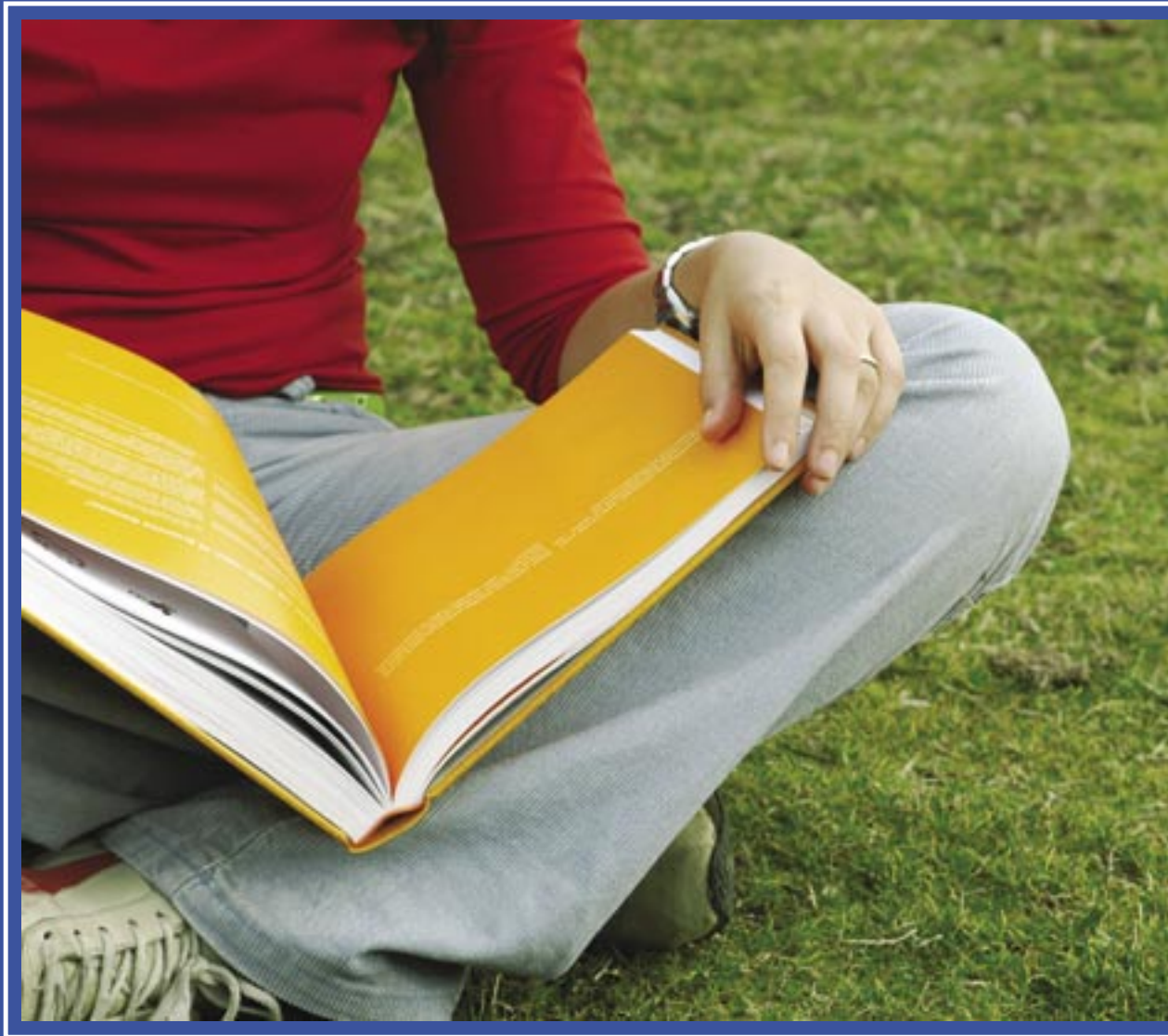


Impulse: Sekundarstufe I



Lesekompetenz

Inhaltsverzeichnis

Astrid Müller	Was wissen wir über das Lesenlernen?	4
Mechthild Dehn	Leseförderung und Schriftkultur in der Schule	8
Helga Gravert-Götter	Leseförderung als Aufgabe der Schule	15
Helga Gravert-Götter	Zum Lesen motivieren	17
Astrid Müller	Voneinander lernen – geht das auch beim Lesenlernen?	21
Astrid Müller/ Ingrid Röbbelen	Verstehenshorizonte nutzen	27
Wiebke Hoffmann	Sachrechnen – eine Unterrichtseinheit für den Jahrgang 5	31
Andreas Busse	Lesekompetenz im Mathematikunterricht	35
Insa Zahrt	Lesen üben mit der Lesekiste	41
Martina Burkhard/ Manuela Mattwig	Die Rolle der Familie beim Lesenlernen	45
Margarete Benzing/ Uta Brose	Leselust statt Lesefrust bei Jungen –	51
	Was kann die Schule, was können Lehrerinnen und Lehrer dafür tun?	
Helga Gravert-Götter/ Astrid Müller	Lesen beobachten in den Klassen 5 bis 7	57

LI-Impulse: Lesekompetenz Sek I

Vorwort

„Die Fähigkeit zu lesen ist im Schulleben eines Kindes von so einzigartiger Bedeutung, dass die Erfahrung, die es dabei macht, oft ein für allemal sein Schicksal in Bezug auf seine Schullaufbahn besiegelt ... Macht ihm das Lesen Spaß, dann ist alles gut. Wenn es dagegen nicht richtig lesen lernt, sind die Folgen gewöhnlich nicht wieder gut zu machen.“

Diese These des amerikanischen Kinderpsychologen Bruno Bettelheim in seinem Buch „Kinder brauchen Bücher“ (Stuttgart 1982) ist inzwischen vielfältig verifiziert. Laut PISA lesen 40 Prozent unserer 15-Jährigen nach eigenen Angaben freiwillig und aus Vergnügen gar nichts mehr. Bei über der Hälfte von ihnen, der sogenannten Risikogruppe, kennen wir auch den banalen Grund: Sie können nicht oder kaum sinnennehmend lesen.

Seit die entsprechenden LAU- und PISA-Ergebnisse an die Schulen zurückgespiegelt wurden, hat das Thema Lesekompetenz in der Hamburger Schullandschaft – insbesondere in den Grundschulen – vielfältige Aktivitäten ausgelöst bzw. verstärkt: schulinterne Kooperationen, gut angenommene Fortbildungsangebote, Hospitationsreihen der Schulaufsicht, Veröffentlichungen guter Praxisbeispiele (z.B. LI-Impulse „Lesekompetenz in der Grundschule“, Schwerpunkt LESEN! in HAMBURG MACHT SCHULE 1/2004).

Zielgruppe der vorliegenden Publikation sind nun Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer und Schulformen der Sekundarstufe I. Das Heft enthält sowohl Beiträge, die einen knappen theoretischen Überblick geben als auch unterrichtspraktische Anregungen. Diese Beiträge thematisieren zwar besonders die Arbeit in den Fächern Deutsch und Mathematik, es gibt jedoch in den Hamburger Schulen bereits vielfältige Erfahrungen, wie man solche Verfahren wie die „Verstehenshorizonte“ und das „reziproke Lehren und Lernen“ im Unterricht anderer Fächer (z.B. Politik, Geschichte, Geographie, Physik) einsetzen kann. Bei beiden Verfahren spielt das Lesenlernen in dialogischen Lernformen eine entscheidende Rolle. Wir wissen aus der Leseforschung, dass das Lernen von Experten und das Lernen in kooperativen Lernformen eine wichtige Funktion für die Leseförderung haben.

Einen besonderen Akzent markieren die Texte, die sich mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule beschäftigen bzw. geschlechtsspezifische Aspekte dieser Zusammenarbeit thematisieren („Leselust statt Lesefrust ...“).

Ein Beispiel dafür, wie man das Lesen beobachten kann, bietet der Beitrag von H. Gravert-Götter und A. Müller. Eine ausführliche Hinwendung zu diesem Thema findet sich in dem PRAXIS DEUTSCH-Heft „Lesen beobachten und fördern“ (November 2005).

Ich danke ganz herzlich Helga Gravert-Götter und Astrid Müller, den Herausgeberinnen dieses Heftes, und den Autorinnen und dem Autor. Sie würden sich besonders freuen, wenn ihre Texte Anlässe böten, die Zusammenarbeit von Kolleginnen und Kollegen und auch von Eltern einer Schule beim Thema Leseförderung anzuregen und zu unterstützen. Vielleicht könnte es dann sogar gelingen, dass aus der neidvollen Klage von Kurt Tucholsky: „Der Leser hat es gut, er kann sich seine Schriftsteller aussuchen“, ein Leseanreiz würde – auch für unsere 15-Jährigen.

Peter Daschner
Direktor des Landesinstituts

Was wissen wir über das Lesenlernen?

Forschungen zum Leseunterricht und seiner Verbesserung gibt es seit über 100 Jahren. Aber erst in den letzten Jahren ist das Interesse an diesem Lern- und Forschungsbereich derart gewachsen, dass sich nicht nur Lehrende und Forschende, die mit dem Fach Deutsch zu tun haben, mit dem Lesenlernen beschäftigen, sondern dass die Lesekompetenz zu einer wichtigen Größe im internationalen Vergleich – nicht nur der Bildungssysteme – geworden ist. Die großen empirischen Untersuchungen zu Schülerleistungen (PISA und IGLU) haben sicher entscheidend zu dieser Entwicklung beigetragen. Diesen Studien, aber natürlich auch anderen Forschungen, verdanken wir eine gute theoretische Basis, um das zu beschreiben, was wir „Lesekompetenz“ nennen und um zu zeigen, wie sich Lesekompetenz entwickeln kann. Auf grundlegende Ergebnisse und wichtige Ansätze zu diesem Bereich wollen wir im Folgenden thesenartig noch einmal verweisen.

1. Lesen als „Leser-Text-Interaktion“

Lesen wird verstanden als Interaktion zwischen Leser und Text: Texte und Leser verändern sich durch das Lesen. Das ist immer besonders dann zu merken, wenn wir dieselben Texte in unterschiedlichen Zusammenhängen und zu verschiedenen Zeiten lesen.

Man geht heute davon aus, dass beim Lesen zwei Verarbeitungsrichtungen (siehe Tabelle 1) interagieren. Bis heute ist ungeklärt, in

welchem Verhältnis beide Verarbeitungsrichtungen zueinander stehen. Es ist anzunehmen, dass sie je nach Textschwierigkeit und Vorwissen unterschiedlich zusammenwirken. Kompetente Leser scheinen sich jedoch dadurch auszuzeichnen, dass sie beide Verarbeitungsstrategien flexibel und zielorientiert einsetzen können.

2. Wichtige Komponenten im Leseprozess

Als wichtige Komponenten für kognitive Verarbeitungsprozesse und die Weiterarbeit mit den Rezeptionsergebnissen werden in der Forschung das *Ziel der Rezeption*, die *Erwartungen und Interessen des Lesers* und die *spezifischen Textqualitäten* (wie z.B. inhaltliche Strukturierung und Organisation von Informationen) angesehen. Daneben kommt dem thematischen (Vor)Wissen als Grundlage für kognitive Prozesse des Textverstehens und -verarbeitens eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu: Ausgeprägtes Vorwissen kann „die Effekte mangelnder Fähigkeit bzw. Intelligenz bezüglich des Textverstehens kompensieren“ (Schiefele 1996, 119). Themenbezogenes Vorwissen fördert die Bildung von Inferenzen, hilft dem Lesenden, seine Aufmerksamkeit auf wichtige Textinformationen zu lenken und kann als Strukturierungshilfe beim Erinnern dienen (vgl. Schiefele 1996, 119). Vorwissen ermöglicht den Auf- und Ausbau einer kognitiven Struktur, da neue Informationen in vorhandene Wissensstrukturen integriert werden müssen. Je reichhaltiger die Vorwissensbasis ist, umso leichter ist in der Regel die Aufnahme, Verarbeitung, Weiterverwendung von neuen Informationen, da zum einen die Aufmerksamkeitssteuerung bei der Informationsentnahme durch das Vorwissen erfolgt und zum anderen neue Informationen besser in einer gut strukturierten, hierarchisch geordneten Basis verankert werden können.

Aber auch Wissen über die Bedeutung von Wörtern (so genanntes Wortschatzwissen) hat sich als verstehensfördernd erwiesen (vgl. Schiefele 1996, 120). Im Gedächtnis können auf der Grundlage guter Wortschatzkenntnisse sehr schnell Begriffe abgefragt und Beziehungen zwischen Begriffen erklärt werden.

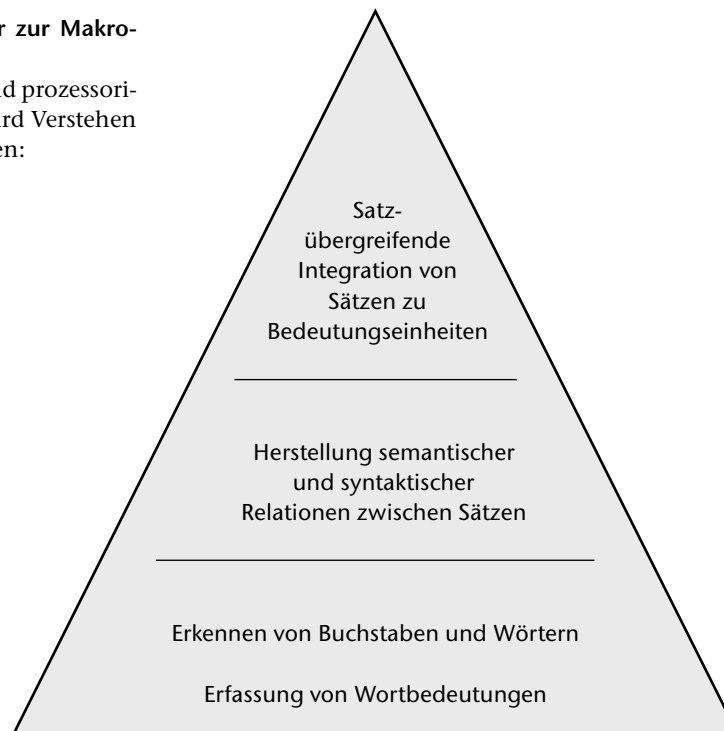
Als verstehens- und behaltensfördernd haben sich Texte mittlerer Schwierigkeitsgrade (Heckhausen 1972, Rheinberg 2002) erwiesen: Der „Arbeitscharakter“ des Lesens muss zu jeder Zeit für den Rezipienten gegeben sein, da „die für das Verstehen und Behalten wichtige Integration von Vorwissen und Textinhalten nicht erfolgt, wenn das Lesen zu mühelos ist und keine Anforderungen an die Rezipient/innen mehr stellt“ (Christmann/Groeben 2002, 156).

Tabelle 1:
Zwei Verarbeitungsrichtungen beim Verstehen:

bottom-up („textgeleitet“)	top-down („wissensgeleitet“)
<p>Lesende erfassen einen Text „von unten nach oben“, beginnend mit den Elementareinheiten, also über Buchstaben zu Wörtern zu Sätzen zu Absätzen usw. Strategie des „Erlesens“.</p> <p>(Ein Schüler las z.B. anstelle von „Papyrus-staude“ „Papyruss-tade“. Da ihm das Wort unbekannt war, musste er sich auf die Strategie des Erlesens konzentrieren. Bemerkenswert ist, dass er in dieser „Verlesung“ die Silbenstrukturgesetze deutscher Wörter eingesetzt hat, um zu einer Lösung zu gelangen.)</p>	<p>Lesende gehen auf der Grundlage von einzelnen Buchstaben, Wörtern, Einheiten von Vorwissen aus, auf dessen Basis Hypothesen über den zu erwartenden Inhalt aufgestellt werden, Strategie des „Erahmens“.</p> <p>(Ein Schüler las in einem Text über den Staudamm am Nil anstelle von „Überflutung“ „Überflussung“ und zeigte mit dieser Wortneuschöpfung, dass er Textsinn konstruieren konnte, denn die Verlesung gibt den Aussagekern sehr genau wieder.)</p>

3. Der Weg von der Mikrostruktur zur Makrostruktur beim Lesen

Aus der Perspektive der kognitiv- und prozessorientierten Verstehenspsychologie wird Verstehen als Makrostrukturbildung verstanden:



Schon auf Wortebene können sich Leseprobleme – wie an der Verlesung „Papyrus-staude“ gezeigt wurde – ergeben. Wir wissen, dass erfahrene Leser die Probleme auf der Wortschatzebene ausgleichen können, indem sie den Textzusammenhang beachten und auf dieser Grundlage durch Inferenzbildung Hypothesen über den Inhalt des zu erschließenden Wortes bilden. Das heißt, dass Wortschatzerweiterung allein kein Weg ist, um die Verstehensprobleme auf dieser Ebene zu lösen, sondern dass es ebenso wichtig ist, den Kontext heranzuziehen (mögliche Impulse: Überprüfe, ob du im Text eine Erklärung für das unbekannte Wort findest. Überlege, ob du dir das Wort aus dem Sinn des Satzes oder Abschnittes erschließen kannst. Überprüfe, ob du das Wort unbedingt brauchst, um den Sinn zu verstehen. Wenn nicht – überlies es.). Damit wird bereits die zweite Ebene, das Herstellen semantischer und syntaktischer Relationen, für das Verstehen herangezogen. Fehlendes textstrukturelles Wissen erweist sich hier als eine Hauptschwierigkeit, sodass Relationen (z.B. kausale, konditionale, modale) zwischen Aussagen nicht erkannt werden können. Darüber hinaus ist das Erkennen von Ober- und Unterbegriffsrelationen schwierig, sodass häufig das Einzelne oder Besondere nicht vom Allgemeinen unterschieden werden kann. Auf dieser textuellen Grundlage und auf der Basis des Vorwissens können kompetente Leser zur Makrostruktur des Textes vordringen. Von einer Makrostruktur sprechen wir dann, wenn durch solche Makroregeln wie Auslassen, Integrieren oder Generalisieren das globale Textthema zusammengefasst wurde.

Die Darstellung der Abbildung darf nicht als ein hierarchisches Modell verstanden werden. Vielmehr gehen wir heute davon aus, dass Lesen ein interaktiver Prozess ist, in dem Mikroprozesse auf Wort- und Satzebene, integrative Prozesse (auf der Ebene eines Absatzes bzw. des ganzen Textes) mit elaborativen Prozessen (die auf der Grundlage von inhaltlichem und textstrukturellem Wissen möglich sind) so interagieren, dass Verstehen überhaupt möglich wird.

