das stellte sich meist erst in Gesprächen über die außerschulischen Mediengewohnheiten heraus - das Kind las für sich zuhause Bücher und konnte davon erzählen...von aus Büchern angeeignetem Wissen, von in Büchern gelesenen *Geschichten*: *Das Kind «konnte» also nicht nur lesen, sondern es machte von dieser Fähigkeit auch nützlichen Gebrauch im regelmässigen Umgang mit Büchern!*

Solche Erfahrungen haben uns darauf aufmerksam gemacht, dass der unbedachte Einsatz und eine unangemessene Gewichtung des Lautlesens bei Kindern und Lehrern auch einer unzureichenden Vorstellung von «Lesen», einem eingeschränkten Begriff vom Lesen Vorschub leisten können.

7. Die nicht bewusste Vermischung von Lautlesen und Vorlesen ist auf allen Stufen und im erstsprachlichen ebenso wie im fremdsprachlichen Unterricht anzutreffen:

Das Wissen, dass es eine Form des Lautlesens auch im Klassenverband gibt, in dem diese experimentierende Lesetechnik im Dienste des *Verstehens* steht, ist am ehesten noch bei Lehrenden anzutreffen, die durch die Schule von *Hans Glinz*⁶ geprägt wurden -sei es durch Kurse oder im sorgfältigen Studium der Lehrerkommentare zum «Schweizer Sprachbuch» (vgl. dazu die Anwendung von sog. «Proben» wie «Klangprobe», «Ersatzprobe» und «Umstellprobe»). Noch stärker in der Praxis verankert ist das Fehlverhalten eines als «Vorlesen» kaschierten «Lautlesens» offenbar - darauf hat *Gert Solmecke*⁷ aufmerksam gemacht - im *Fremdsprachunterricht*, wo diese Leseform aber ebenfalls als «Vorlesen» bezeichnet wird. Solmecke kritisiert die eingeschlifene Gewohnheit des mehr oder weniger unvorbereiteten Vorlesens im Fremdsprachunterricht und bestreitet die verbreitete aber unhinterfragte Annahme, dass die praktizierten Formen dieser Leseform für das Erlernen einer Fremdsprache wirklich nützlich seien. Er schlägt vor, diese Gewohnheit zu lassen und hält fest:

«Zu widersprechen ist allerdings der in der Fachliteratur weit verbreiteten Gewohnheit, «Vorlesen» und «Lautes Lesen» einfach als austauschbare Synonyme zu behandeln. Vorlesen ist ja nur eine Variante des lauten Lesens und keineswegs die wichtigste. Viel wichtiger ist - wie jeder beim Lesen muttersprachlicher, aber auch fremdsprachlicher Texte an sich selbst beobachten kann - das mehr oder weniger laute Lesen, durch das sich der Leser selbst hilft, einen für ihn schwierigen Text zu verstehen.» (Solmecke a.a.O.)

Auch für das fremdsprachliche Lesen gilt: Die Lernenden sollen die Möglichkeit und die Zeit dafür haben, *«die Hilfsfunktion des lauten Lesens für das Verstehen geschriebener Texte auszunutzen»*.

8. Nun gibt es allerdings - neben dem eigentlichen kommunikativen «Vorlesen» - Anwendungsformen des «Lautlesens», wo sich die Lesenden zwar auch um fließend-fehlerloses Lesen bemühen, dies aber im Sinne einer wiederholenden Wiedergabe tun: Solche

wiederholenden Wiedergaben können ganz unterschiedliche Funktionen haben. Wir lassen etwa in der Klasse - nachdem die Schüler Gelegenheit hatten, einen Text *für sich* zu dekodieren (wie auch immer: die einen ganz *still*, die andern *für sich sprechend*, die dritten *zu zweit einander vorlesend*) - den Text *coram publico* von einer Vorleserin in gesprochener Klanggestalt erklingen, um ihn noch einmal für alle zu *vergegenwärtigen*; sei es, um anschliessend besser *darüber sprechen* oder ihn *gestalten* oder um ihn einfach *geniessen* zu können. Oder wir lassen nur eine einzelne Stelle nochmal

laut lesen, um sie *hervorzuheben* und zur Diskussion stellen zu können oder um das formulierte *Verständnis klanglich zu realisieren* und noch einmal am Text zu *überprüfen* (= «Klangprobe» nach Hans Glinz, vgl. Anm. 7).

Dasselbe kann ich als Leser auch nur für mich selbst tun - einen bereits dekodierten Text sprechend wiederholen, mein Verständnis in der klanglichen Gestaltung *zum Ausdruck bringen* (und evtl. noch einmal *überprüfen*) und ihn so auch für mich selbst hörend *geniessen*, so wie das auch Schreibende mit ihren eigenen Texten zu tun pflegen.