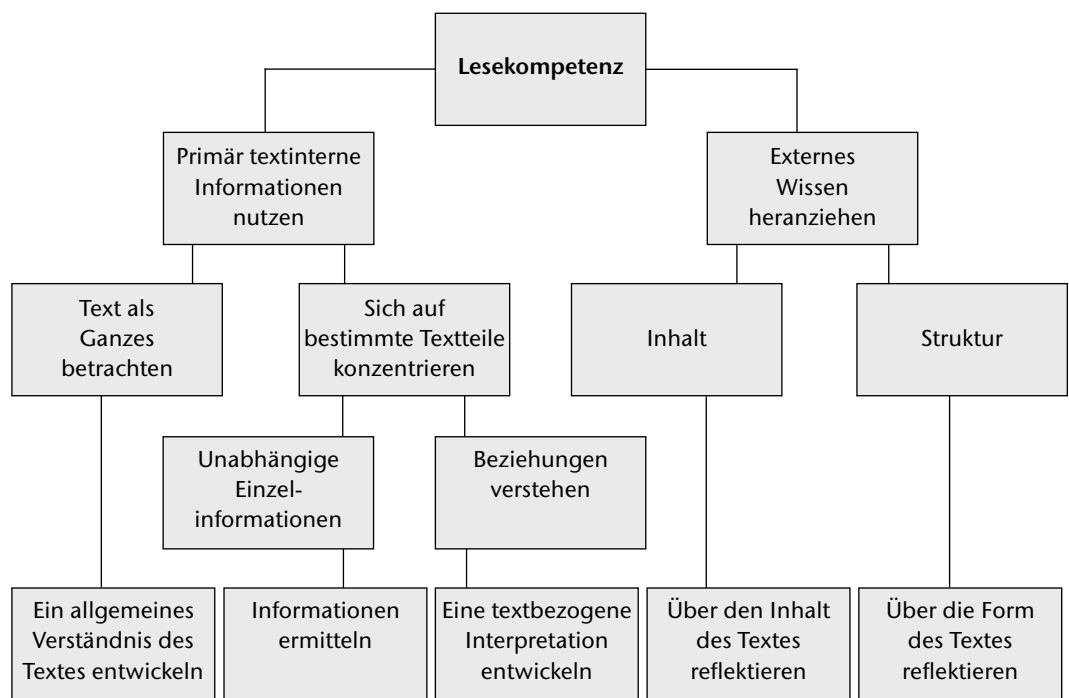
Darüber hinaus wissen wir heute um die Bedeutung von Lern- und Lesestrategien (vgl. Christmann/Groeben 1999, Artelt 2004).

Eines der wesentlichen Ergebnisse der PISA-Studie besteht in der begrifflichen Klärung von „Lesekompetenz“. Darunter verstehen die PISA-Autoren „die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen. Nach diesem Verständnis ist Lesekompetenz nicht nur ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, sondern eine Bedingung für die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten – also jeder Art selbstständigen Lernens – und eine Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001)

Des Weiteren werden in der Studie drei Aspekte der Lesekompetenz („Subskalen“) unterschieden, die sich in den fünf Stufen der Lesekompetenz wiederfinden.

- Informationen ermitteln
- Textbezogenes Interpretieren
- Reflektieren und Bewerten

Abbildung 2:
Theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA



Die in PISA zu unterscheidenden fünf Stufen der Lesekompetenz beschreiben die Fähigkeit, Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade lösen zu können. Der Schwierigkeitsgrad ist dabei unter anderem bestimmt durch die Komplexität eines Textes und die Vertrautheit mit dem Kontext.

Die Unterscheidung zwischen primär textbasierten bzw. wissensbasierten Verstehensleistungen ist besonders für das Verständnis von Anforderungen von Aufgaben zu Texten wichtig. Es lassen sich, wie in Tabelle 2 deutlich wird, vier Aspekte der Verstehensleistung unterscheiden (vgl. Bos u.a. 2003):

4. Was macht Lesenlernen so schwer?

Um Unterschiede in der Lesekompetenz und beim Lernen aus Texten zu erklären, sind die

Faktoren Arbeitszeitgedächtniskapazität, Intelligenz, strategiebezogenes metakognitives Wissen und bereichsspezifisches Vorwissen von besonderer Bedeutung. Gute und schwache Leser unterscheiden sich darüber hinaus bezüglich der Dekodierfähigkeit, der verwendeten Lernstrategien, des verbalen Selbstkonzepts und der Lesemotivation (vgl. Streblow 2004, 278).

Darüber hinaus fällt es schwachen Lesern häufig schwer:

- syntaktische Regeln zu nutzen, um Sätze in ihre grammatischen Einheiten zu gliedern und um die Beziehungen zwischen diesen Einheiten zu bestimmen
- die relative Bedeutung von Informationen in einem Text auszumachen, zu verwerten und Unstimmigkeiten oder undurchsichtige Stellen zu klären

Tabelle 2: Vier Aspekte der Verstehensleistung

Informationen finden + wiedergeben	Einfache Schlussfolgerungen ziehen	Komplexe Schlussfolgerungen ziehen	Kritisch prüfen und bewerten
Primär textbasiert		Wissensbasiert	
Informationen sind explizit im Text genannt; je nach Aufgabe sind sie unterschiedlich schwer zu finden.	Informationen sind immanent enthalten. Um sie zu erschließen, müssen Inferenzen auf lokaler oder globaler Ebene gebildet werden.	Informationen sind nur mit externem Wissen durch Interpretieren zu erschließen. Es kann Vorwissen oder Wissen aus anderen Quellen herangezogen werden.	Es ist Wissen über Form und Inhalt erforderlich, um Textaussagen und -qualität zu reflektieren.

(nach Bos u.a., 2003)

- Hinweise aus dem Textzusammenhang zu nutzen, um Wörter zu erkennen oder vorherzusagen, selektiv die Aufmerksamkeit auf wesentliche Gedanken in einem Text zu richten, Überschriften und Untertitel zu nutzen, Schlüsse zu ziehen (vgl. Reitsma 1995).

Ingrid Schmid-Barkow (2002) stellt im Kontext von Leseverständnisschwierigkeiten vor allem die folgenden drei Aspekte als problematisch für schwache Leser beim Verstehen heraus:

- die Fähigkeit zur Bildung von Inferenzen,
- das Verstehen von Textstrukturen und
- das Überprüfen des eigenen Verständnisses.

Die Gründe für diese Schwierigkeiten sind sicher vielfältig. So verfügen weniger versierte Leserinnen und Leser über andere konzeptuelle Vorstellungen vom Lesen als versierte Leser. Für erstere ist Lesen eher Dekodieren denn eine sinnstiftende Aktivität. Sie können weniger bewusst eigene kognitive Fähigkeiten einschätzen und

zur Problemlösung heranziehen (vgl. Christmann & Groeben 1999, 200 Rosebrock 2004). Darüber hinaus bestehen Unterschiede zwischen guten und schwachen Leseanfängern u.a. in der Stringenz ihres Vorgehens und der Flexibilität, mit der sie Hilfen annehmen können, ihrer Fähigkeit, verschiedene Zugriffsweisen zu integrieren und nicht zuletzt in ihrem Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit (vgl. Dehn 1990, 311).

Die Autoren der PISA-Studie stellen zu diesem Problembereich fest: „Schlechte Leser scheinen nicht zu merken, wenn sie etwas nicht verstehen. Gute Leser hingegen gehen eher strategisch vor, indem sie zum Beispiel den Kontext heranziehen, um sich die Bedeutung zu erschließen, aktiv das Gedächtnis nach relevantem Vorwissen absuchen und/oder versuchen, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Textteilen herzustellen.“

(Deutsches PISA-Konsortium 2001, 76)

Literatur:

Artelt, Cordula 2004. Zur Bedeutung von Lernstrategien beim Textverstehen. In: Juliane Köster/Will Lütger/Jürgen Creutzberg, hg.: Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 60–75

Blatt, Inge 2005. Konzept zur Förderung der Lesekompetenz. Hamburg. Manuskriptdruck

Bos, Wilfried u.a. (Hg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München, 173–156, 150

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo u. a. (Hg.): Handbuch Lesen. München, 145–223

Dehn, Mechthild (1990): Die Zugriffsweisen „fortgeschrittener“ und „langsamer“ Lese- und Schreibanfänger: Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen? In: Muttersprache. 100

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

Reitsma, Pieter (1995): Förderung des Textverstehens bei Kindern mit Leseschwierigkeiten. In: Brügelmann, Hans/Balhorn, Heiko/Füssenich, Iris (Hg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil, S. 160–172

Rosebrock, Cornelia 2004. Lesewelten von HauptschulabsolventInnen. In: Pieper, Irene, Rosebrock, Cornelia, Wirthwein, Heike, Volt, Steffen: Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülern. Weinheim und München: Juventa, S. 9–27

Schiefele, Ulrich (1996): Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen

Schmid-Barkow, Ingrid (2002): Bemerkenswert verschmurmelte Artegenossen. Eine empirische Studie zur Diagnose von Lesestrategien und Leseschwierigkeiten bei Hauptschülern und Hauptschülerinnen. In: Kammler, Clemens/Knapp, Werner (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler, S.170–185

Streblov, Lilian (2004): Zur Förderung der Lesekompetenz. In: Schiefele u.a. (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, S. 275–306

Wygotski, Lew S. (1934/1986): Denken und Sprechen. Frankfurt a. M.

Leseförderung und Schriftkultur in der Schule

Was haben Sie in der letzten Woche gelesen? Welche Medien haben Sie dabei genutzt?

Geschichten lesen wir – in Büchern und Zeitschriften, vielleicht auch im Internet. Wir hören sie im Radio oder als Hörbuch auf CD. Aber unser Bedürfnis nach Geschichten ist damit zu meist noch nicht gestillt. Geschichten begegnen uns auch als Bilder, als bewegte Bilder vor allem. Im Film, im Fernsehen, im Video, als DVD oder vielleicht auch als Computerspiel.

Informationen lesen wir in Zeitungen und Zeitschriften, in Sach- und Fachbüchern. Wir hören sie im Radio, sehen sie auch als Dokumentationen und Nachrichten im Fernsehen, suchen nach ihnen im Internet.

Sicher bestehen bei Erwachsenen wie bei Jugendlichen große Unterschiede in Art und Umfang von Lektüre und Mediengebrauch – sie sind individuell bestimmt und sie sind bedingt durch Geschlechtszugehörigkeit, Altersgruppe und Bildungsgrad. Dem Bild von der ausgedehnten Buch-Lektüre, das manchen Zielvorstellungen von Leseförderung in der Schule zugrunde liegt, entspricht selbst der Mediengebrauch von uns Lehrenden nicht.

Wir können festhalten:

1. Lektüre ist nicht auf Printmedien beschränkt.
2. Geschichten und Informationen sind uns nicht nur durch das Lesen zugänglich, sondern auch durch Hören und Sehen.

Aus vielen Untersuchungen wissen wir, dass die Art, wie audiovisuelle und neue Medien gebraucht werden, in hohem Maße von der Lesefähigkeit bestimmt ist (vgl. Bertschi-Kaufmann u.a. 2004; vgl. auch Hurrelmann 2003) und dass umgekehrt die Art des Mediengebrauchs das Lesen befördert (s. unten). Lesekompetenz wird nicht mehr als Gegensatz zur Medienkompetenz verstanden, sondern „als Teil der Medienkompetenz“ (Hurrelmann 2002 a, S.127).

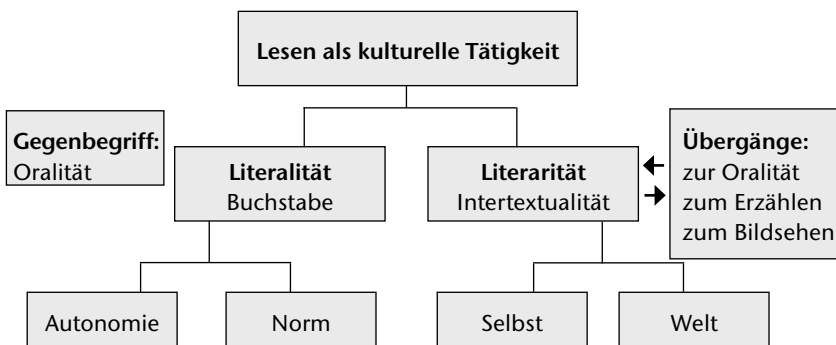
Warum Lesen wichtig ist

Lesen – im umfassenden Verständnis des Begriffs – stellt eine *kulturelle Tätigkeit* dar. Ich möchte es unter zwei Aspekten betrachten: Literalität und Literarität (vgl. Dehn 1999). Die beiden Aspekte erhellen die große kognitive Bedeutung des Lesens und seine Verbindung zum Hören und Sehen, also auch die zum Mediengebrauch.

Literalität, Schriftlichkeit, ist der Gegenbegriff zu Oraltät, zu Mündlichkeit. Mit der Erfindung der Schriftzeichen, in unserem Kulturkreis der *Buchstaben* des Alphabets, ist es möglich, sich vom Gegenstand des Sprechens (und Hörens) zu distanzieren, Autonomie zu gewinnen, weil das Gemeinte nicht mehr flüchtig, sondern fixiert ist und damit im wörtlichen Sinn handhabbar wird. Es kann neu gegliedert, umgestellt, überarbeitet werden. Das setzt voraus, dass die Zeichen und der Zeichengebrauch normiert sind (s. Orthografie). Die Aneignung dieses Normsystems ist zwar für das Gedächtnis nicht so anspruchsvoll wie die von Begriffsschriften, aber doch sehr komplex. Lesen befördert eine Haltung, die von der momentanen Situation abstrahieren und (durch wiederholtes Lesen) über das Verstandene verfügen kann – kognitiv ist das ein gewaltiger Zugewinn.

Der Begriff *Literarität* ist auf die Inhalte, auf Texte bezogen. Der einzelne Text ist immer ein *Text zwischen Texten*. Von der Literarität her gibt es fließende Übergänge zum Mündlichen, zum Erzählen zum Beispiel, vor allem auch zum Visuellen. Dieser Aspekt des Lesens betrifft das Verhältnis von Selbst und Welt. Beim Lesen und Zuhören, beim Anschauen von Bildern (bewegten und unbewegten) stellen wir uns vor, was wir lesen, wir erinnern dabei Momente unserer Lebenswelt, erweitern unser Wissen und gewinnen so ebenfalls Abstand zur momentanen Situation. Das gilt für Geschichten und für Sachtexte. Indem wir über andere und anderes etwas erfahren, erweitern wir die Möglichkeiten, unsere eigene Situation zu verstehen, Sinnzusammenhänge zu erproben.

Literarität ist also nicht an Schrift gebunden. Zugänge zu Geschichten und zu Informationen gibt es auch ohne Schrift. Das ist ein wichtiger Gesichtspunkt für Leseförderung: Dass es gelingt, nicht das Trennende zu betonen (die Unterschiede im Beherrschen der literalen Norm), sondern immer wieder anzuknüpfen an kultureller Teilhabe. Alle Jugendlichen kennen Geschichten. Aufgabe der Schule ist es, ein Bewusstsein zu schaffen für die Vertrautheit von Bedeutungsmustern in Geschichten (der Sieg des Guten; die Suche nach ...; Trennung und Wiederfinden) und für die Verbindung von



Lesen, Sehen und Hören beim Mediengebrauch und sich über die Erfahrungen dabei auszutauschen, sie zu bearbeiten, im Gespräch, beim Schreiben und auch multimedial. Das gilt für Geschichten wie für Informationen.

Schülerinnen und Schüler können solche Strategien durchaus benennen. Wir haben ihnen (am Ende der Grundschulzeit) die folgenden Fragen gestellt (Dehn/Schüler 2004). Daran sollten wir in der Sekundarstufe I anknüpfen:

Lesen als Problemlösen

Lesen als Problemlösen betrifft den Aspekt der Literalität. Lesen als Problemlösen steht seit PISA und IGLU im Vordergrund der Diskussion (vgl. dazu schon May 1986).

Ein „Problem“ in diesem Sinn stellt – im Unterschied zu Aufgaben, die sich als Routine lösen lassen – eine Barriere zwischen einem Ausgangszustand (dem Geschriebenen) und dem Zielzustand (dem Verstehen des Geschriebenen) dar. Für Leseübte ist Lesen in der Regel nur eine Routine, kein Problem. Manchmal allerdings, wenn die Komplexität des Textes so hoch ist, dass die Beziehung zwischen den Textelementen für den Leser unklar und eine Lesehaltung schwer zu gewinnen ist, kann es dazu werden; bei moderner Literatur zum Beispiel, aber auch bei Fachtexten. Manchmal trifft das auch schon auf einzelne Wörter zu, zum Beispiel bei Inhaltsangaben von Medikamenten. Für Leseanfänger (und gelegentliche auch für -geübte) ist das Lesen ein Problemlösevorgang, wenn sie zwar die Buchstaben benennen können, aber nicht wissen, wie sie zu verknüpfen sind, wie das Geschriebene zu strukturieren ist (s. das Beispiel „Papyruss-taude“ in dem Beitrag von Astrid Müller).

Wichtig für Problemlösen ist, die Schwierigkeit der Aufgabe einschätzen und entsprechend Hilfestellungen und Informationen einholen zu können. Voraussetzung dafür ist, zu unterscheiden zwischen dem, was bereits bekannt, und dem, was noch unverständlich ist (vgl. dazu die „Verstehenshorizonte“ in dem Beitrag von Astrid Müller und Ingrid Röbbelen: „Das war neu für mich. Das wusste ich schon. Das verstehe ich nicht. Das möchte ich fragen. ...“). Ein solches Wissen über effektive Lernstrategien hat sich „als der beste Prädiktor der Lesekompetenz erwiesen“ (Baumert u.a. 2001, S. 296). „Je besser Schülerinnen und Schüler einschätzen können, worin die Schwierigkeit von Aufgaben und Anforderungen besteht, desto eher können sie ihr Vorgehen auf diese Besonderheiten abstimmen“ (ebd.).

Für den Unterricht bedeutet das, dass es darum geht, eine Lesemethode zu erarbeiten, die „das Lesen vom Anfangsunterricht an als Problemlöseprozess auffasst ..., bei dem sich das Kind verschiedenster Vorgehensweisen bedienen muss ..., um den Sinn zu erschließen. Lesen (wird) nicht mehr betrachtet als Gesamtheit von Fähigkeiten, die nacheinander vermittelt werden müssen, sondern als Integration all dieser Fähigkeiten im Dienste des Verstehens“ (Europäische Kommission 1999, 53).

Lesestrategien

Was tust du, um einen Text zu verstehen?

- „Ich lese ihn erst mal und mache mir im Kopf ein Bild daraus.“
- „Ich gucke, ob der Satz einen Zusammenhang hat.“
- „Ich beziehe den Text auch auf das, was vorher im Text passiert ist.“

Was tust du, wenn du einen Text nicht verstehst?

- „Ich lese mir den Text noch einmal durch und überlege, was es bedeuten könnte.“
- „Ich überlege kurz, ob ich es doch schon mal gehört habe.“
- „Ich frage nach oder denke selbst nach.“
- „Ich behalte die Wörter im Kopf und überlege.“

Wie merkst du, ob du einen Text verstanden hast?

- „Wenn ich mir das Bild klar und deutlich vorstellen kann.“
- „Wenn man den Text verstanden hat, gibt es einen Sinn, wenn man den Text nicht verstanden hat, gibt es keinen Sinn.“
- „Wenn ich es mir vorstellen kann und es am nächsten Tag noch immer weiß.“
- „Dass ich mir denke: ... das passt!“

Schauen wir uns den Begriff des Problemlösens noch einmal von seinen Ursprüngen an: Duncker hat ihn 1935 mit Bezug auf die Theorie des produktiven Denkens so definiert:

Ein Problem liegt vor, „wenn ein Lebewesen ein Ziel hat und nicht weiß, wie es dieses Ziel erreichen soll“. Das heißt, dass ein Problem nicht einfach etwas Vor-Gegebenes ist, sondern etwas, das ein Subjekt für sich angenommen hat.

Das im Unterricht zu erreichen, ist manchmal sehr schwer. Aber wenn diese Bedingung nicht gegeben ist, gehen didaktische Bemühungen zum Problemlösen ins Leere. Dass die Lernenden Textverstehen als Ziel für sich annehmen, kann befördert werden durch die Bedeutsamkeit des Inhalts, also durch Texte, die sie etwas angehen, sodass sie sich der kognitiven Herausforderung stellen (s. dazu den Kasten zu „Springpunkten der Leseentwicklung“). Didaktisch einfacher ist,

- zum jeweiligen Thema Vorwissen der Schüler zu aktivieren, sodass sie Bilder, Vorstellungen zum Gelesenen entwickeln und über die Stimmigkeit des Verstandenen urteilen können (s. den Kasten zu „Lesestrategien“)

- ihnen für die Lektüre Auswahlmöglichkeiten zu geben (inhaltlich und/oder medial), sodass sie selbst entscheiden müssen (auch in Bezug auf die Schwierigkeit, die sie dann ja auch einschätzen müssen!)
- Formen für Austausch von und über die Lektüre und für die Präsentation der Ergebnisse zu kultivieren.

Damit aber ist Lesen kein isolierter Vorgang, sondern an Kontexte gebunden.

Lesen braucht soziale und mediale Kontexte

Wir haben gesehen, dass schon die Betrachtung des Lesens als Problemlösen über den Aspekt der Literalität hinausgeht. Immer spielt das Subjekt des Lesens eine Rolle. Es ist das Verdienst von Bettina Hurrelmann (2002 b, S. 16), dass sie den vorrangig kognitiv bestimmten Begriff der „Lesekompetenz“ aus der PISA-Studie erweitert hat:

Dimensionen der Lesekompetenz

Motivationen
Kognitionen
Emotionen
Reflexionen
Anschlusskommunikationen

Das Interesse an Texten, das heißt, Texte (Geschichten und Informationen) als etwas Bedeutungsvolles für sich selbst zu erkennen, entwickelt sich in der Regel in der frühen literarischen Sozialisation im Elternhaus – bereits lange vor der Schule. Dazu gehört auch die emotionale Dimension, die Fähigkeit, Texte bedürfnisbezogen auszuwählen. Und vor allem gehört dazu die Anschlusskommunikation, das heißt, sich mit anderen über die Geschichten und Informationen auszutauschen, darüber zu sprechen. Wie diese Dimensionen schon die Qualität von Vorlese-situationen im Vorschulalter bestimmen, hat

Petra Wieler (1997, vgl. auch 2005) eindrucksvoll belegt. Die Bedeutung der außerschulischen literarischen Sozialisation bleibt als Basis für die Entwicklung der Lesekompetenz auch im Jugendalter erhalten:

Das Interesse an Inhalten von Geschichten und Informationen ist nicht an geschriebene Texte gebunden. Literarität speist sich auch aus Bildern und mündlichen Erzählungen. Welche Rolle Schrift – in der literarischen Sozialisation – dafür spielt, ist, wie wir aus vielen Untersuchungen wissen, auch aus den internationalen Studien PISA und IGLU, weitgehend von dem Bildungskapital des Elternhauses (ganz konkret sogar vom Buchbestand) abhängig.

Ich sehe die Chance von Schule darin, die Literarität der Lernenden, gleich aus welchem Medium sie sich speist, zuzulassen und in den sozialen Kontexten des Unterrichts behutsam auf die Schrift zu beziehen, auf sie hin zu öffnen. Oder andersherum formuliert: den Mediengebrauch der Jugendlichen nicht zu negieren, sondern ihn aufzunehmen und ihn auf lernförderliche Perspektiven hin zu „kultivieren“. Das bedeutet vor allem, den Schülern und Schülerinnen Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen, sodass sie sich nicht nur als passiv Rezipierende, sondern als selbst Tätige erleben; also Rezeption, Produktion und Reflexion zu integrieren.

Dazu gehört es, von Anfang an ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass kulturelle Teilhabe auch heute mehr umfasst als die Schrift, dass die Schrift gleichwohl gerade die kognitive Entwicklung befördert. Die Kenntnis von Geschichtenstrukturen, von Bedeutungsmustern gilt es als etwas allen Gemeinsames erfahrbar zu machen. Das kann, wie ich es nennen möchte, zu „Springpunkten“ der Leseentwicklung führen. Für schwierige Lernentwicklungen in der Grundschule konnte das an vielen Fallbeispielen gezeigt werden (vgl. Dehn/Hüttis-Graff/Kruse 1996). Für die Sekundarstufe hat jüngst Österreich in einem Faltblatt zur Leseförderung diesen Gedanken aufgenommen (www.klassezukunft.at); sie liegen in den Beispielen alle außerhalb des Unterrichts, können aber in der Schule lernwirksam gemacht werden:

„Springpunkte“ der Leseentwicklung

Seit **Ronald** ‚Der Herr der Ringe‘ im Kino gesehen hat, liest er gerne Heldensagen.

Jens Bruckner ist auf sein erstes Buch aufmerksam geworden, als er in der Buchhandlung einen Roman entdeckte, den ein gewisser Jens Bruckner geschrieben hat.

Seit **Marco** sein erstes Modell-Raumschiff gebaut hat, interessieren ihn Bücher, Zeitschriften, Videos und CDs zum Thema Science-Fiction.

Romana hat letzten Sommer auf einem Bauernhof verbracht, dort fing sie an, sich für Tierbücher zu interessieren.

...

www.klassezukunft.at

Mehrere große Studien haben die Funktion des medialen Kontextes belegt. Wenn im Unterricht neben der Buch-Lektüre zum Beispiel auch living-books als CD-ROMs zur Verfügung stehen, so wird damit insgesamt „der Umgang mit Schrift stärker angeregt“ (Bertschi-Kaufmann 2000, S. 223). Und umgekehrt kann für das häusliche Fernsehen, das gemeinhin als schädlich für das Lesen gilt, ein einfacher Zusammenhang von der hemmenden Wirkung dieses Konsums auf die Lesefähigkeiten nicht bestätigt werden. Ennemoser und Schneider kommen zu dem Schluss, dass es möglicherweise sinnvoller sei, „anstelle schlichter Verdrängungsannahmen“ die „Ziele, Motive und Bedürfnisse“ in den Blick zu nehmen, die die Schülerinnen und Schüler bei der Mediennutzung leiten und ihre Mediennutzungsmuster bzw. -typen genauer zu betrachten (2004, S. 397).

Neuerdings liegen auch für das Jugendalter detaillierte Untersuchungen vor:

Für Geschichten erleichtern Bekanntheit und Beliebtheit des literarischen Stoffs den Jugendlichen den Einstieg ins Lesen. Dass sich Zugänge „mit der Nähe zu einer literarischen Figur“ eröffnen, ist unmittelbar plausibel; dass sich der sogenannte „Schwierigkeitsgrad der Lektüre“ demgegenüber als zweitrangig erwiesen hat, scheint mir bemerkenswert (Bertschi-Kaufmann u.a. 2004, S. 196ff.). Damit wird wiederum bestätigt, welche zentrale Bedeutung für Lernprozesse der Inhalt hat.

Für Sachtexte ist vor allem der Wunsch nach Information wichtig. Auch wenn es bereits bei Grundschulkindern manchmal Vorlieben für Sachtexte gibt, so ist doch zwischen Kindheit und Jugend ein Genrewechsel zu beobachten; zudem ist das Lektüerverhalten als Vorliebe für Geschichten oder Sachtexte in hohem Maße geschlechtsspezifisch. Auch hier besteht darüber Konsens, dass „die Erwartungen und Interessen“ der Lesenden für die kognitive Verarbeitung entscheidend sind – nicht nur die Qualitäten des Textes (Baurmann/Müller 2005, S. 8).

Lesen braucht soziale Kontexte: Das kann die Schule allein nicht leisten. Zur Stärkung der Lesekompetenz ist die außerschulische literale Praxis unverzichtbar (Bertschi-Kaufmann u.a. 2004, S. 242). Der Einfluss der Schule darauf ist aber begrenzt (vgl. dazu das Projekt der „Family Literacy“ – Nickel 2004).

Lesen braucht mediale Kontexte: Damit sind nicht nur die audiovisuellen und die neuen Medien gemeint. Dazu gehört auch das Schreiben.

Lesen und Schreiben gehören zusammen

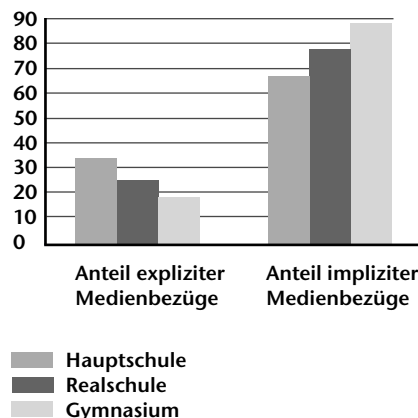
Wer schreibt, hat immer schon gelesen, kennt Geschichten und Sachinformationen als vorgelesene, gesehene oder gehörte. Der Schreiber ist stets der erste Leser seiner Texte. Und als Vorlesen hat das Lesen eigener Texte eine wichtige Funktion für Austausch und Präsentation. Auch das kann der Kultivierung von Lektüre und Mediengebrauch in der Sekundarstufe dienen. Das

Vorlesen eigener Texte ist nichts, das sich von selbst versteht. Es bedarf der Vorbereitung und Schulung und eines unterrichtlichen Rahmens.

Umgekehrt kann man „Lesen durch Schreiben“ befördern. Das ist zum einen der Name eines Konzepts für den Anfangsunterricht von Jürgen Reichen, bei dem die Kinder mit Hilfe einer Buchstabentabelle zuerst eigene Texte aufs Papier bringen und sich dabei – gleichsam en passant – die Grundlagen der Synthese aneignen; sie fangen an zu lesen, ohne eigens darin unterrichtet worden zu sein. „Lesen durch Schreiben“ – damit kann in weiten Teilen auch der Umgang mit Texten auf der Sekundarstufe gekennzeichnet werden: Fragen an Texte aufschreiben oder beantworten, Texte zusammenfassen, Texte – im Deutschunterricht – umschreiben, also produktive Verfahren der Textrezeption. „Durch das Schreiben zu einem Text setzt man sich intensiver mit ihm auseinander als durch bloße Lektüre.“ (Feilke 2002, S. 58)

Wie eng Lesen und Schreiben zusammengehören, zeigt sich an den Spuren von Lektüre und Mediengebrauch in Schülertexten besonders deutlich bei freien Aufgabenstellungen, zum Beispiel beim Schreiben zum Adventure (vgl. Dehn u.a. 2004) oder zu einem Bild. Die Achtsamkeit auf diese Bezüge ist auch eine Form der Integration von Lektüre und Mediengebrauch in der Schule. Indem wir Lehrenden beim Lesen Einblicke in die Zusammenhänge berücksichtigen können, die die Schüler und Schülerinnen beim Textschreiben andeuten, können wir ihre Leistung besser würdigen.

Solche Zusammenhänge wurden kürzlich in der Ludwigsburger Aufsatzstudie untersucht: 500 Texte zu Bildern aus 8. Klassen aller Schularten wurden analysiert. Bei einem Viertel davon konnten Medienbezüge festgestellt werden, explizite und implizite (Fix/Jost 2004, S. 161).



Explizite und implizite Medienbezüge nach Schularten (in % aller gefundenen Texte mit Medienbezügen)

Die Autoren zeigen, wie die Rezeption der Lehrenden sich ändert, je nachdem, ob diese Medienbezüge beachtet und verstanden werden oder ob sie unberücksichtigt bleiben. Fix und Jost prägen zum Beispiel den Begriff des „visualisierenden Erzählens“, um Strukturen zu kennzeichnen, die mit häufigen Schnitten und dem Wechsel von Totale und Zoom eher an Drehbücher als an bisher vertraute Formen schulischen Schreibens erinnern. Die „didaktische Auseinandersetzung mit den vielfältigen Bild-Text-Vernetzungen“ ist notwendig, um den Schwierigkeiten der Schüler zu begegnen, „die Flut des erinnerten Materials in Erzählstrukturen zu bändigen“ (S. 172). Die Arbeit daran stellt gleichermaßen Lese- wie Schreibförderung dar. Wenn Lehrende und Lernende sich über solche Bezüge zwischen der Medienwelt und den Schülertexten verständigen, wenn Formen „visualisierenden Erzählens“ beim Schreiben ausdrücklich erprobt werden können, gewinnen die Lernenden ein Stück Souveränität gegenüber der Fülle der Bilder in den Medien, können sie Formen des produktiven Umgangs mit ihnen schulen. Wenn im Unterricht ihr „mediengetränktes“ Herangehen an Lese- und Schreibaufgaben erkannt und gewürdigt wird, so kann das auch als Motivationspotential für Leseförderung produktiv werden.

Dass intrinsisch motiviertes Lesen die Ausdifferenzierung komplexer Schreibfähigkeiten unterstützt (Bertschi-Kaufmann u.a. 2004, S. 243), ist unmittelbar einleuchtend; ein Beleg für die vielschichtige Beziehung von Lektüre und Mediengebrauch ist der Befund (aus vier 6. Klassen des Gymnasiums), dass sprachliche Mittel in Schülertexten bei „Vielnutzern von Medien“ und bei „Wenignutzern“ differenzierter sind als bei PC- und Gameboy-Orientierten sowie Bücher- und Hörkassetten-Orientierten und bei Hörkassetten- und PC-Orientierten

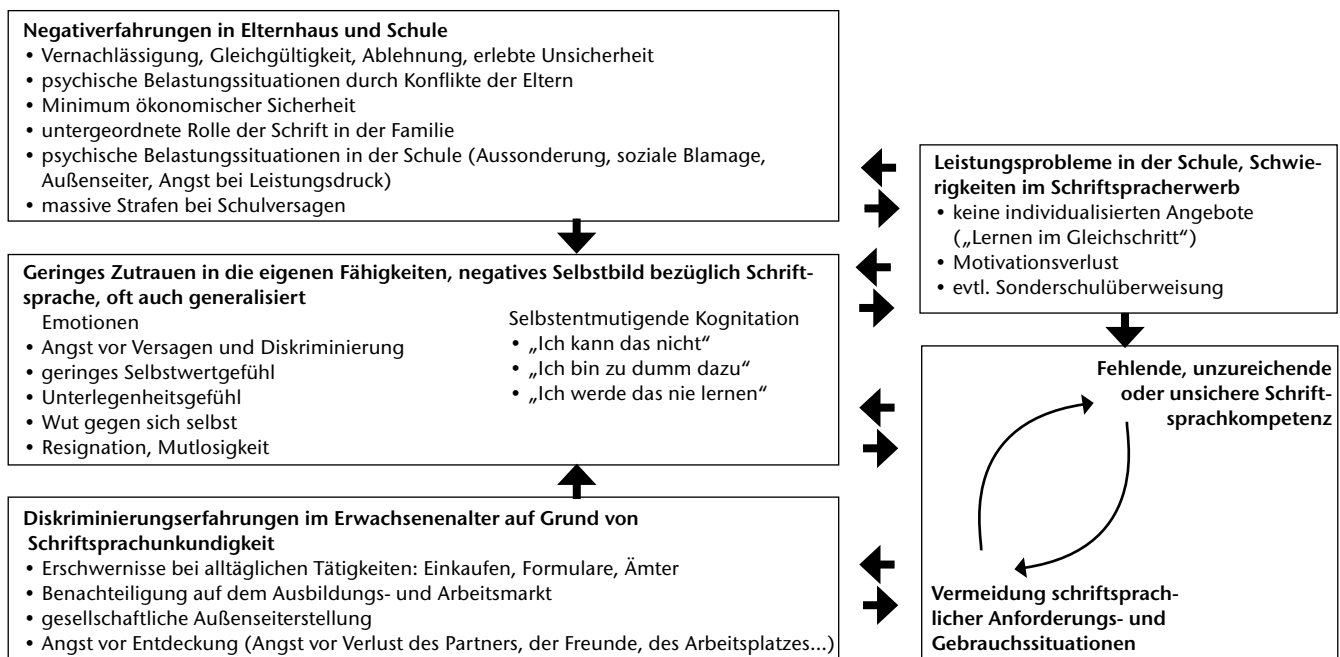
(Josting 2004, S. 264ff.). Dieser Befund mag zunächst verwirren, aber er weist in dieselbe Richtung wie schon Schneider/Ennemoser (2004, s. oben), nämlich dass anstelle einfacher Verdrängungsannahmen die Ziele und Motive genauer betrachtet werden müssen. Das leistet die Studie von Josting, die Rezeptionsformen beim Computerspiel von TKKG analysiert hat, noch nicht. Aber auch sie gibt einen Anstoß für größere Aufmerksamkeit auf den Mediengebrauch der Jugendlichen und auf die Funktionen, die er für Lese- und Schreibförderung haben kann.

Leseförderung und Schriftkultur als Prävention von Analphabetismus

Analphabetismus und Schule zusammen zu denken, war lange Zeit ein Tabu. Aber die etwa vier Millionen funktionalen Analphabeten haben (fast) alle neun oder zehn Jahre lang die Schule besucht (Hubertus/Nickel 2003, S. 720), vor allem die Sonderschule, aber auch die Haupt- und sogar die Realschule. Die Befunde der PISA-Studie, dass 9,9% der untersuchten 15-Jährigen einem Text nicht einmal einfache Informationen entnehmen können, weitere 12,7% nicht in der Lage sind, ein tieferes Textverständnis zu entwickeln, zeigen, dass es derzeit in Deutschland nicht gelingt, die schwachen Schülerinnen und Schüler so wie in anderen Ländern zu fördern.

Der Begriff Analphabetismus wird in Relation zur gesellschaftlichen Norm bestimmt: „... welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird“ (Hubertus/Nickel 2003, S. 719). Trotz großer individueller Unterschiede lässt sich ein vielschichtiger Ursachenkomplex ausmachen (Döbert/Nickel in Hubertus/Nickel 2003, S. 721):

Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenbildung



Wir sehen vor allem die Wechselwirkung von unsicherer Kompetenz und Vermeidungsverhalten, was Lesen (und Schreiben) betrifft, und wir sehen, wie die Negativerfahrungen aus Elternhaus und Schule sich gegenseitig verstärken. Es wäre sicher zu einfach, Abhilfe durch die Integration von Lektüre und Mediengebrauch zu erwarten. Aber: ein Beitrag zur Prävention kann dadurch erreicht werden.

Vielleicht haben Sie sich gewundert, warum bisher von *Lesetraining* nicht die Rede war. Der Erfolg von Lesetrainings wird unterschiedlich beurteilt. So konnte zum Beispiel Klauer (1996) einen nachhaltigen Erfolg eines auf sechs Stunden begrenzten Trainings in kleinen Gruppen (5 Schüler) zeigen. In einer Replikationsstudie fanden Bremerich-Vos/Schlegel das allerdings nicht bestätigt (2003). Wir sollten von Trainings nicht zu viel erwarten; was aber für sie spricht, ist, dass sich mit jeder Erfahrung von Erfolg auch die Motivation erhöht.

Dieser Zusammenhang ist eine der didaktischen Grundlagen des Projekts zur Alphabetisierung Erwachsener, das sich meines Erachtens in seinen Strukturen (Selbstentscheidung über Ziele, Dauer, sachliche Rückmeldung über die erbrachte Leistung, vielfältige Orientierungsmöglichkeiten an Schrift) auch für schulische Belange übertragen ließe (www.ich-will-schreiben-lernen.de).

Fazit

- Leseförderung sollte sich nicht auf Lektüre beschränken, sondern Lesen als kulturelle Tätigkeit im Medienverbund praktizieren. Auf diese Weise können die Interessen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern aus schriftferner Lebensumwelt besser integriert werden. Dabei gilt es, „Springpunkte“ der Leselernentwicklung wahrzunehmen oder auch anzustoßen und an sie anzuknüpfen. Lernerfolge können zu positiven Erfahrungen besonders dann werden, wenn sie Teil von Anschlusskommunikationen und von Präsentationen (Buch- und Medienstellungen) in der Lerngruppe, der Schule und darüber hinaus werden.
- Schule ist für eine effektive Leseförderung auf Kooperation mit außerschulischen Institutionen und mit den Familien (Family Literacy) angewiesen. Das können zum einen Bibliotheken, Theater, Kinos, Buchclubs sein, die mit der Schule kooperieren (vgl. Fritzsche 2004, Rosebrock 2004); dazu kann aber auch ein attraktives Freizeit- und Medienangebot für Peergroups gehören. Ein Fazit der PISA-Studie: „Lehrkräfte können und sollen nicht direkt in außerschulische soziale Strukturen eingreifen, aber die Schule kann gerade für die Altersgruppe der 15-Jährigen im Freizeit- und Medienbereich attraktive Angebote machen. Dafür dürften die Möglichkeiten einer Ganztagschule besonders günstig sein.“ (Tillmann/Meier 2001, S. 489).