In diesen Situationen ist es unseres Erachtens nicht hilfreich, von «Vorlesen» zu sprechen, weil der Sinn des Lautlesens nicht primär *kommunikativ* ist, sondern *kognitive, ästhetische*, allenfalls auch *didaktische* Funktionen hat. Es geht aber keineswegs vor allem um die *Bezeichnungen* der jeweiligen Laut-Leseformen; wichtig erscheint vielmehr, dass Lehrende ein Bewusstsein und ein Gespür für diese unterschiedlichen Formen des lauten Lesens entwickeln. Eine differenziertere Verwendung der *Bezeichnungen* «Lautlesen», «Vorlesen», «gestaltendes Lesen» u.ä. könnte aber doch den Anstoss für die Entwicklung eines Problembewusstseins vermitteln und das Reden über verschiedene Leseformen und ihre entsprechenden Funktionen klären helfen und erleichtern.

9. Der Sinn einer Unterscheidung zwischen «Lautlesen» und (vorbereitetem)⁸ «Vorlesen» mag erst voll überzeugen, wenn wir uns die möglichen Wirkungen des eigentlichen «Vorlesens» klarer vor Augen halten: Deshalb sollten Eltern und Lehrende aller Stufen über *Argumente fürs Vorlesen* verfügen; sie sollten genauer sagen können, *wofür* denn Vorlesen gut ist:

«Vorlesen» kann von Schülerinnen und Schülern als *Belohnung* empfunden werden; so haben es wohl die meisten von uns in der eigenen Schulzeit erlebt. Das ist gut so. Noch besser aber, wenn die Erwachsenen Vorlesen zunächst als *Geschenk* verstehen, und zwar - ein von Daniel Pennac in die Diskussion eingebrachter Gedanke - «als *Geschenk ohne Gegenleistung*». In seinem fulminanten Plädoyer fürs Vorlesen hat der französische Autor dabei zunächst sein Gute-nacht-Vorlesen als *Vater* vor Augen und den eigenen Sohn im Vorschulalter als Zuhörer:

«Gratis. Genau so verstand er es. Ein Geschenk. Ein herausgehobener Moment. Trotz allem. Mit der abendlichen Geschichte warf er den Ballast des Tages ab. Die Taue wurden losgemacht. Er reiste mit dem Wind, das war unsere Stimme.

Als Preis für diese Reise forderte man nichts von ihm, nicht einen Sou, man verlangte nicht die geringste Gegenleistung. Es war nicht einmal eine Belohnung.» (a.a.O. S. 38)

Und der *Gymnasiallehrer* Pennac macht die Erfahrung, dass auch gegenüber lesemüden Oberstufenschülern genau diese Haltung angemessen sein kann: Nachdem auf seine Frage, wer denn nicht gerne lese, sich provokanterweise nahezu alle angesprochenen Schüler gemeldet haben, wendet er sich ohne Umschweife an die Jugendlichen:

«Schön», sagt der Lehrer, «da ihr nicht gerne lest, werde ich euch Bücher vorlesen.» Ohne Übergang öffnet er seine Schulmappe und holt einen sooo dicken Wälzer heraus, ein würfelförmiges Teil, wirklich enorm gross, mit glänzendem Einband. Das Eindrücklichste, was man sich in Sachen Buch vorstellen kann. «Seid ihr soweit?» (a.a.O. S.120)

Die Jugendlichen nehmen ihm zwar zunächst nicht ab, dass er nicht etwas von ihnen will, die Sache nicht doch einen Haken hat, z.B. Nacherzählungen oder Wortlisten erstellen zu müssen. Dann machen sie, gefesselt von den ersten vorgelesenen Kapiteln von Süskinds «Parfum», an sich selbst die Erfahrung: Auch wenn von ihnen keine «Gegenleistung» verlangt wird, ohne *Wirkung* bleibt das Vorlesen nicht! Sie mögen nicht warten, bis alles vorgelesen ist und greifen selber zum Buch: *«Das hilft uns, dass Sie uns vorlesen, Monsieur, aber nachher bin ich froh, wieder ganz allein mit dem Buch zu sein.»* - Für Pennac wirkt Vorlesen bei lesemüden Oberstufenschülern zunächst einfach als eine Art «Versöhnung mit dem Lesen», welche die Voraussetzung für die Wirksamkeit von «Lese-Animation» darstellt.