Literatur:

Baumert u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Baurmann, Jürgen/Müller, Astrid. (2005): Sachbücher und Sachtexte lesen. Praxis Deutsch Heft 189, S. 6–13.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschülern. Aarau.

Bertschi-Kaufmann, Andrea/Kassis, Wassilis/Sieber, Peter (2004): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. München.

Bremerich-Vos, Albert/Schlegel, Sonja (2003): Zum Scheitern eines Lesestrategietrainings für SchülerInnen der Orientierungsstufe. In: Ulf Abraham u.a. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg, S. 409–430.

Dehn, Mechthild (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin.

Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra/Kruse, Norbert (Hrsg.) (1996): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim.

Dehn, Mechthild/Hoffmann, Thomas/Lüth, Oliver/Peters, Maria (2004): Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien. Freiburg.

- Dehn, Mechthild/Schüler, Lis (2004): Dem Rattenfänger auf der Spur. Entwicklung von Lesestrategien durch vergleichendes Lesen. Praxis Deutsch Heft 187, S. 16–21.
- Duncker, Karl (1963): Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin (zuerst 1935).
- Ennemoser, Marco/Schneider, Wolfgang (2004): Entwicklung von Lesekompetenz. Hemmende Einflüsse des medialen Umfeldes. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. München, S. 375–401.
- Europäische Kommission (1999): Lesenlernen in der Europäischen Union. Studien. Luxemburg. Amt für amtliche Veröffentlichungen.
- Feilke, Helmuth (2002): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwenden. Praxis Deutsch Heft 176, S. 58–66.
- Fix/Jost (2004): Spuren der Medienrezeption in Schülertexten. In: Marion Bönninghausen, Heidi Rösch (Hrsg.). Intermedialität im Deutschunterricht. Hohengehren. S. 156–173.
- Fritzsche, Joachim (2004): Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. München, S. 202–249.
- Hubertus, Peter/Nickel, Sven (2003): Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung: Alphabetisierung von Erwachsenen. In: Ursula Bredel u.a. (Hrsg.). Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn, S. 719–728.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. München, S. 123–149 (=2002 a).
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Praxis Deutsch Heft 176, S. 6–18 (=2002 b).
- Hurrelmann, Bettina (2003): Von der Integration schriftsprachlicher Fähigkeiten in den Erwerb der Medienkompetenz. Referat. Zürich. <http://www.literalitaet.ch/> (Stichwort: Aktuelle Tagung, zuletzt gesehen 20.4. 2005).
- Josting, Petra (2004): Kinder und narrative Bildschirmspiele. München.
- Klauer, Karl Josef (1996): Denktraining oder Lesetraining? Über die Auswirkungen eines Trainings zum induktiven Denken sowie eines Lesetrainings auf Leseverständnis und induktives Denken. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie H. 1, S. 67–89
- May, Peter (1986): Schriftaneignung als Problemlösen. Analyse des Lesen(lernen)s mit Kategorien der Theorie des Problemlösens. Frankfurt.
- Nickel, Sven (2004): Family Literacy. Literalitätsförderung in der Familie – eine Aufgabe für die Schule? In: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.). Lesekompetenz. Hamburg, S. 55–60.
- Rosebrock, Cornelia (2004): Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hrsg.). Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, S. 250–279.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Meier, Ulrich (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 468–509.
- Wieler, Petra (Hrsg.) (2005): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. München.
- www.ich-will-schreiben-lernen.de (Portal der Alphabetisierung, seit 9/2004)
www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/lesen_ank250.pdf (seit 4/2005)

Leseförderung als Aufgabe der Schule

Grundlegende These:

„Förderung der Lesekompetenz – das ist keine Aufgabe, die kurzfristig und schon gar nicht nebenher abgeschlossen werden kann. Sie erfordert langen Atem, Fortbildung ... auf Lehrerseite, langfristige konzeptionelle Arbeit und Verflechtung mit anderen Fragen von Schul- und Unterrichtsentwicklung.“ (aus dem Bericht von OSR Meyer über die Hospitationen im GS-Bereich im Schuljahr 2003/2004)

Folgerungen:

1. Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus

- Thematisieren der Bedeutung des Elternhauses für Motivation und Förderung der Lesekompetenz auf Elternabenden – besonders wichtig am Anfang von Jahrgang 5 (gutes Material dazu in: *Jochen Korte, „Ran an die Bücher!“*, Praxisbuch zur Leseförderung in der Sekundarstufe I, Donauwörth 2004, S. 77–95).
- Verabredungen in der Schule, wie man Themenabende mit Eltern zum Schwerpunkt Lesekompetenz gestalten könnte.
- Einbeziehen von Eltern in die Leseförderung als Vorlesende, als Förderer und Unterstützer von Schulbibliotheken und Klassenbibliotheken.

2. Beobachten und Unterstützen der Leseentwicklung durch

- Eingangsbeobachtung in Jahrgang 5 (durch die Deutsch-Lehrenden)
 - „Stolperwörtertest“
 - Tests analog zu IGLU- oder KESS-Aufgaben zum komplexeren Erschließen von Texten
- Erstellen von individuellen Förderplänen in Rücksprache mit Schülern und Eltern, wobei fördern auch fordern meint (s. Problematik der zu wenig geforderten und geförderten guten Schülerinnen und Schüler).
- Sensibilisierung aller Fachkollegen (z. B. für das Jahrgangskollegium 5 oder die einzelnen Klassenkollegien) dafür, dass Förderung der Lesekompetenz eine fächerübergreifende Aufgabe ist, in der die fächerübergreifende Zu- und Zusammenarbeit wichtig ist. (Deutsch als Leitfach arbeitet zu, andere Fächer liefern auch, wie z. B. Mathematik für diskontinuierliche Texte.)

3. Methodencurriculum, in das ein Leseförderungscurriculum eingeschrieben ist

- Es muss klar sein:
 - Welche wichtigen Kompetenzen sollen vermittelt werden? (Strategie- und Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und

Selbstkompetenz, s. Lern-Kompetenzmodell von *Monique Boekaerts, Self-regulated learning: Where we are today. International Journal of Educational Research, 31, 445–457*)

– Um welche wichtigen Lern- und Lese-strategien soll es gehen ?

- Festlegen von Basismethoden (nicht mehr als vier), die allen Kolleginnen und Kollegen – nicht nur denen im Fach Deutsch – geläufig sind und an bestimmte Fächer und Unterrichtsprojekte angedockt werden.
 - Die Fachkonferenzen wählen fachspezifische Lesemethoden aus und integrieren sie in ihr Fachcurriculum.
 - Zur Übersicht für alle könnte eine „Methodenpartitur“ im Lehrerzimmer stehen.
 - Erfolg und Funktionsfähigkeit des Lesecurriculums (auch des Methodencurriculums insgesamt) müssten regelmäßig evaluiert werden. Nötige Revisionsprozesse werden angestoßen und umgesetzt.
- ### 4. Aufgabekultur entwickeln, denn Aufgaben sind auch Texte
- Bewusstsein dafür schaffen, wie Aufgaben formuliert sein müssen, um auf das Verständnis der Lernenden zu treffen.
 - Auswahl von Texten und Formulieren von Aufgaben unter Berücksichtigung von Schwierigkeitsgrad und von Standards (s. Rahmenpläne) s. *Juliane Köster, Will Lütgert u. a. (Hrsg.), Aufgabekultur und Lesekompetenz, deutschdidaktische Positionen, Frankfurt/Main 2004*
- ### 5. Förderung des kooperativen Lernens als einer Basis leseförderlichen Unterrichts
- Erhöhung der Anteile, in denen Lernende eigenaktiv und selbstständig arbeiten (Forschungsergebnisse zeigen, dass in Unterrichtsstunden, in denen eigentlich die Förderung der Lesekompetenz im Mittelpunkt steht, über 60% der Zeit von den Lehrenden bestritten wird.)
 - Zusammenarbeit der Lernenden – nachweislich motivationsfördernd
 - Zusammenarbeit der Lernenden (z. B. in einer Lesekonferenz) fördert Verstehen (s. *Bettina Hurrelmann, Sozialisation der Lesekompetenz, in: Ulrich Schiefele u. a. (Hrsg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz, vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden 2004, S. 37–61 – vor allem S. 55–58*)

6. Lesen und Schreiben können nicht voneinander getrennt werden

- In der Schreibkonferenz findet die Lesekonferenz ihre Fortsetzung und Ergänzung (s. Punkt 5)
- Produktive Rückmeldungen über geschriebene und in die Schreibkonferenz eingebrachte (vorgelesene) Texte sind Aufgabe der Schülerinnen und Schüler
(über die vielfältigen Möglichkeiten im Rahmen des hier genannten Schwerpunktes informiert der Band: *Gerd Bräuer, Schreiben (d) lernen, Ideen und Projekte für die Schule, Hamburg 2004, edition körper*)

7. Lesen braucht Ruhe

- Veränderte Rhythmisierung des Schultages – ausgehend von Doppelstunden –, um mit anderen Methoden (s. kooperatives Lernen) und vor allem schülerzentriert zu arbeiten.
- Einführung von „zweckfreien“ Lesestunden – einmal pro Woche
- Förderung von „Exzellenz“ im Textverstehen (und Schreiben), s. leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, durch schulische oder regionale Angebote

8. Klassenbibliothek und Schulbibliothek

- Schulbibliothek als Zentrum schulischen Lebens begreifen
 - Konzepte für Schulbibliotheken entwickeln (vor allem Gestaltung und Öffnungszeiten, Umgang mit der Bibliothek usw.)
 - Anschaffungspraxis (hierzu gibt es viele Anregungen von den Hamburger Öffentlichen Bücherhallen bis hin zur Stiftung Lesen)
 - „Bücherbaum“ in die Bibliothek, an dem sich z. B. ablesen lässt, wie viel die einzelnen Klassen gelesen haben
 - Buchempfehlungen
 - Preise ausschreiben usw.
- Klassenbibliothek und Lesecke – auch in der Sekundarstufe I

9. Lesemotivation schaffen und eine Lesekultur in der Klasse und der Schule etablieren

- Einführung des Lesepasses als ein motivationförderndes Instrument
- Ausführliche Stellungnahme zum Stichwort Lesekultur, s. *Franz-Josef Payrhuber: Thesen zur Leseförderung, in: Kurt Franz und Franz-Josef Payrhuber (Hrsg.), Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie, Hohengehren 2002, S. 94–111*
- *Arbeitspapier von Hartmut Deutelmoser (April 2004): Maßnahmen zur Leseförderung im (Deutsch-)Unterricht und im Schulleben*

10. Fortbildung der Kolleginnen und Kollegen

- Schulinterne und regionale Fortbildung
- Best-practice-Beispiele vermitteln
- Gegenseitige Hospitationen im Unterricht
- Fachkonferenzen nutzen
- Fortbildung begleiten und evaluieren

Zum Lesen motivieren

In der „Lernen“-Beilage der Süddeutschen Zeitung vom 20. Januar 2004 wird eine Berliner Lehrerin mit den Worten zitiert: „Jedes Kind will lesen lernen. Aber wenn es das kann, muss es Spaß daran haben.“

Dass der Spaß am Lesen in Deutschland jedoch recht schnell abnimmt, zeigen nationale und internationale Studien. Nach Karin Richter und Monika Plath (2002) nehmen nach der zweiten Klasse der Spaß und das Interesse am Deutschunterricht kontinuierlich ab, wobei das Phänomen bei Jungen noch stärker als bei Mädchen ausgeprägt ist. Dass sich daraus auch eine geringere Lesemotivation ergibt, liegt nahe. Bei den deutschen Schülerinnen und Schülern kulminiert diese Entwicklung – wie PISA 2000 gezeigt hat – wenn ca. 42 Prozent der 15-Jährigen angeben, nicht zum Vergnügen zu lesen, wobei sich auch hier die Schere zwischen Jungen und

Mädchen noch weiter geöffnet hat. So lesen in Sachsen-Anhalt über 60 % der Jungen nicht zu ihrem Vergnügen (Deutsches PISA-Konsortium 2001).

Über die Ursachen für die nachlassende Lesemotivation machen sich vor allem Lehrende in Schulen und an der Universität und Organisationen, die das Lesen fördern wollen, Gedanken¹. Auf die vielfältigen und z. T. kontrovers diskutierten Ursachen werde ich hier nicht näher eingehen. Ich möchte vielmehr erprobte, aber weniger bekannte Beispiele zur Lesemotivation vorstellen.


Der „Bücherbaum“

Mit Hilfe eines „Bücherbaums“ kann das Lesen in der Familie unterstützt werden.

Folgendes Arbeitsblatt hat sich dabei bewährt:

Liebe Eltern,

bitte tragen Sie die Bücher, die Sie Ihrem Kind vorgelesen haben oder gerade vorlesen, ein. Geben Sie das Blatt zurück, wenn Sie 10 Titel in die „Bücherblätter“ eingetragen haben.

<input type="text"/>		<input type="text"/>
<input type="text"/>		<input type="text"/>
<input type="text"/>		<input type="text"/>
<input type="text"/>		<input type="text"/>
<input type="text"/>		<input type="text"/>

In welcher Sprache das vorgelesene Buch geschrieben ist, ist dabei unwichtig. Alle Sprachen, die zu Hause oder im häuslichen Umfeld des Kindes gesprochen – und gelesen – werden, kommen vor.

Wird das Blatt mit dem „Bücherbaum“ zurückgegeben, bekommen die Kinder ein neues. Die Lehrerin erhält so einen Überblick darüber, was Eltern ihren Kindern zu Hause vorlesen. Sie kann aber auch unterstützend eingreifen, wenn sie die Blätter nicht oder nur wenig ausgefüllt zurückbekommt. Die Kinder können sich in der *täglichen* Büchereistunde Bücher aussuchen, die ihnen zum Vorlesen nach Hause mitgegeben werden. Von den Eltern wird eine wöchentliche Rückmeldung darüber, wie den Kindern und ihnen selbst das Buch gefallen hat, erwartet. Dazu können sie den Smiley mit seinen Varianten nutzen.

Entscheidend an diesem Vorgehen ist, dass die Schule auf diese Weise der Bedeutung des häuslichen Vorlesens und Lesens einen hohen Stellenwert verleiht – und dies in einem Alter, in dem die Kinder für die Ausbildung ihrer Lesemotivation und künftigen Lesekompetenz noch besonders empfänglich sind. Alle Untersuchungen zur familiären Lesesozialisation (vgl. z. B. Hurrelmann u.a. 1995) bestätigen den großen Einfluss des „Leseklimas in der Familie“ auf die Lesemotivation von Kindern.

Ich kann mir vorstellen, dass der „Bücherbaum“ auch ab Klasse 5 die Lesemotivation bei Eltern, Schülerinnen und Schülern fördert, wenn man ihn dazu nutzt, vorgelesene und aktuell gelesene Bücher einzutragen und sie – dem Alter entsprechend – nicht mit einem Smiley, sondern mit einigen Sätzen kommentieren lässt.

Der Lesepass

Ein „Lesepass“ ist eine weitere Form, die geeignet ist, Lesemotivation zu erhalten oder zu entwickeln und Lesefähigkeiten aufzubauen. Der Lesepass wurde vor einigen Jahren in Österreich vom Institut für Schulbuchforschung auf Initiative von Richard Bamberger eingeführt und erfolgreich erprobt.

Cornelia Rosebrock (2002) beschreibt die Lesepass-Aktion:

Inhalte der Aktion:

- Schülerinnen und Schüler der 5. Klassen werden dazu verpflichtet, wöchentlich ein Buch eigener Wahl zu lesen.
- Regelmäßig wird mit speziellen Test-Texten die Lesegeschwindigkeit (Wörter pro Minute) und das Leseverständnis (über inhaltliche Fragen) getestet.
- Die Ergebnisse dieser Tests werden in einen individuellen „Lesepass“ eingetragen, der jedem Kind seine Fortschritte dokumentiert.
- Jedes Kind trägt die gelesenen Bücher in den Lesepass ein und formuliert eine individuelle Bewertung.

Ergebnisse:

- Der Lesepass hat sich als „Wundermittel“ der Motivationssteigerung erwiesen.
- Rund 70% der beteiligten Kinder haben ein Buch wöchentlich gelesen.
- Die Steigerung der Lesegeschwindigkeit ist nach kurzer Zeit sichtbar.

In Hamburger Schulen wurde dieses Vorgehen erfolgreich in folgender Weise adaptiert:

Beispiel eines Lesepasses aus der Gesamtschule Niendorf:



Die Abbildungen zeigen den Umschlag des Lesepasses, den jedes Kind weiter ausgestalten kann, einen Stempel, mit dem die einzelnen Seiten abgezeichnet werden, und eine Seite aus dem Lesepass. Auf einer anderen Seite werden Autor, Titel, Erscheinungsjahr eingetragen, das Buch einer bestimmten Sparte zugeordnet und der Inhalt in etwa drei Sätzen zusammengefasst. Auf diese Weise wird jedes gelesene Buch dokumentiert.

Die Schule hat den Lesepass im Schuljahr 2003/2004 für den Jahrgang 5 eingeführt. Die Rückmeldungen der Kolleginnen und Kollegen sind überwiegend positiv. Wichtig ist sicher, dass die Unterrichtenden vom Erfolg des Lesepasses überzeugt sind, sodass sich ihre positive Einstellung auf die Schülerinnen und Schülern übertragen kann.

Dies veranschaulicht der Bericht einer Kollegin: Jedes Kind der 5. Klasse erhielt zu Beginn des Schuljahres den Umschlag des Lesepasses zur individuellen Gestaltung. Nach der ersten Klassenlektüre wurde der erste Eintrag in den Lesepass *gemeinsam* vorgenommen (Titel, Autor, Erscheinungsjahr, Sparte, Inhalt zusammengefasst in ca. drei Sätzen, Bewertung des Buches und Unterschrift des Kindes). Die Eltern werden an einem Elternabend über den Lesepass und seine Nutzung informiert.

Zwischen den Herbst- und Weihnachtsferien

sollten die Kinder dann mindestens zwei Publikationen (Bücher, Zeitschriften oder auch Comics) lesen und die Eintragungen in den Lesepass selbstständig vornehmen. Die Deutschlehrerin überprüft die Eintragungen und versieht sie mit einem Stempel und ihrer Unterschrift. Dabei kann sich ein kleines literarisches Gespräch entwickeln, in dem man sich wechselseitig Tipps für die weitere Lektüre geben kann.

Schon nach der Einführung löste der Pass bei den Kindern sehr großes Interesse aus. Die zunächst vorhandene Skepsis, ob wirklich *alles*, was sie gelesen haben, eingetragen werden dürfe, wurde schnell abgelöst durch den Wettbewerb um die meisten Eintragungen. Nach vier Wochen drängten sie sich danach, ihren Mitschülerinnen und Mitschülern den Pass zu zeigen und ihnen die Bücher vorzustellen. Bis zu den Weihnachtsferien hatten bis auf zwei Kinder alle mehr als zwei Publikationen gelesen, viele acht bis zehn und die eifrigen Leseratten sogar 15 und mehr.

Der Lesepass hat sich als ein geeignetes Instrument zur Motivationssteigerung erwiesen. Er wird in der 6. Klasse erfolgreich weitergeführt. Eine Kontrolle darüber, ob die Bücher tatsächlich gelesen werden, ist in der Regel nicht notwendig, denn die Schülerinnen und Schüler erzählen gern von ihren Büchern.“

Vorbilder

Karl Blüml berichtet in seinem Aufsatz „Es ist nicht alles eitel Wonne und Waschtrog mit PISA! Konsequenzen aus der Studie“ von einer Facette der PISA-Studie in Österreich, die sich wohl auch auf die deutsche Situation übertragen lässt.