Trotzdem es sich längst herumgesprochen haben sollte, dass Vorlesen eine der unaufwendigsten und wirksamsten Formen von *Lese-Animation* darstellt, besteht gerade in den Schulen vor allem auf

den oberen Stufen immer noch eine Zurückhaltung, ja Skepsis gegenüber regelmässigem Vorlesen. (Manchmal entsteht der Eindruck, als ob man da und dort eigentliche Wirkungen immer noch nur Massnahmen zutraute, wo «gearbeitet», geschwitzt und gestöhnt wird...!) Solche Vorlese-Muffel können vielleicht nachdenklich gestimmt werden, wenn wir ihnen bewusst machen, was wir heute über die *sprachbildenden* Wirkungen des Vorlesens wissen:

a) *Hörverstehen* ist für das sprachliche Lernen fundamental. Wer einem Vorlesenden zuhört, ist in einem Grade auf Sprache (und nur auf Sprache) aufmerksam und konzentriert, wie das im modernen, von Bildern überfluteten Alltag schon eher selten geworden ist. Den Zuhörern beim Vorlesen wird volle Aufmerksamkeit auf die sprachliche Botschaft abgefordert. Es leuchtet ein, dass mit der geforderten Konzentration auf Sprache auch eine Förderung in dieser Richtung verbunden ist: «*Der grösste Nutzen jedoch, den Kinder aus dem Vorlesen ziehen, besteht darin, dass sie Bedeutungen allein auf der Grundlage des Textes konstruieren müssen. (...) Der wesentlich grössere Wortschatz der Kinder, denen regelmässig vorgelesen wird, ist ein indirekter Beleg dafür.*»⁹

b) Etwas Wichtiges kommt hinzu: Beim Vorlesen werden die zuhörenden Kinder mit einer besonderen Form ihrer Muttersprache konfrontiert, mit schriftlich formulierter Sprache, mit der «*Schriftsprache*» eben, mit der sie erst noch vertraut werden müssen. In der Grundstufe lernen die Kinder nicht nur «lesen und schreiben», sondern auch eine neue Form der Sprache. Gerade für Kinder aus eher schriftungsgewohnten Familien ist diese Sprachform noch mehr oder weniger fremd; Vorlesen ist für diese Kinder im Hinblick auf einen Erfolg in der Schule deshalb besonders wichtig.¹⁰

c) Vorlesen vermittelt Kindern zudem eine Vorstellung davon, wofür Schrift und Geschriebenes gut sein können bzw. was einem das Lesen von Büchern bringen kann: Dass man sich lesend zum Beispiel auf autonome Weise den Zugang zu Wissen und Geschichten verschaffen kann. Es entsteht dabei ein *Verständnis für den Sinn von Schrift* und Geschriebenem, von Lesen und Schreiben; ein «Modell der Schriftsprache» wird aufgebaut, von ihrer Form, ihrem Wert und ihrer Funktion. Und der Entwicklungsgrad dieser Vorstellungen von der Schriftsprache scheint in einer positiven Relation zum Schulerfolg im ganzen zu stehen. (Wells a.a.O.)

d) Schliesslich sind für alle Stufen positive Wirkungen von Vorlesen (und Lesen) auf die Fähigkeit, selber Schriftsprache zu gebrauchen festgestellt worden; insbesondere ist eine positive Korrelation zwischen früher Vorlesehäufigkeit und späterer *Schreibkompetenz* festgestellt worden.¹¹

10. Im Spannungsfeld zwischen Lesen und Schreiben, Hören und Sprechen stellt das Vorlesen eine Art Scharnier dar: Es verbindet die vier Grundformen sprachlicher Tätigkeit miteinander:

- Vorlesen ist zentral für eine Schule des *Zuhörens*, der Aufmerksamkeit und Konzentration auf (nur) sprachlich Formuliertes. Es schult das Verstehen auch komplexer, *rein (schrift)sprachlich* vermittelter Botschaften und Zusammenhänge, stellt eine Art Schule des Hörverstehens von ausformulierter Sprache, des Hörverstehens von Schriftsprache dar.

- Vorlesen bereitet in verschiedener Hinsicht aufs *Lesen* vor: Es macht erfahrbar, was Bücher einem bringen können, kann neugierig machen. zunächst einfach auf Bücher, später auf bestimmte Autoren, auf bestimmte Arten von Büchern und von Geschichten. In allen Stadien der Lesebiographie kann Vorlesen in dem Sinne als *Lese-Animation* wirken.

- Vorlesen bereitet auch auf *Schreiben* vor und es in-spiriert, ja «nährt» Schreiben auch später immer wieder aufs neue: Dem Vorschul- und Unterstufenkind hilft es bei der Herausbildung einer *Vorstellung dessen, was Schriftsprache ist*, was das Geschriebene vom Gesprochenen unterscheidet. Auf den oberen Stufen vermitteln vorgelesene Texte stärker als still gelesene *mögliche Strukturen und Rhythmen, Tonarten und Stimmlagen von geschriebener Sprache* (die im Creative Writing nicht zufällig als «Voices» bezeichnet werden!¹²).