15-jährige Schülerinnen und Schüler wurden gefragt: Wodurch wurdest du am stärksten zum Lesen motiviert, wenn du dich an deine Zeit in der Unterstufe (Klassen 5–7) zurückerinnerst?

Dazu erhielten sie einen sieben Punkte umfassenden Katalog zum Ankreuzen:

1. Wir haben im Deutschunterricht viel mit Büchern gemacht, z. B. Teile von Geschichten nachgespielt.
2. Manchmal haben uns Autorinnen und Autoren in der Schule aus ihren Büchern vorgelesen.
3. Meine Deutschlehrerinnen/meine Deutschlehrer haben den Eindruck vermittelt, dass sie auch selbst gerne Bücher lesen.
4. Wir waren mit der Klasse manchmal in einer öffentlichen Bücherei.
5. Wir haben uns oft selbst Bücher oder Geschichten zum Lesen aussuchen dürfen.
6. Ich habe oft von meinen Lehrern oder Lehrerinnen Hinweise und Tipps zu interessanten Büchern erhalten.
7. Wir hatten in der Schule oft „freie Lesezeiten“, also Stunden, in denen wir lesen durften, was wir wollten.

Es ist erfreulich, dass der dritte Punkt mehrheit-

lich angekreuzt wurde. Untersuchungen weisen darauf hin, dass Lehrerinnen und Lehrer, die lesen und die als Lesende von Schülerinnen und Schülern erlebt werden, für die Lesemotivation der Lernenden von großer Bedeutung sind (vgl. z.B. Rosebrock 2004).

Antolin: Lesemotivation über das Internet

Wenn man im Internet die Adresse www.antolin.de anklickt, erscheint das Logo, ein schwarzes Federvieh mit roter, fünfzipfelter Narrenkappe, neben dem schwungvoll geschriebenen Wort Antolin und der Bemerkung „Ermunterung zum Lesen“.

Und Antolin ermuntert Schülerinnen und Schüler vom Ende der Primarstufe bis in die 7./8. Klasse der Sekundarstufe wirklich zum Lesen. Wie stellt Antolin das an?

Natürlich reizt allein schon das Medium. Insofern kann Antolin von allen genutzt werden, die mit dem Computer umgehen können (also ab Klasse 3 oder 4) und ihn nicht nur in der Schule, sondern auch zu Hause nutzen.

Lesen mit Antolin hat Wettbewerbscharakter und spricht damit die Altersgruppe der 8- bis 14-Jährigen besonders an. Erwirbt eine Klasse für 25 Euro oder die ganze Schule für 150 Euro die Lizenz für ein Jahr, dann können die Schülerinnen und Schüler, die sich mit Name oder Phantasie-name anmelden, die Titel der Bücher eingeben, die sie gelesen haben. Danach erhalten sie einen Fragenkatalog zum jeweiligen Inhalt. Für jede richtige Antwort gibt es einen Plus-, für jede falsche Antwort einen Minuspunkt. Die Klassen- oder Deutschlehrerinnen können mitverfolgen, wer wie viel liest und die Fragen richtig beantwortet. Sie verteilen auch die Urkunden an die Viellesenden.

Antolin ist aber auch noch aus anderen Gründen so beliebt. Zum einen ist das Angebot – auch an neuester Kinder- und Jugendliteratur – so umfassend, dass praktisch jede/r mit seinen Anfragen zum Zuge kommt. Zum anderen ermöglicht das Programm den *individuellen* Umgang mit Literatur. Jedes Kind kann nach seinem Tempo und seinem Interesse arbeiten. Da die Fragebögen auch zu Hause ausgefüllt werden können, werden häufig Eltern oder Geschwister in den Lese- und Arbeitsprozess einbezogen.

Besonders interessant ist aber, dass sich Jungen, die, wie bereits erwähnt, scheinbar weniger gern lesen als Mädchen, sowohl vom Medium als auch vom Angebot angesprochen fühlen und in Wettbewerb zueinander treten.

Mit den Anregungen von Antolin lassen sich Klassenbibliotheken und Lesekisten zusammensetzen. Außerdem lassen sich in Gruppen Lesekonferenzen über die gelesenen Bücher abhalten, was zu neuen Leseanreizen führt.

Lesekultur in Klasse und Schule

„Optimale Leseförderung findet dort statt, wo sie auf Mitwirkung der ganzen Schule rechnen kann.“ Diese These von Franz-Josef Payrhuber wird von Lehrerinnen und Lehrern sicher uneingeschränkt bejaht, obgleich die Umsetzung manchmal schwierig ist.

Als weitere Möglichkeiten für die Leseförderung in der Schule kann man:

- Lieblingsbücher vorstellen und empfehlen,
- „Lesetagebücher“ schreiben,
- Portfolios entwickeln,
- Vorlesestunden durch Eltern, Lehrende und Lernende anbieten²,
- Lesewettbewerbe durchführen,
- die öffentlichen Bücherhallen nutzen,
- einen Autor oder eine Autorin einladen.

Eine Schule kann z.B. Lesenächte³ oder Lesefeste veranstalten, eine Bibliothek mit anregender Leseumgebung schaffen, freie Lesestunden einführen, eine Literaturwerkstatt einrichten, in der man Bücher selbst schreiben, illustrieren, drucken und binden kann.

Der Phantasie sind auch hier keine Grenzen gesetzt.

Literatur:

Blüml, Karl (2002): Es ist nicht alles eitel Wonne und Waschtrog mit PISA! Konsequenzen aus der Studie. In: *ide* 4, S. 28 ff.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000, Opladen

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002):
PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich

Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand (1995): Leseklima in der Familie. Gütersloh

Payrhuber, Franz-Josef: (2002): Thesen zur Leseförderung. In: Kurt Franz u. Franz-Josef Payrhuber (Hrsg.): Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie, Hohengehren, S. 94–111

Richter, Karin/Plath, Monika (2002): Die Bedeutung der Entwicklung von Lesemotivation in der Grundschule. In: Kurt Franz u. Franz-Josef Payrhuber (Hrsg.): Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie, Hohengehren, S. 41–58

Rosebrock, Cornelia (2002): Folgen aus PISA für den Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch* 174, S. 51 ff.

Anmerkungen:

¹ U. a. Börsenverein des deutschen Buchhandels, www.boersenverein.de,
Stiftung Lesen, www.stiftunglesen.de, Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (Ajum) der GEW, www.ajum.de

² S. a. „Deutschland liest vor“, ein Projekt der Körber-Stiftung, www.deutschland-liest-vor.de und dazu das Buch: Cem Özdemir (Hrsg.) (2001): Abenteuer Vorlesen, Ein Wegweiser für Initiativen, edition Körber-Stiftung

³ Jörg Knobloch (Hrsg.) (2001): Tag des Buches, Lesenacht, Anregungen für ein ganzes Lesejahr – Grundschule und Bibliothek, Lichtenau

Voneinander lernen – geht das auch beim Lesenlernen?

Reziprokes Lehren und Lernen¹

Die Ergebnisse der PISA-Studie zeigen, dass gute Leser beim Lesen strategisch vorgehen, „indem sie zum Beispiel den Kontext heranziehen, um sich die Bedeutung zu erschließen, aktiv das Gedächtnis nach relevantem Vorwissen absuchen und/oder versuchen, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Textteilen herzustellen“ (Baumert et al. 2001, 76). Wie können nun auch ungeübte Leserinnen und Leser erfolgreich Strategien erwerben und in Verstehensprozessen einsetzen? Es gibt Anzeichen dafür, dass *wechselseitiges Lehren und Lernen* („reciprocal teaching“ nach Palincsar/Brown 1984) ein Erfolg versprechender Weg zur Entwicklung der Verstehenskompetenz sein kann. Diese Interventionsmethode bei massiven Leseschwierigkeiten ist ursprünglich für den Förderunterricht entwickelt worden. Dabei wurde vor allem mit Sachtexten gearbeitet. Dieses Verfahren kann jedoch mit einigen Variationen (siehe letzter Abschnitt) auch erfolgreich im Klassenverband, besonders in der Sekundarstufe I, eingesetzt werden.

Das wechselseitige Lehren und Lernen geht davon aus, dass Lerner dann erfolgreich sind, wenn sie aktiv das eigene Lernen mitgestalten und wenn Lehrer und Schüler (oder auch: Experten und Anfänger) miteinander kooperieren. Der von Palincsar/Brown entwickelte Ansatz enthält auf den ersten Blick wenig Neues, die Ergebnisse dieser Lern- und Lehrform sind aber überzeugend. Das „reziproke Lehren“ lässt sich als ein Gespräch in kleinen Gruppen zwischen Lehrenden und Schülern oder zwischen Schülern beschreiben. Die Lehrerrolle bzw. die Gesprächsführung wird dabei abwechselnd von den Gruppenmitgliedern übernommen. Grundlage des Gesprächs ist ein vorgelesener oder von jedem still gelesener Textabschnitt eines Sachtextes und die folgenden vier Aktivitäten, aus denen aber auch einzelne für die Arbeit am Text ausgewählt werden können. Die vier Aktivitäten *Fragen*, *Klären*, *Vorhersagen/Antizipieren* und *Zusammenfassen* können das Gespräch über den Text strukturieren. Sie erfüllen darüber hinaus Funktionen, die sich in der Forschung immer wieder als bedeutsam für das Verstehen von Texten erwiesen haben:

Fragen (möglicher Impuls: Was würde der Lehrer fragen?)

stärkt die Konzentration auf den größeren inhaltlichen Zusammenhang und legt es dem Leser zudem nahe, einzelne Verstehenshandlungen zu überprüfen und zu reflektieren.

Klären (möglicher Impuls: Was verstehe ich noch nicht?)

schließt ein, die Verlässlichkeit eines Textes prüfen zu können und trägt dazu bei, Gelesenes kritisch zu bewerten – etwa hinsichtlich der inneren Übereinstimmung des Mitgeteilten oder dessen Folgerichtigkeit.

Vorhersagen (möglicher Impuls: Wie wird der Text weitergehen?)

richtet die Aufmerksamkeit auf die Folgerungen und Ergebnisse, auch auf mögliche Deutungen und Annahmen, die der gelesene Text nahe legt.

Zusammenfassen (möglicher Impuls: Was ist der Kern des Abschnitts?)

begünstigt die Konzentration auf den größeren inhaltlichen Zusammenhang des Textes und befähigt den Leser, Nebensächliches im Text nicht zu beachten. Zudem wird das Vorwissen aktiviert.

Zur Vermittlung der beschriebenen vier Aktivitäten hat sich für den Leseförderunterricht ein Vorgehen bewährt, das die folgenden drei Phasen umfasst. Das Entscheidende bei diesem Vorgehen ist, dass die „Experten“ zu Beginn Hilfen vor allem durch „Vormachen“ geben, die Lernenden diese Aktivitäten nachahmen können und zunehmend mehr Verantwortung für den Lernprozess übernehmen. Die Hilfe des „Experten“ tritt dabei immer mehr in den Hintergrund:

Phase	Aufgabe des Lerners	Aufgabe des Experten (Lehrer, versierter Mitschüler)
1	Der Lerner ist Beobachter und nur für einen kleinen Teil der Aktivitäten verantwortlich.	Der Experte führt die Handlungen vor, er leitet insgesamt die notwendige geistige Tätigkeit.
2	Der Lerner übernimmt einzelne Tätigkeiten und wiederholt sie auch.	Der Experte tritt Verantwortung an den Lerner ab, teilt mit ihm die kognitive Tätigkeit, führt und korrigiert noch, wo der Lerner strauchelt.
3	Der Lerner nimmt den Prozess zunehmend selbst in die Hand, einschließlich des Befragens; er verinnerlicht und reflektiert den gesamten Lernprozess.	Der Experte tritt als Helfer in den Hintergrund und beschränkt sich zunehmend auf die Rolle des interessierten Zuschauers/Zuhörers.

Wie mit diesem Verfahren konkret gearbeitet werden kann, zeigen die beiden folgenden Beispiele. Charles, ein schwacher Leser im siebten Schuljahr, erhält am vierten Tag des Förderunterrichts – also innerhalb der ersten Phase (siehe oben) – folgenden Abschnitt, an dessen Lektüre sich das Gespräch mit dem Experten anschließt. Die Äußerungen 13 bis 21, in denen auf das Fragen hingearbeitet wird, werden hier dokumentiert (Palincsar/Brown 1984, S. 138 f.):

Textauszug:

„Das Spinnenmännchen ist viel kleiner als sie, sein Körper ist mattbraun. Es verbringt die meiste Zeit damit, auf einer Seite ihres Netzes zu sitzen.“

- 13. Charles: (hat keine Frage)
 - 14. Experte: Wovon handelt dieser Abschnitt?
 - 15. Charles: Spinnenmännchen.
Wie Spinnenmännchen ...
 - 16. Experte: Gut so. Weiter.
 - 17. Charles: Wie das Spinnenmännchen kleiner ist als ... Wie soll ich das sagen?
 - 18. Experte: Lass dir Zeit. Du willst eine Frage stellen zum Spinnenmännchen und was es tut.
Die Frage beginnt mit ‚wie‘.
 - 19. Charles: Wie verbringen sie ihre Zeit?
Sitzend.
 - 20. Experte: Du bist nahe dran. Die Frage sollte sein: ‚Wie verbringt das Spinnenmännchen die meiste Zeit?‘
Nun fragst du.
 - 21. Charles: Wie verbringt das Spinnenmännchen die meiste Zeit?
-

Dieses Beispiel zeigt ein hohes Maß an Ritualisierung. Gerade schwächeren Leserinnen und Lesern gibt diese Vorgehensweise jedoch Sicherheit und Erfolgszuversicht, denn sie wissen, was jeweils zu tun ist und bekommen konkrete Orientierungen und inhaltliche und sprachliche Unterstützung.

Das folgende Beispiel zeigt, wie Teile des „reziproken Lehrens und Lernens“ im „normalen“ Unterricht vorkommen können. In dem Gespräch, das während einer Freiarbeitsstunde in einer sechsten Klasse geführt wurde, steht das Fragen und das Klären im Vordergrund der Textarbeit. Es wird deutlich, wie die Lehrerin das wechselseitige Lehren und Lernen mitträgt, dabei die Anlage des Buches (Inhaltsverzeichnis) und das eigene Vorwissen nutzt. In diesem Beispiel geht es jedoch nicht um eine so starke Ritualisierung wie in dem oben skizzierten, aber dem Lerner werden durch das „laute Denken“ der Lehrerin Zugänge zum Text aufgezeigt.

Fadih (14 Jahre) hat sich in einer Freiarbeitsstunde aus der Bücherkiste ein Buch aus der „Was ist Was“ – Reihe genommen („Die sieben Weltwunder“). Er blättert das Buch durch, ohne eine Zeile zu lesen oder auf einer Seite zu verweilen. Danach legt er das Buch auf den Tisch.

Die Lehrerin kommt dazu, sieht das Buch und fragt: „Welches sind denn nun die sieben Weltwunder? Ich glaube, alle kenne ich nicht.“

Fadih zuckt mit den Schultern.

Die Lehrerin: „Das ist ja ein tolles Thema, zeig doch mal das Buch.“

Dabei stellt sie sich selbst halblaut Fragen zum Thema: „War da nicht dieser Koloss von Rhodos dabei? Gehört nicht eine Pyramide dazu?“

Gemeinsam mit Fadih schaut sie das Buch an, indem sie mit Hilfe des Inhaltsverzeichnisses die sieben Weltwunder aufzählt und dann an den Illustrationen entlang ihr aufgefrischtes Wissen mit Fadih vertieft („Da sind ja Pyramiden. Aber welche ist die Cheops-Pyramide? Vielleicht steht das neben dem Bild?“). Fadih fängt an, Interesse zu zeigen, beide staunen über den Koloss von Rhodos, über die hängenden Gärten, lachen über den Namen König Mausolos usw. und lesen einige Informationen, vor allem die Bildunterschriften.

Das zweite Beispiel zeigt, dass zum Konzept des „wechselseitigen Lehrens und Lernens“ immer auch eine Offenheit für authentische Lernsituationen gehört. Die Lehrerin nimmt anfänglich die aus echtem Interesse am Thema resultierende Frageposition ein, indem sie ihr Vorwissen einbezieht, aber gleichzeitig einen Lernhorizont eröffnet („Ich glaube, alle kenne ich nicht“), und zeigt Wege zur Klärung der noch offenen Fragen auf.

An zwei Beispielen soll jetzt gezeigt werden, wie im Unterricht mit diesem Verfahren gearbeitet werden kann. Das erste Beispiel eignet sich für den Deutschunterricht in den Klassen 6 oder 7. Der Text lässt sich z.B. im Zusammenhang mit einer Lektüre, in der es um das Schreiben von Tagebucheinträgen geht (z.B. Myron Levoy „Ein Schatten wie ein Leopard“), bearbeiten.

„Mein liebes Tagebuch“

Trotz neuer Medien – Tagebuchschieben ist nach wie vor beliebt

- 5 Bis heute führen unverändert 30 bis 60 Prozent der Kinder und Jugendlichen eine Zeit lang ein Tagebuch. „Die meisten Tagebücher werden um das 12. Lebensjahr herum begonnen“, erklärt Inge Seiffge-Krenke, die als Forscherin Tagebuchschieber zwischen 12 und 17 Jahren interviewt und 60 Jugendtagebücher ausgewertet hat.
- 10 Mädchen vertrauen wesentlich häufiger als Jungen ihre geheimsten Gedanken und Gefühle dem Papier an. Sie denken sich auch eher eine Person aus, an die sie schreiben. Diese Figur ist bei Mädchen ebenso wie bei Jungen meistens weiblich und hat ähnliche Eigenschaften wie die Schreiberin oder der Schreiber selbst.
- 15 Das Schreiben von Tagebüchern dient als Gedächtnishilfe und wird häufig durch einschneidende Erlebnisse wie Umzug, Trennung der Eltern oder erstes Verliebtsein ausgelöst. Die Tagebucheinträge haben meistens alltägliche Aktivitäten, einzelne Ereignisse und soziale Beziehungen (insbesondere enge Freundschaften) zum Inhalt.
- 20 Das Tagebuch verliert ab dem Alter von 16 Jahren immer mehr an Bedeutung. „Die Jugendlichen vernachlässigen das Schreiben dann oftmals aus Langeweile und Nachlässigkeit“, meint Inge Seiffge-Krenke. Das Schreibbedürfnis lässt auch deshalb nach, weil Jugendliche dann andere gefunden haben, denen sie vertrauen. Im Erwachsenenalter erinnern sich die Tagebuchschieber kaum noch an die Inhalte oder an die einst ausgedachte Person ihres Tagebuchs.
- 25 Zwischen dem Schreiben von Tagebüchern und dem Chatten im Internet sieht die Forscherin übrigens einen Zusammenhang: „Den Jugendlichen scheint es um den Austausch mit einer nicht zu konkreten Person zu gehen, bei dem sie Beginn, Ende und persönliche Ausgestaltung der Kommunikation kontrollieren können.“

(nach Marion Sonnenmoser,
PSYCHOLOGIE HEUTE,
September 2001, S. 16 f.; hier
verändert und gekürzt)

Nach dem Lesen des Textes sollte auf jeden Fall Zeit für ein kurzes, offenes Gespräch sein, in dem die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, sich zu allen mit dem Text und dem Lesen zusammenhängenden Sachverhalten (zum Textinhalt und -aufbau, zum Leseverhalten etc.) zu äußern. Dieses Gespräch bietet die Möglichkeit, die weitere Arbeit in der Gruppe vorzustrukturieren und am Erstverständnis der Lesenden anzuknüpfen. Das verhindert, dass die folgende Arbeit am Text zu einer rein formalen Prozedur verkümmert.

Fragen

Es bietet sich an, vor allem mit schwachen Lesern Fragen zu **einzelnen Abschnitten** und nicht gleich zum ganzen Text zu entwickeln. Besonders gut eignet sich dazu der Beginn des Textes (Zeile 1–6), der präzise gefasst ist und sich dank der konkreten Zahlenangaben gut einprägt. Fragen, die hier mit mehr oder minder großer Hilfe des

Experten (Lehrer oder guter Leser) herausgearbeitet werden könnten, sind beispielsweise ...

- Um wen geht es in diesem Text?
- Wie viele Jugendliche schreiben zeitweise ein Tagebuch?
- Wann beginnen Jugendliche mit dem Tagebuchschieben?
- Wen hat die Forscherin befragt?

Zusammenfassen

Zwei unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben sind möglich: Entweder werden lediglich einzelne vorgegebene Abschnitte oder der inhaltliche Zusammenhang des gesamten Textes zusammengefasst (siehe Arbeitsblatt). Der Text lässt sich gut in fünf Abschnitte aufteilen. Auf dieser Grundlage könnte eine Lösung für einzelne Abschnitte etwa so aussehen:

2. Abschnitt (Zeile 7–11): Mädchen schreiben häufiger Tagebuch als Jungen. Tagebuchschieber denken sich oft eine Figur aus, an die sie schreiben.

3. Abschnitt (Zeile 12–16): In Tagebücher werden vor allem alltägliche Aktivitäten, einzelne Ereignisse und etwas zu engen Freundschaften aufgeschrieben. Auslöser für das Tagebuchschreiben sind häufig einschneidende Ereignisse wie Umzug, Trennung der Eltern oder erstes Verliebtsein.

Eine Zusammenfassung für den gesamten Text stellt eine bedeutend anspruchsvollere Integrationsleistung dar, auch wenn das Vorgehen im Ansatz ähnlich ist.

Klären

Leserinnen und Lesern werden einzelne Sätze aus dem Text vorgelegt, die sie dann im Rückgriff auf weitere Textstellen erläutern. Das Gelesene wird dabei daraufhin bewertet, ob und in welchem Maße die Darstellung folgerichtig ist und mit dem (eigenen) Vorwissen übereinstimmt.

Beispiele:

A) „Die meisten Tagebücher werden um das 12. Lebensjahr herum begonnen ...“ (Zeile 4 f.)

An diesen Satz können sich Fragen anschließen wie ...

Warum mag das Tagebuchschreiben gerade in diesem Alter wichtig werden? (Bezug zum Vorwissen)

Worauf stützt Inge Seiffge-Krenke ihre Behauptung? (Folgerichtigkeit)

B) „Sie denken sich auch eher eine Person aus, an die sie schreiben“ (Zeile 9 und 10)

„Das Tagebuch verliert ab dem Alter von 16 Jahren immer mehr an Bedeutung ... Das Schreibbedürfnis lässt auch deshalb nach, weil Jugendliche dann andere gefunden haben, denen sie vertrauen.“ (Zeile 18–21)

Die Leser werden hier aufgefordert, die Bezüge zwischen den beiden Äußerungen herauszufinden. (Folgerichtigkeit)

C) Es wird nochmals der fünfte Abschnitt (Zeile 24–27) herangezogen. Die Leser werden mit folgender Behauptung konfrontiert: Der Schluss hat mit dem übrigen Text nichts zu tun. Nimm dazu Stellung. (Folgerichtigkeit; evtl. auch eigenes Vorwissen zum Chatten im Internet)

(aus: Sprachwelt Deutsch. Sachbuch. 2003. Bern/ Zürich: Schulbuchverlag bmv und Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, S. 200)

Die Entdeckung der indoeuropäischen Sprachfamilie

Dass viele europäische Sprachen zusammen eine Familie bilden, die so genannte indoeuropäische Sprachfamilie, wurde entdeckt, als die Engländer Indien beherrschten. Dazu mussten sie sich mit der alten indischen Religionssprache Sanskrit auseinandersetzen. Ein englischer Richter, William Jones, hielt 1786 einen Vortrag, in dem er darauf hinwies, dass Sanskrit eng verwandt sein müsse mit Griechisch und Lateinisch. Jones vermutete, dass diese Sprachen von einer gemeinsamen Ursprache abstammten. Und er ging davon aus, dass auch andere Sprachen wie Deutsch, Englisch und die skandinavischen Sprachen zur gleichen Familie gehörten – natürlich auch die romanischen Sprachen, die sich aus dem Latein entwickelt hatten.

Diese These wurde im 19. Jahrhundert weiter erforscht und immer klarer bestätigt. Von der gemeinsamen indogermanischen Ursprache gibt es allerdings keine schriftlichen Spuren. Die Gemeinsamkeiten zum Beispiel von Deutsch und Lateinisch oder Griechisch und Englisch sind nicht auf den ersten Blick sichtbar. Es brauchte also unendlich viel Forschungsarbeit, um zu beweisen, dass eine gemeinsame indogermanische Ursprache tatsächlich existiert hatte.

Diese Sprachfamilie wird sowohl „indoeuropäisch“ als auch „indogermanisch“ genannt. „Indogermanisch“ war im Deutschen lange gebräuchlich, wird aber zum Teil als rassistisch abgelehnt. Der Begriff „indoeuropäisch“ weist auf das Verbreitungsgebiet dieser Sprachen hin (Indien und Europa). Aber in ehemaligen Kolonien werden indoeuropäische Sprachen auch außerhalb Europas gesprochen (z.B. Englisch in Nordamerika, Spanisch in Lateinamerika). Außerdem gehören manche Sprachen in Europa rund ums Mittelmeer nicht zur indoeuropäischen Familie. Man muss also immer unterscheiden, ob ein Begriff im sprachwissenschaftlichen oder im geographischen Sinn gemeint ist.

Vorhersagen/Antizipieren

Bei dieser Aktivität wird gefordert, dass mögliche Folgerungen zum Gelesenen bedacht werden. In diesem Sinne kann sich eine Frage anschließen wie ...

Welche Vorteile hat das Schreiben eines Tagebuchs?

Welche Vorzüge hat das Chatten im Internet?

Im Ausgangstext von Marion Sonnenmoser heißt es dazu: „Den Jugendlichen scheint es um den Austausch mit einer nicht zu konkreten Person zu gehen, bei dem sie Beginn, Ende und persönliche Ausgestaltung der Kommunikation kontrollieren können. Der Umgang mit anderen kann hierbei offenbar auf einer unverbindlichen Ebene ausprobiert und geübt werden.“

Das zweite Beispiel zeigt, wie für einen relativ kurzen Sachtext in der Gruppe zu den zentralen Handlungen des **Fragens** und **Zusammenfassens** gearbeitet werden kann. Dieses sich auf zwei Aspekte beschränkende Vorgehen hat sich für die Arbeit in Gruppen im Klassenverband bewährt und wurde bereits in verschiedenen Schulstufen ausprobiert.

Grundlage für dieses Vorgehen sind solche Texte, bei denen es vorrangig um das „Lernen“ aus Texten geht. Wenn im Deutschunterricht z.B. zum Thema „Sprachen vergleichen“ (Klasse 7 oder 8) mit einem Sachtext gearbeitet werden soll, kann der neben stehende Text eine Rolle spielen:

Der Auftrag für die Klasse kann folgendermaßen formuliert sein:

1. Unterteilt den Text in Abschnitte (Absätze).
2. Bildet Gruppen (ca. 4 bis 5 Mitglieder).
3. Legt für jeden Abschnitt einen „Lehrer“ fest.
4. Lest den Text abschnittsweise.
5. Stellt Fragen zu dem jeweiligen Abschnitt und beantwortet diese. Der „Lehrer“ nimmt die Gruppenmitglieder beim Fragen und Antworten „dran“. Er achtet darauf, dass jeder eine Frage stellt.
6. Formuliert pro Abschnitt eine Zusammenfassung (sie soll aus einem Satz bestehen!). Der „Lehrer“ schreibt die Zusammenfassung auf.

Bei der Auswertung im Plenum können die Gruppen „interessante“ Fragen und solche, zu denen niemand in der Gruppe eine Antwort gefunden hat, sammeln. Die Zusammenfassungen können durch Aushängen oder Vorlesen verglichen und eine „Einigungsfassung“ mit der Klasse erstellt werden.

Wie lässt sich der Erfolg dieses Vorgehens erklären? Vermutlich tragen die folgenden Aspekte dazu bei:

- Lernende können ein „Handlungsgerüst“ nutzen. Sie können sich an den einzelnen Aktivitäten entlang durch einen Text bewegen. Da sich diese Aktivitäten auf viele Texte übertragen lassen, befinden sich die Lernenden auf einem „sicheren Weg“ durch den Text.
- Fragen, Zusammenfassen und Vorhersagen helfen, auch das eigene Nicht-Verstehen zu überprüfen. Wir wissen, dass schlechte Leser nicht zu merken scheinen, „wenn sie etwas nicht verstehen“ (Baumert et al 2001, 76). Die beschriebenen Aktivitäten führen dazu, Nicht-Verstandenes wahrzunehmen und zu thematisieren.
- Auch lernschwache Schülerinnen und Schüler haben Erfolge. Auch „einfache“ Fragen, in denen z.B. nach Bezeichnungen oder Jahreszahlen gefragt wird, werden anerkannt. Die Antworten müssen nicht von demjenigen, der die Frage formuliert hat, gegeben werden, sondern von einem anderen Gruppenmitglied. Das Vorhersagen kann im Sinne eines Ratespiels aufgefasst werden, auch hier gibt es keine richtigen und falschen Lösungen. Die Zusammenfassung, wenn sie auch noch nicht vollständig oder zu detailliert ist, wird immer als Angebot an die anderen, sie zu ergänzen und umzuformulieren, aufgefasst.
- Die Arbeit in überschaubaren Gruppen und dabei besonders die Möglichkeit, Handlungen „nachzumachen“, bietet allen Lernenden die Möglichkeit, von anderen zu lernen, da es Zeit und Raum für die Verständigung über den Text und die Herangehensweise an das Verstehen gibt. Damit kann eine Reflexion über das eigene Verstehen und den Verstehensprozess erfolgen.

Schreibgespräche

Für literarische Texte eignet sich die Form des „Schreibgesprächs“. Es werden dazu Gruppen von 4 bis 5 Schülerinnen und Schülern gebildet, jedes Gruppenmitglied hat einen leeren DIN-A4-Zettel.

Jedes Gruppenmitglied hat den Textauszug, um den es geht, vor sich (z.B. den Beginn einer gemeinsamen Lektüre, ca. 1 Seite).

Ein Gruppenmitglied liest den Text vor.

Aufgabe:

1. Schreibe einen Einfall, eine Frage oder eine Stellungnahme auf. Reiche deinen Zettel an deinen rechten Nachbarn weiter.
2. Reagiere auf den Einfall, die Frage oder die Stellungnahme auf dem dir jetzt vorliegenden Zettel. Notiere deine Reaktion darauf auf diesem Zettel.
3. Wiederholt den Vorgang, bis jeder wieder seinen Zettel hat. Manchmal kann auch ein zweiter Durchgang erfolgen.
4. Sprecht darüber, zu welchen Ergebnissen und Deutungsansätzen ihr gekommen seid. Lest dazu von eurenzetteln vor und diskutiert.

Im Plenum:

Stellt eure Ergebnisse aus der Gruppenarbeit vor. Vergleicht sie mit anderen Ansätzen.

Die Erfahrungen zeigen, dass dieses Vorgehen eine gute Möglichkeit darstellt, zu ersten Deutungsansätzen und Fragen zu Texten zu kommen, die dann die Grundlage für die weitere Arbeit sein können. Wichtig ist auch, dass es durch dieses Vorgehen zu Dialogsituationen in der Gruppe kommt und dass sich wirklich alle Schülerinnen und Schüler äußern müssen.

Literatur:

Aeschbacher, Urs (1991): Reziprokes Lehren. In: die neue schulpraxis 3. S. 5–9

Baumert, Jürgen et al. (2001): Pisa 2000.

Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

Baurmann, Jürgen/Astrid Müller (2002): Experten und Anfänger lernen gemeinsam.

In: PRAXIS DEUTSCH 176. S. 44–48

Demmrich, Anke/Joachim C. Brunstein (2004): Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“. In: Lauth, Gerhard W. u.a. (Hg.). Interventionen bei Lernstörungen.

Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen u.a., 279–290

Pearson, David P., Linda Fielding (1991): Comprehension Instruction. In:

Barr et al., (Hg.). Handbook of Reading Research. Vol. II. Longman 1991, 815–860

Palincsar, Annemarie Sullivan/Ann L. Brown (1984): Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension-Monitoring Activities.

In: Cognition and Construction 1984, 1 (2), 117–175

Anmerkungen:

¹ Teile des Beitrages, u.a. die Beispiele, sind zusammen mit Jürgen Baurmann veröffentlicht in: PRAXIS DEUTSCH 176, S. 44–48

Verstehenshorizonte nutzen¹

Das Verfahren, das wir hier vorstellen wollen, dient als Einstieg in die Arbeit mit sachorientierten Texten. Dabei soll zunächst die Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, was beim ersten Lesen eines Textes im Kopf der Lesenden passiert und welche strategischen Orientierungen Lesende wählen. Auf dieser Grundlage ist es möglich, das Erstverständnis der Leserinnen und Leser und ihre Interessen, Fragen und Herangehensweisen an Texte und Themen zu thematisieren. Der mit dem Verfahren verbundene Austausch in der Gruppe oder im Plenum ermöglicht darüber hinaus bereits vertieftes Verstehen, da es normalerweise zu intensiven Gesprächen über den Text und über das Lesen führt.

Das Verfahren besteht aus fünf Impulsen:

Das war neu für mich.

Das wusste ich schon.

Das verstehe ich nicht.

Das möchte ich fragen.

Darüber möchte ich sprechen.

Diese Schrittfolge kann ein Schema für das erste Textverständnis sein. Natürlich kann man auch nur einzelne Punkte herausgreifen und einüben und so ein „Verstehensritual“ entwickeln. Das Verfahren kann man für Verstehensprozesse im Plenum, in der Gruppe und in Einzelarbeit nutzen.

Was leisten die einzelnen Impulse für die strategische Orientierung beim Lesen?

Punkt 1 ermöglicht die eigene, auch emotionale Beteiligung. Damit kann er vor allem dazu dienen, wichtige Stützstrategien, wie z.B. das Aufrechterhalten von Interesse am Text und am Thema, auszubilden und beim Lesen zu nutzen.

Punkt 2 akzentuiert das, was man verstanden hat, und erleichtert so die Verbindung zum eigenen Vorwissen als Basis für vertieftes Verstehen. Dieser Impuls kann auch verdeutlichen, dass es in jedem Text für jeden Lesenden Anteile gibt, die verstanden werden.

Punkt 3 lässt das eigene Nichtverstehen als eine Leistung unter anderen auftauchen, diskriminiert den Lernenden nicht, wenn er unsicher ist. Dieser Impuls macht auch sichtbar, dass unterschiedliche Menschen Unterschiedliches nicht verstehen – oder aber verstehen.

Beide Impulse stärken gleichzeitig die metakognitive Strategie des Überwachens, denn um Verstandenes und Nicht-Verstandenes wahrnehmen zu können, muss das eigene Verständnis einer kritischen Prüfung unterzogen werden

können. Gerade schwachen Leserinnen und Lesern können diese Impulse helfen, das eigene Verständnis überhaupt zu thematisieren.

Punkt 4 deutet an, dass das Fragen beim Verstehen eine zentrale Rolle einnimmt. Es stärkt die Konzentration auf den inhaltlichen Zusammenhang des Textes, hilft beim Wahrnehmen von Details und beim Überprüfen des Verstehens. Die Fragen können sich auch auf Nicht-Verstandenes oder auf Weiterführungen des Textes beziehen und bahnen so vertieftes Verstehen an.

Punkt 5 eröffnet die dialogische Perspektive auf das Verstehen und zeigt, dass sich einiges erst im Austausch entwickeln kann. Dieser Impuls ermöglicht Weiterführungen, erweitert den eigenen Horizont und zeigt, dass man seine Verstehens- oder Interessens-Schwerpunkte in einem Dialog „einfordern“ kann.

Für die Arbeit mit diesen Impulsen bieten sich zwei unterschiedliche Vorgehensweisen an.

Variante A: Jede/r erhält mindestens fünf Zettel (ca. DIN A5, wenn möglich in verschiedenen Farben bzw. mit den einzelnen Impulsen beschriftet), auf denen bei/nach dem Lesen etwas zu den fünf Impulsen notiert wird. In Gruppen werden die Ergebnisse dieser ersten Textarbeit besprochen und dem Plenum präsentiert. Der Vorteil dieser Variante liegt darin, dass das Aufschreiben selbst bereits zu besserem Verstehen führen kann, denn beim Aufschreiben muss z.B. umformuliert, abstrahiert und zusammengefasst werden. Es reicht häufig auch nicht, den Text nur einmal zu lesen. Die Zettel erlauben darüber hinaus, dass die Gruppe die eigenen Notizen sortiert und inhaltlich gewichtet. Es wird auch deutlich, zu welchen Impulsen mehr, zu welchen wenig bzw. nichts aufgeschrieben wurde. So kann es bereits zu einer intensiven Verständigung über den Text und die gewählten Herangehensweisen kommen.

¹ Dieser Artikel ist bereits veröffentlicht in:
PRAXIS DEUTSCH 187
„Lesestrategien“ (Jg. 31, 2004).
Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Friedrich-Verlages Velber.

Variante B: Es werden Zeichen für die einzelnen Impulse festgelegt, z.B.:

- Das war neu für mich.** !
- Das wusste ich schon.** ✓
- Das verstehe ich nicht.** ??
- Das möchte ich fragen.** ?
- Darüber möchte ich sprechen.** ☺☺

Diese Zeichen können beim Lesen für Markierungen im Text genutzt werden. Die Fragen (zu Impuls 4) werden zusätzlich (am Rand oder auf einem Extrablatt) notiert. Die Besprechung dieser ersten Ergebnisse erfolgt in Gruppenarbeit. Die Gruppen stellen anschließend ihre wichtigsten Ergebnisse vor. Diese Variante ist zwar weniger zeitaufwändig, eignet sich aber besser für versierte Leserinnen und Leser, da sie erfordert, dass man sich schnell im Text zurecht-

findet und Gelesenes mündlich in eigene Worte gefasst werden kann.

In der Praxis wird häufig eine „Mischform“ aus beiden Varianten gewählt: Die Zeichen dienen für erste Randnotizen, sodass anschließend die Aspekte, die notiert werden sollen, schneller wiedergefunden werden.

Wie Leserinnen und Leser dieses Verfahren nutzen, soll an zwei Textbeispielen gezeigt werden. Der erste Text (Die Stimme – der luftige Tonkünstler, Material 1) eignet sich für die Klassen 5 bis 8 (z.B. im Zusammenhang mit einer Einheit zum Arbeitsbereich Sprechen und Gespräch), der zweite (Impressionismus und Grundlagen der modernen Kunst. Die Fotografie, Material 2, vgl. Kopie) kann ab Klasse 10 (z.B. im Zusammenhang mit einem literatur- bzw. kunstgeschichtlichen Thema) eingesetzt werden.

Das Verfahren ist auch an fiktionalen Texten erprobt. Dabei kann man die Impulse des Verfahrens folgendermaßen variieren:

1. Das war neu (anrührend, neugierig machend) für mich.
2. Das kenne ich auch.
Oder: Das wusste ich schon.
3. Das verstehe ich nicht.
Oder: Das möchte ich fragen.
4. Das merke ich mir.
5. Darüber möchte ich sprechen.