- Schliesslich kann der vorlesende Erwachsene auch als Vorbild für das *Sprechen* wirken; als Vorbild dafür, wie formulierte Sprache klar und genussvoll *artikulierte*, auch klangästhetisch *gestaltet* werden kann. Gute Vorleser zeigen und vermitteln also immer auch, wie Geschriebenes wieder in die ursprüngliche Form von Sprache, in lebendigen Klang verwandelt wird.

Abschliessend und zusammenfassend muss festgehalten werden, dass Vorlesen - und zwar das Vorle-

sen von Lehrerinnen und Lehrern - meines Erachtens sowohl in der Theorie wie in der Schulpraxis auf mehr oder weniger allen Schulstufen allermeist unterschätzt und vernachlässigt wird. In seiner Bedeutung für die Sprachbildung, für die Schulung der Sprachwahrnehmung und des Sprechens, des Lesens und Schreibens wird Vorlesen unseres Erachtens nicht angemessen eingeschätzt. Aufwendigere und weniger wirksame Massnahmen werden öfters bevorzugt. Und im Rahmen der «Lern-Schule» erscheint Vorlesen vielen nicht aktuell, weder besonders attraktiv noch gar effektiv. leider.

- 1 K.S.Goodman: Analyse von unerwarteten Reaktionen beim oralen Lesen. In: Adolf Hofer (Hg), Lesenlernen -Theorie und Praxis, Düsseldorf 1976
- 2 Konrad Paul Liessmann: Über Nutzen und Nachteil des Vorlesens - Eine Vorlesung über die Vorlesung, Wien 1994.
- 3 Pankraz Blesi: Lernen an Lesefehlern. In: Kurt Meiers, Fibeln und erster Leseunterricht, Frankfurt 1986 - jetzt auch als pdf-Dokument in der Computer-Lernwerkstatt «Verlesungen» der Technischen Universität Berlin zugänglich: www.tu-berlin.de/fb2/lbd/clw/BLESI.pdf
- 4 Daniel Pennac: Comme un Roman, Paris 1992. Ins Deutsche übersetzt von Uli Aumüller: Daniel Pennac, Wie ein Roman, Köln 1994 - Diese Ausgabe jetzt neu als dtv-Ta-schenbuch, München 2003.
- 5 vgl. Goodman a.a.O. Zur Diskussion vgl. Kurt Meiers: Lesen lernen und Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr, Bad Heilbrunn 1998
- 6 Zuerst dargestellt in Hans Glinz: Textanalyse und Verstehenstheorie I und II 1977/78; später auf die schulische Praxis angewandt wiederholt dargestellt in den Lehrerkomentaren des «Schweizer Sprachbuchs».
- 7 Gert Solmecke: Ist Vorlesen eine für das Erlernen einer Fremdsprache nützliche Tätigkeit? In: ders. Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, München 1993
- 8 Fundierte und für Lehrende hilfreiche Darstellung: Eberhard Ockel: Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts, Hohengehren 2000
- 9 Gordon Wells: Vorleser: Eltern, Lehrer, Kinder. In: H.Bal-horn/H.Brügelmann, Welten der Schrift, Konstanz 1987. (Dieser kurze Text erläutert prägnant und überzeugend die sprachbildenden, insbesondere den Schriftsprachgebrauch motivierenden Wirkungen des Vorlesens in Vorschule und Grundstufe!)
- 10 Dem begegnen in Deutschland z.B. die Initiativen zum regelmässigen Vorlesen für Vorschüler in Bibliotheken, die unter dem Projekt «Lesewelt e.V.» zusammengefasst sind (www.lesewelt.org) - nach dem Vorbild von «Beginning with Books» in den USA (www.beginningwithbooks.org). Das Projekt «Lesewelt e.V.» ist allgemein verständlich und auf anregende Weise dargestellt in: Cem Özdemir (Hg), Abenteuer Vorlesen - Ein Wegweiser für Initiativen, Hamburg 2002 (edition KÖRBER-STIFTUNG)
- 11 Stephan D.Krashen: Writing, research, theory, and applications, New York/Toronto 1984
- 12 Peter Elbow: Speech: Writing and Voice, = Part III in: Everyone Can Write - Essays Towards a Hopeful Theory of Writing an Teaching Writing, New York/Oxford 2000

Dr.phil.Pankraz Blesi, Berninastrasse 59, CH-8057 Zürich. pankraz.blesi@gmx.ch