Schülerlösungen zu den beiden Texten:

Die Stimme – Der luftige Tonkünstler	
Das war neu für mich. <i>Dass es einen Brüllwettbewerb gibt! Dass jemand so laut brüllen kann! Wie die Stimme funktioniert!</i>	!
Das wusste ich schon. <i>Dass viele Tiere keine Stimme haben. Das Experiment haben wir schon mal in Bio gemacht.</i>	✓
Das verstehe ich nicht. <i>Wie die Stimme funktioniert.</i>	??
Das möchte ich fragen. <i>Kann jemand das noch einmal erklären? Wie laut ist eine Stimme normalerweise?</i>	?
Darüber möchte ich sprechen. <i>Ich weiß nicht.</i>	☺

Impressionismus und Grundlagen der modernen Kunst. Die Fotografie	
Das war neu für mich. <i>Dass die Fotografie den Impressionismus beeinflusst hat! Wie schnell die ersten Fotoateliers eröffneten! Wie man sich galoppierende Pferde vorstellte!</i>	!
Das wusste ich schon. <i>Was eine „Daguerreotypie“ ist und wie sie funktioniert (na ja, wenigstens ein bisschen).</i>	✓
Das verstehe ich nicht. <i>Wie haben sie die Camera obscura zum Malen genutzt?</i>	??
Das möchte ich fragen. <i>Wie funktioniert diese Camera obscura? War schon jemand in so einer Camera?</i>	?
Darüber möchte ich sprechen. <i>Wer gehört zu den Impressionisten? Gibt es Fotos und die gemalten Bilder dazu?</i>	☺



Foto: © Ullstein

Die Stimme – der luftige Tonkünstler

Achtung! Gefahr für das Trommelfell! Die Menschen in der Nähe hielten sich hastig die Ohren zu. Simon Robinson holte tief Luft und: **A A A A A**! Ein Schrei hallte durch die australische Stadt Adelaide – so laut wie ein startendes Flugzeug. Seither darf sich der Australier „Größter Schreihals der Welt“ nennen, denn Simon startete bei einem Brüllwettbewerb. Und die Schiedsrichter maßen eine Lautstärke von 128 Dezibel, als er seinen Mund aufriss. Mehr, als jemals ein Mensch zuvor geschafft hat. Zugegeben: Ein ziemlich blöder Weltrekord. Aber Schreien ist auch nur eines der Kunststücke, die unsere Stimme perfekt beherrscht. Durch den eingebauten Tonkünstler sind wir auch in der Lage, ganz leise zu flüstern, schöne Lieder zu singen und die schlauesten Gespräche zu führen – das ist mehr, als alle Tiere mit ihren Stimmorganen anstellen können. Affen kreischen zwar. Und Vögel locken mit ihrem Gesang Artgenossen an. Sehr viele Tiere aber, etwa Grillen, haben überhaupt keine Stimme. Wenn die zirpen wollen, müssen sie mühsam ihre Flügel aneinander scheuern.

Das Instrument, das uns sprechen und singen lässt, sitzt in der Mitte unseres Halses. Die Stimmritze könnt ihr euch als eine Art Mund vorstellen: Ihre Ränder sind elastisch und erinnern ein bisschen an die Lippen – deshalb heißen sie auch Stimmlippen. Normalerweise stehen sie offen, damit die Atemluft hindurchströmen kann.

Wenn wir etwas sagen wollen, ziehen wir die Lippen zusammen. Immer weiter. Bis sie durch den Luftzug aus der Lunge zu schwingen beginnen: Sie schlagen wild zusammen, zack! – und fliegen wieder auseinander. Klingt komisch. Aber den Flattereffekt könnt ihr leicht beobachten: Nehmt einfach zwei Blatt Papier, haltet sie einen Fingerbreit auseinander und pustet hindurch. Schon fangen sie an zu vibrieren. Die Vibrationen der Stimmlippen übertragen sich auf die Luft. Und diese Luftschwingun-

gen hören wir, wenn sie auf unser Ohr treffen, als Ton. Wie eine Stimme klingt, hängt von vielen Gegebenheiten ab: Bei Frauen sind die Stimmlippen meist kürzer als bei Männern. Sie schwingen deshalb schneller hin und her. Aus diesem Grund haben Frauen oft höhere Stimmen. Auch Gefühle hört man uns gleich an: Bei Wutanfällen prallen die Lippen fest aufeinander. Ärgerliche Menschen klingen deshalb hart und ih-re-Wor-te-sehr-deut-lich. Reicht die Stimmritze schon aus, um zu sprechen? Noch nicht. Dazu müssen die dort erzeugten Töne erst noch von anderen Spezialisten in Laute – also die A, E und so weiter – umgewandelt werden.

Diese Arbeit erledigen Rachen-, Mund- und Nasenraum. Wenn die Töne dort hineinkommen, verstärkt er nämlich manche wie ein Lautsprecher. Andere schmeißt er einfach raus oder wandelt sie in neue Töne um. Das Tongemisch, das übrig bleibt, hören wir als Laut. Wenn wir den Mund etwas weiter aufreißen, produziert er ein A. Ziehen wir ihn auseinander, ein I. Oder soll es ein L sein? Einfach die Zunge nach oben drücken. Für jeden Buchstaben hat unser Gehirn ein solches Rezept gespeichert – und dirigiert Mund, Lippen und Zunge beim Sprechen blitzschnell in die richtige Lage.

Bei euch klappt das wahrscheinlich ganz automatisch. Aber die Lautherstellung ist eines der schwersten Kunststücke, die der Mensch beherrscht. Kinder brauchen Jahre, bis sie ihre Sprechwerkzeuge richtig trainiert haben. Und selbst Erwachsene verhaspeln sich noch, wenn sie etwa schnell „Breitblättriger Palmbaum prangt am Portal“ sagen sollen. Oder: In Ulm, um Ulm und um Ulm herum. Insgesamt etwa 50 Muskeln arbeiten an unserer Stimme mit. Außerdem noch Hohlräume, Stimmlippen, Zunge. Und natürlich sind die Körperteile bei jedem Menschen etwas verschieden. Kein Wunder, dass jede Stimme ein bisschen anders klingt.

Impressionismus und die Grundlagen der modernen Kunst

Die Fotografie war eine neue Erfindung, die großen Einfluss auf die Malerei des Impressionismus hatte. Man wusste schon lange, dass mit Hilfe einer kleinen Öffnung, durch die Licht fällt, Gegenstände auf der Wand eines dunklen Raums zu sehen sind. Diese „camera obscura“ (= dunkle Kammer) hatten viele Künstler im 17. Jahrhundert als Hilfsmittel benutzt, um zum Beispiel Stadtansichten zu malen. Seit Anfang des 18. Jahrhunderts konnte man außerdem chemische Stoffe, die sich bei Lichteinwirkung dunkel verfärben. Anfang des 19. Jahrhunderts experimentierten mehrere Leute mit diesen beiden Erkenntnissen, bis es dem Franzosen Louis Jacques Mandé Daguerre (1787 bis 1851) gelang, ein Bild auf einer mit Silber beschichteten Kupferplatte festzuhalten. 1839 stellte er die Erfindung der Daguerreotypie in Paris vor. 1840 eröffnete das erste Foto-Atelier in Amerika. Dort konnte man sich ablichten lassen. Auch wenn das Verfahren noch kompliziert war, man lange stillhalten musste, damit das Bild nicht verwackelte, war es doch viel billiger, als bei einem Maler ein Porträt zu bestellen. Viel mehr Menschen konnten es sich nun leisten, sich selbst darstellen zu lassen.

Die Erfindung der Fotografie hatte bei den Malern zuerst große Proteste ausgelöst. Doch schon bald machten sie sich die neue Erfindung zu Nutze. Fotos von Landschaften dienten als Vorlagen für Bilder. Vor allem aber konnten Bewegungsabläufe endlich genau nachvollzogen werden.

1878 machte Eadweard Muybridge eine Serie von Fotos, die ein Pferd im Galopp zeigen. Die Beinbewegung eines Pferdes ist so schnell, dass das menschliche Auge sie nicht richtig erfassen kann. Die Maler hatten galoppierende Pferde immer so gemalt, als ob sie in der Luft schwebten, mit ausgestreckten Vorder- und Hinterbeinen. Dass diese Haltung nicht stimmt, dass ein galoppierendes Pferd bei einer ganz anderen Beinstellung kurzzeitig fliegt, wurde erst durch die Fotoserie offenkundig.

Solche Erkenntnisse änderten die Sehgewohnheiten der Menschen – und natürlich auch die der Maler. Die Maler versuchten einerseits, Bewegungsabläufe im Bild festzuhalten, und andererseits, einen flüchtigen Moment darzustellen.



Sachrechnen – eine Unterrichtseinheit für den Jahrgang 5

Im Fach Mathematik haben besonders Kinder anderer Herkunftssprachen Probleme, mathematische Texte zu verstehen und die dort verwendete Fachsprache in ihre eigene Sprache zu übersetzen, damit sie sich die mathematischen Inhalte besser vorstellen und gedanklich nachvollziehen können.

In einer schulinternen Lehrerfortbildung zum Thema „Deutsch als Zweitsprache im Regelunterricht“ haben Lehrerinnen und Lehrer der Gesamtschule Bahrenfeld Unterrichtseinheiten für verschiedene Fächer entworfen. Im Rahmen dieser Fortbildung wurde eine vorhandene Unterrichtseinheit (Heinsohn 1992) zum Thema Sachrechnen bearbeitet.

In der Unterrichtseinheit üben die Schülerinnen und Schüler insbesondere das Lesen, Verfassen und Verstehen von mathematischen Texten. Die Lernenden üben dabei sich immer wiederholende Schritte der Mathematisierung.

Das langfristige Ziel der Unterrichtseinheit ist die Entwicklung von Lösungskompetenz bei komplexen Sachaufgaben (Problemlösekompetenz).

Die vorliegende Unterrichtseinheit gliedert sich in drei Teile:

- 1. Vorübungen zum Sachrechnen
- 2. Leichte und schwere Textaufgaben
- 3. Lösen eines Sachproblems:
Was kostet mein Haustier?

1. Vorübungen zum Sachrechnen

Die Schüler üben das genaue Lesen. Zunächst werden, wenn nötig, Verständnisfragen geklärt, dann wird überlegt, welche Informationen der Text bietet. Dabei geht es zum einen um textimmanente Informationen, zum anderen aber auch um solche Informationen, die durch einfache Schlussfolgerungen gewonnen werden können.

Beispiel 1': Entnehmen von Informationen

Text 1: Jennifer ist 12 Jahre alt. Sie geht in die 5. Klasse der Gesamtschule Bahrenfeld.

Du hast den Text gelesen und weißt jetzt:

- a) Wie alt ist Jennifer?

Antwort: _____

- b) In welche Klasse geht sie?

Antwort: _____

- c) Welche Schule besucht sie?

Antwort: _____

Was weißt du noch? Kreuze das Richtige an!

- d) Jennifer ist ein Mädchen.
- e) Jennifer hat einen Bruder.
- f) Jennifers beste Freundin ist Stefanie.
- g) Jennifer ist älter als die elfjährige Filiz.
- h) Jennifer wohnt in Hamburg.
- i) Jennifer geht in Hamburg zur Schule.
- j) Jennifer hat blonde Haare.
- k) Jennifer geht noch nicht in die 7. Klasse.
- l) Jennifers Vater ist Bäcker.

An einem zweiten Text lernen die Schülerinnen und Schüler, wichtige von unwichtigen Informationen zur Beantwortung einer Frage zu trennen. Dabei geht es um selektives Lesen und nicht um die vollständige Erfassung des Textinhalts.

Beispiel 2': Selektives Lesen

Text 1: Am 28. November 1992 ging Meral mit ihrem Bruder Ahmet auf den Hamburger Weihnachtsdom.

Meral ist 18 Jahre alt und ihr Bruder ist 10 Jahre alt. Ahmet durfte dreimal Kettenkarussell fahren, zweimal war er in der Geisterbahn und viermal in der Achterbahn.

Meral lud ihren Bruder zu allen Fahrten ein. Sie bezahlte insgesamt 32 €.

Frage: Wie oft lud Meral ihren Bruder Ahmet ein?

Welche Informationen sind für die Beantwortung der Frage wichtig? Kreuze an!

- a) 28. November 1992
- e) Meral lud zu allen Fahrten ein
- b) Meral ist 18 Jahre alt
- f) dreimal Kettenkarussell
- c) zweimal Geisterbahn
- g) Sie bezahlte 32 €
- d) Ahmet ist 10 Jahre alt
- h) viermal in der Achterbahn

Die Schülerinnen und Schüler lernen, welche Ereignisse bzw. Handlungen mit den Rechenzeichen „plus“, „minus“, „mal“, „geteilt“ verbunden werden, indem sie nach eigenen Wörtern suchen, die diese Zeichen beschreiben. Dann werden Texte auf so genannte Schlüsselwörter untersucht.

Beispiel 3: Text auf Schlüsselwörter untersuchen

Schreibe auf, welche Wörter oft für +, -, · oder : verwendet werden.

+ addieren

- subtrahieren

· multiplizieren

: dividieren

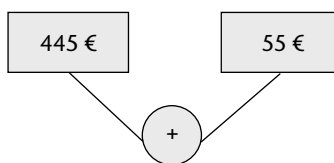
Welches Verknüpfungszeichen ist gesucht?

Unterstreiche die Schlüsselwörter in der Aufgabe. Trage die Rechnung in den Rechenbaum ein. Du brauchst noch nicht zu rechnen! Verfahre wie im Beispiel!

Beispiel:

Herr Krause kauft eine Fotoausrüstung. Die Kamera kostet 445 € und die Fototasche 55 €. Welchen Betrag muss er bezahlen?

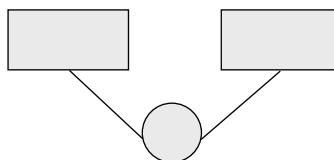
Rechenbaum:³



Aufgabe 1:

Herr Döscher hat ein Spargelfeld angelegt. In jede der 8 Reihen hat er 195 Pflanzen gesetzt. Wie viele Spargelpflanzen stehen auf dem Feld?

Rechenbaum:



² ebd., 17

³ ebd., 1992, 21

⁴ ebd.; S. 25

Nach der Auswertung schließt sich immer ein produktiver Teil der Reflexion an. Hier sollen die Schüler eigene Textaufgaben verfassen.

Beispiel 4: Textaufgaben verfassen

Schreibe zwei Textaufgaben.

Dein Nachbar unterstreicht die Wörter, die auf das Rechenzeichen hinweisen und schreibt die Rechnung auf.

Meine Aufgabe: _____

Rechnung: _____

2. Textaufgaben lösen

In dieser Phase müssen die Schüler alle Schritte der Mathematisierung, die sie in Teil 1 gelernt haben, befolgen:

- Lies den Text.
- Wie lautet die Frage? Was willst du wissen?
- Welche Informationen sind wichtig zur Beantwortung der Frage?
Notiere wichtige Daten: gegeben: ...
oder fertige eine Skizze an.
- Stelle eine Rechnung auf.
- Formuliere einen Antwortsatz.

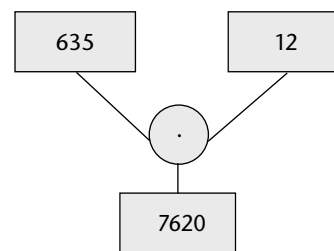
Beispiel 1:

Rechne die folgenden Aufgaben in deinem Heft! Schreibe zu jeder Aufgabe den Rechenbaum, eine Rechnung und einen Antwortsatz auf!

Beispiel⁴:

Eine Stadtwohnung kostet monatlich 635 €. Frage: Wie hoch ist die Jahresmiete für diese Wohnung?

Rechenbaum:



Rechnung:

635 · 12
6350
1270
7620

Antwort: Die Jahresmiete für die Stadtwohnung beträgt 7620 €.

Aufgaben:

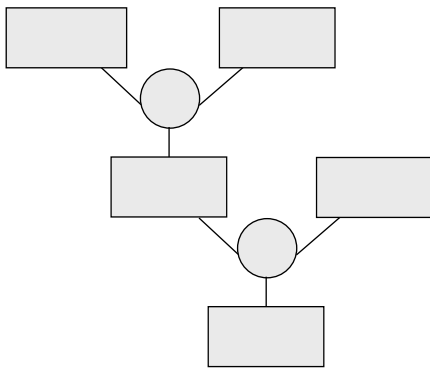
1. Frau Richter fährt mit dem Auto von Hamburg nach Düsseldorf. In Hamburg zeigt der Kilometerzähler 61 724, in Düsseldorf 62 16 an. Wie lang ist die Fahrstrecke?

Beispiel 2⁵:

2. Eine Woche Aufenthalt auf dem Ponyhof kostet für ein Kind 275 €. Dazu kommen die Fahrtkosten in Höhe von 36 €.

Frage: Wie hoch sind die Kosten, wenn Familie Denker ihre drei Kinder für eine Woche zum Ponyhof schicken möchte?

Antwort: _____



3. Lösen eines Sachproblems:

Was kostet mein Haustier?

In diesem Teil werden den Schülern Informationen zum Thema Haustiere gegeben (Kosten, Ernährung, Preisvergleiche uvm.). Um einen persönlichen Bezug zu dem Thema herzustellen, sollten die Schüler aber erst einmal selbst Informationen zu ihrem Haustier einholen. Schüler, die nicht so viel herausfinden oder kein eigenes Haustier haben, können die Informationen den Arbeitsblättern entnehmen.

Als Einstieg in das Thema sind u.a. folgende Aufgaben/Fragestellungen möglich.

- Was kostet mein Tier in der Anschaffung? Schreibe einen Einkaufszettel!
- Was kostet es im Jahr/im Monat/in der Woche?
- Wie viel kostet die Ernährung des Tieres?
- Wie viel Taschengeld bekomme ich im Monat? Kann ich davon die Kosten meines Haustieres bezahlen?
- Wo kann ich evtl. sparen?
- Preisvergleiche zwischen verschiedenen Packungsgrößen vornehmen. Sind Großpackungen wirklich günstiger? (Hierbei sollte nicht gleich das Dreisatzschema besprochen werden, sondern vielmehr auf die verschiedenen Rechenwege und Lösungsstrategien der Kinder eingegangen werden.)
- Die Schüler formulieren selbst Fragen und erfinden Aufgaben.

Beispiel 3⁶:

In dieser Tabelle findest du Angaben über verschiedene Passagierflugzeug-Typen:

	Boeing 747	Douglas DC 10	Airbus A 300
Treibstoffverbrauch pro Minute	255 l	170 l	125 l
Pro Stunde zurückgelegter Weg	940 km	930 km	930 km
Größte Reichweite ohne Auftanken	10.200 km	9.700 km	3.920 km
Anzahl der Sitzplätze	361	217	253

1. Während der Ferienzeit starteten in einem Monat 42 Flugzeuge vom Typ B 747 und 16 Flugzeuge vom Typ DC 10, um Urlauber in den Süden zu bringen. Alle Sitzplätze waren besetzt. Wie viele Personen sind insgesamt in den Urlaub geflogen?
2. Der Flug mit der B 747 von Frankfurt nach New York dauert 7 Stunden.
 - a) Wie viel Treibstoff wird für diesen Flug verbraucht?
 - b) Wie viel Treibstoff verbraucht die B 747 bei einem 6-stündigen Flug?

⁵ ebd; 26

⁶ ebd; 29

Beispiel⁷: (Auszug aus einem Arbeitsblatt)

Melissa und ihre Freundin Anja wohnen am Stadtrand, in der Nähe eines Bauernhofes. In dem kann man für 1800 € im Jahr einen Platz in einem Pferdestall mieten und sein Pferd auch füttern lassen. Sie erkundigen sich, welche Anschaffungs- und Haltungskosten für den Traum von einem eigenen Pferd auf sie zukämen.



Anschaffung für das Pferd

Kaufpreis für das Pferd:	2000,- €
Sattel:	400,- €
Zaumzeug:	60,- €
Steigbügel:	75,- €
Pflegegeräte (Striegel):	65,- €

Laufende Kosten (für ein Jahr)

Versicherung:	110,- €
Steuern:	95,- €
Reitplakette:	30,- €
Hufschmied:	70,- €
(pro Beschlag, ca. 6x im Jahr)	

Zeitlicher Aufwand

Pflege:	1 h täglich
Fütterung:	1/2 h täglich
Stallreinigung:	2 h wöchentlich
Ausführen und Reiten:	6 h wöchentlich

Reitkleidung

Reithose:	99,00 €
Reitstiefel:	102,50 €
Kappe:	32,00 €
Gerte:	19,50 €

1. Wie hoch sind die Anschaffungskosten?

Bei der Bearbeitung dieser Aufgaben muss den Schülern deutlich gemacht werden, dass Problemlösen ein komplexer Prozess ist, der viele Arbeitsschritte erfordert:

1. Überlegen, was ich eigentlich wissen will.
2. Überlegen, was ich dafür für Informationen benötige.
3. Lösungsschritte überlegen mit Hilfe von Zeichnungen oder Zwischen- und Nebenrechnungen.
4. Antwortsätze oder Texte formulieren, Ergebnisse erklären und präsentieren.

Am Ende der Unterrichtseinheit sollten die Schüler wissen, wie man einen Text, in dem es um ein mathematisches Problem geht, liest, wie man eine Rechnung aufstellt und eine Antwort formuliert. Sie fangen nicht gleich „blind an zu rechnen“, sondern wissen, dass das Lesen und Verstehen von Texten unter anderem erfordert, wichtige Informationen von unwichtigen zu unterscheiden.

⁷ Kietzmann u.a. (2001)

Literaturhinweise:

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000 (Insbesondere Kapitel 3: Mathematische Grundbildung. S. 141–186). Opladen, Leske + Budrich.

Erichson, C. (1992): Von Lichtjahren, Pyramiden und einem regen Wurm. Hamburg, Verlag für pädagogische Medien.

Gallin, P./Ruf, U. (1991): Sprache und Mathematik in der Schule. 2. Aufl. Zürich, LCH.

Willi Heinsohn (1992): Sachrechnen einfach gemacht. Unterrichtseinheit Klasse 5. Institut für Lehrerfortbildung, Hamburg.

Udo Kietzmann u.a. (2001): mathe live 5. Mathematik für Gesamtschulen. Ernst Klett Verlag, Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig.

Leisen, J. (Hrsg.) (1999): Methoden Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Bonn, Varus Verlag.

Radatz, H./Schipper, W. (1983): Handbuch für den Mathematikunterricht an Grundschulen. Hannover, Schroedel.

Lesekompetenz im Mathematikunterricht

Lesen verbindet man zunächst in geringerem Umfang mit dem Fach Mathematik. Bestenfalls denkt man vielleicht an die Probleme, die Schülerinnen und Schüler beim Verstehen von Textaufgaben haben. Lesekompetenz im Sinne des theoretischen Rahmens der PISA-Studie (Baumert et al. 2001) umfasst jedoch mehr als das Lesen fortlaufend geschriebener Texte. Dort wird unterschieden zwischen *kontinuierlichen* und *nichtkontinuierlichen* Texten (Baumert et al. 2001, S. 81). Letztere beziehen sich auf originäre Inhalte des Mathematikunterrichts. Um sie soll es im Folgenden gehen.

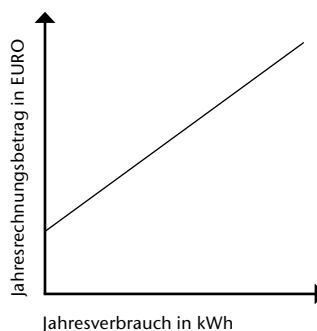
Nichtkontinuierliche Texte umfassen nach dem Ansatz der PISA-Studie *Diagramme/Graphen, Tabellen, schematische Zeichnungen, Karten, Formulare* und *Anzeigen*. All diesen Textsorten ist gemeinsam, dass sie keinen festen Anfang (und somit auch kein Ende) haben, sondern dass man je nach Fragestellung den Beginn und die Richtung des Lesens individuell auswählt. Vor allem die zuerst genannten Textsorten (Diagramme/Graphen und Tabellen) finden sich in besonderer Weise im Mathematikunterricht. Die verständige Aufnahme von Informationen aus dieser Art von Texten ist eine der Anforderungen, die im Rahmenplan Mathematik genannt werden. Auch in aktuellen Lehrwerken für den Mathematikunterricht wird dieser Aspekt in zunehmender Weise berücksichtigt (z.B. Mathe live 8, 2001, S. 95, „Die Sprache der Graphen“). Das Gewicht, das den beiden o.g. Textformen in der PISA-Studie zukommt, wird an ihrem Anteil an den Aufgaben zur Untersuchung der Lesekompetenz deutlich: Immerhin jeweils 11% der Aufgaben zur Lesekompetenz beziehen sich auf das Lesen von Diagrammen/Graphen bzw. Tabellen. Damit sind diese Textformen ähnlich stark repräsentiert wie z.B. die Textformen *Erzählung* (12%), *Beschreibung* (9%) oder *Argumentation* (13%) (Baumert et al. 2001, S. 81). Das Lesen nicht kontinuierlicher Texte bildet auch eine Dimension des in der PISA-Studie verwendeten Begriffs der *Mathematical Literacy*: „Zu den typischen *Literacy*-Anforderungen gehören – auch im PISA-Test – die Interpretation von Diagrammen und Graphen ...“ (Baumert et al. 2001, S. 142, Hervorhebung im Original).

In den folgenden Auszügen aus Unterrichtsmaterialien geht es um das Lesen und Schreiben (im Sinne eines selbstständigen Erstellens) nichtkontinuierlicher Texte am Beispiel von Diagrammen und Graphen, also um das kontextgeleitete, den Text vergrößernde Interpretieren einerseits und um das Verdichten auf eine symbolische Darstellung andererseits: Lesen und Schreiben auf mathematisch.

Beispiel 1:

Im Unterricht wird anhand einer in einer Tageszeitung veröffentlichten Tarifübersicht verschiedener Anbieter elektrischer Energie u.a. die Frage gestellt, welcher Anbieter die günstigsten Preise hat.¹ Die Schülerinnen und Schüler erstellen zu den verschiedenen Anbietern Graphen. Ein typischer Graph hat dann etwa folgendes Aussehen (Abb. 1).

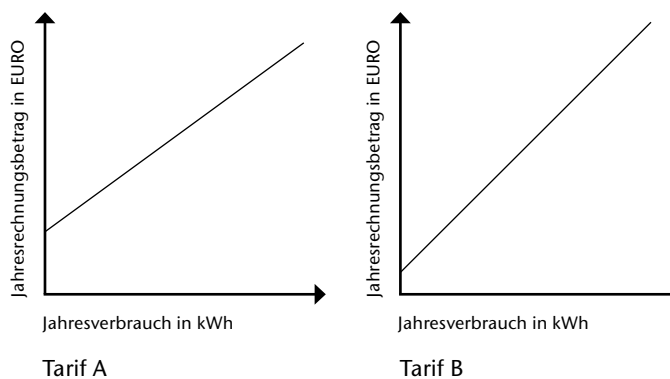
Abb. 1



Man kann diesen Graphen lokal lesen: Wie hoch ist mein Rechnungsbetrag bei einem jährlichen Verbrauch von x kWh? Wie viel bekomme ich für y €? Man kann diesen Graphen aber auch *global* lesen. Dies wird besonders deutlich, wenn man die Graphen zu zwei verschiedenen Tarifen vergleicht (Abb. 2):

Welcher Anbieter ist günstiger?²

Abb. 2

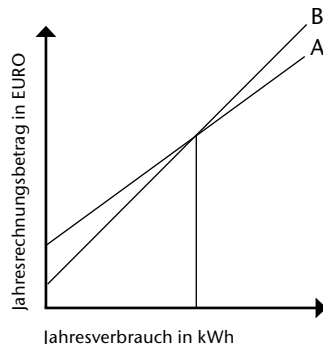


¹Tarife von Anbietern elektrischer Energie bestehen im Allgemeinen aus einem jährlich zu entrichtenden verbrauchsunabhängigen Grundpreis und einem Preis pro verbrauchter Kilowattstunde. Eine mögliche Form der graphischen Darstellung ist die Verwendung eines Koordinatensystems, in dem auf der waagerechten Achse der jährliche Verbrauch in Kilowattstunden und auf der senkrechten Achse der Betrag der Jahresrechnung abgetragen wird. Der entstehende Graph ist dann eine steigende Gerade, deren Schnittpunkt mit der senkrechten Achse den Grundpreis markiert und deren Steigung für den Preis pro Kilowattstunde steht.

²Tarif B ist für geringe Verbrauchswerte günstiger, Tarif A für höhere.

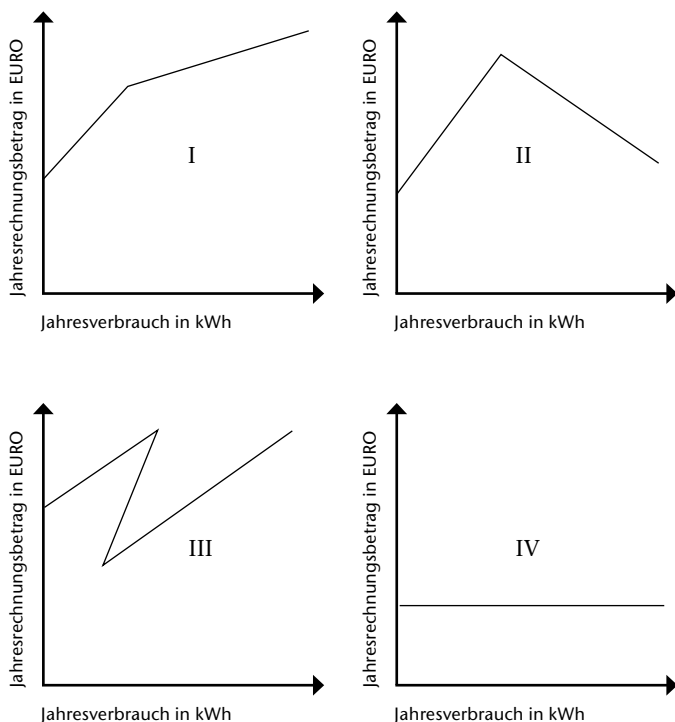
Das Übereinanderlegen der beiden Graphen (Abb. 3) führt zu einer sachkontextual (?) basierten Interpretation des Schnittpunktes: Bis zum durch den x-Wert des Schnittpunktes dargestellten Jahresverbrauch ist Tarif B günstiger, für höhere Verbrauchswerte ist Tarif A günstiger.

Abb. 3



Da nicht alle Schülerinnen und Schüler das Schreiben von Graphen sicher beherrschen, entstehen auch Texte, die einer weiteren Diskussion im Unterricht bedürfen (Abb. 4).

Abb. 4



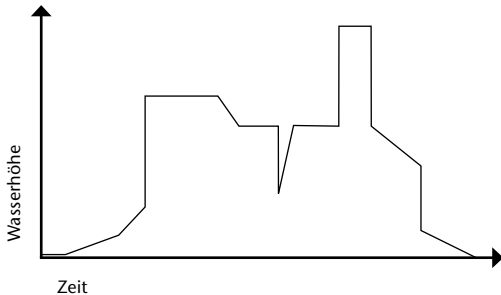
Das Lesen des Graphen I (links) führt zu der Interpretation, dass es wohl einen Mengenrabatt gibt, was im Widerspruch zur beschriebenen Tarifstruktur steht. Die Präsentation des Graphen II führt nach einigen Sekunden des Betrachtens meistens zur Belustigung: „Aber das heißt ja, wenn man ganz viel verbraucht ...“. Graph III richtig gelesen führt zu der der Alltagserfahrung widersprechenden Deutung, dass zu *einem* Verbrauchswert zwei oder gar drei Rechnungsbeträge gehören. Und wer bei Graph IV ausruft „Das ist ja eine flat rate³!“, hat schon viel verstanden. Das gemeinsame Lesen und Diskutieren der von den Schülerinnen und Schülern geschriebenen Texte (d.h. von den erstellten Graphen) führt also zu einem vertieften Verständnis funktionaler Zusammenhänge.

³ Eine *flat rate* ist eine Tarifstruktur im Umfeld von Internetprovidern, bei der man durch die Zahlung eines monatlichen Grundpreises einen zeitlich unbegrenzten Zugang zum Internet hat.

Beispiel 2:

Die Graphik (Abb. 5) zeigt den Wasserstand einer Badewanne. Erzähle dazu eine Geschichte. (Lehmann 2000)

Abb. 5



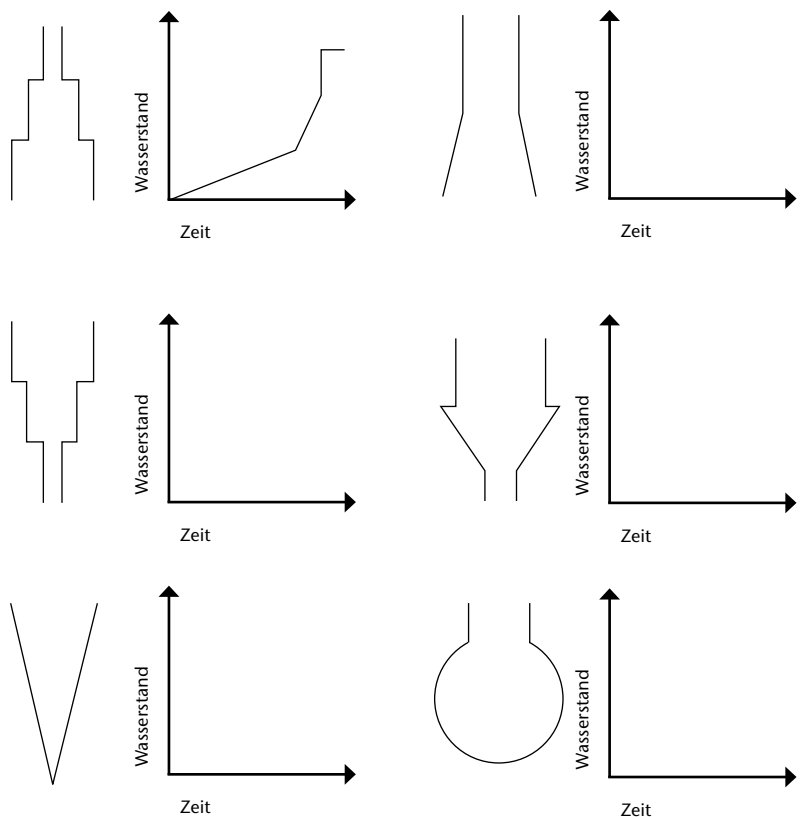
Diese bei Schülerinnen und Schülern (und auch bei Erwachsenen) stets mit viel Vergnügen bearbeitete Aufgabe erfordert eine genauere Interpretation des nichtkontinuierlichen Textes vor dem Hintergrund eines gegebenen Sachkontextes. Hier ist – ähnlich wie bei der Interpretation eines Textes z.B. im Deutschunterricht – ein präziser Bezug zum ursprünglichen Text notwendig: Jede Steigungsänderung muss gedeutet werden, und Steigungen müssen verglichen werden. Es finden Diskussionen statt, „wie senkrecht“ eigentlich die senkrechten Graphenteile sein können. Die genaue Bezugnahme der Interpretation zum ursprünglichen Text ist auch ein Kriterium zur Bewertung der Qualität der Interpretation. Dieser Aspekt ist im Zusammenhang mit der Entwicklung einer neuen Aufgabenkultur im Mathematikunterricht, die sich auch in Prüfungssituationen niederschlagen muss, zu betonen.

Beispiel 3:

Wie im vorigen Text das Lesen von Graphen der Schwerpunkt war, ist in diesem Beispiel das eng damit verbundene Schreiben von Graphen gefordert.

Die durch die angegebenen Querschnitte dargestellten (Rotations-)Körper (Abb. 6) sollen so mit Wasser gefüllt werden, dass pro Sekunde stets die gleiche Wassermenge zufließt. Wie sehen die Füllgraphen aus?

Abb. 6

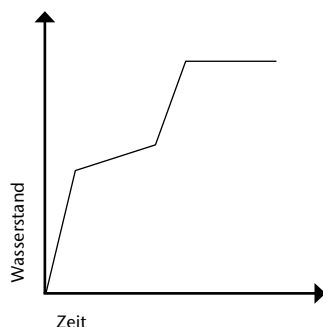


Eine der Schwierigkeiten dabei ist, das Überlaufen der Gefäße durch einen horizontalen Graphenverlauf am Ende zu (be)schreiben (siehe den ersten Graphen links oben in Abb. 6). Eine andere ist die zu entscheiden, bei welchen Füllkörpern Geradenstücke die angemessene Beschreibung sind und bei welchen dies nicht ausreicht. Die Aufgabe wird sogar selbstdifferenzierend, wenn man versucht, die Steigungen der einzelnen Teilgraphen in Bezug zu den Radien der einzelnen Körperschichten zu setzen, wie es für den ersten Graphen durchgeführt wurde⁴.

⁴ Dazu müsste man sich überlegen, wie die Steiggeschwindigkeit mit dem Radius zusammenhängt: Sie ist proportional zum Quadrat des Kehrwerts des Radius.

Die Umkehraufgabe ist, zu einem vorgegebenen Füllgraphen den Querschnitt des entsprechenden Körpers zu skizzieren (Abb. 7).

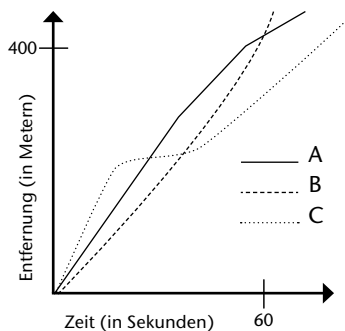
Abb. 7



Diese Aufgabentypen stellen die Anforderung, zwei zunächst nichtkontinuierliche Texte (Graph und Körperabbildung) ineinander zu überführen. Im Rahmen der Fragestellung jedoch werden die ursprünglich nichtkontinuierlichen Texte zu kontinuierlichen: Man beginnt zur Zeit 0 bei dem Wasserstand 0 und lässt dann gedanklich Wasser zulaufen. Es gibt also einen *Beginn* und eine *Richtung* in diesen Texten.

Beispiel 4:

Abb. 8



Die oben abgebildeten drei Graphen beschreiben für drei Läufer (A, B und C) den Verlauf eines 400-m-Rennens. Stell dir vor, du bist Sportreporter. Schreibe einen kurzen Bericht (halbe Seite), in dem alle entscheidenden Phasen des Rennens vorkommen. Du brauchst dabei keine genauen Werte abzulesen. (Jordan, Wiegand & Blum 2001)

Dies ist eine Variation der interpretierenden Übersetzung eines nichtkontinuierlichen Textes in einen kontinuierlichen. Hier geht es um die Deutung verschiedener Steigungen (Geschwindigkeit), der Schnittpunkte (Wer überholt eigentlich wen?) und der Rolle der x- und y-Werte (Wieso gewinnt nicht C, obwohl C ganz vorne ist?). Schülerinnen und Schüler arbeiten mit großer Freude an interpretierenden

Ausschmückungen, die man nicht als „unmathematischen Firlefanz“ abtun, sondern als Ausdruck der inneren Beteiligung anerkennen sollte. Beispielhaft sollen ohne weitere Kommentierung einige authentische (jedoch sprachlich und orthographisch geglättete) Bearbeitungen von Schülerinnen und Schülern wiedergegeben werden:

Nach dem Start macht C einen Sprint und liegt vorne. Ab 100 m macht er schlapp. A und B überholen. Im Moment liegt A in Führung. Er wird langsamer, aber B kommt noch nicht zum Überholen. C hat sich wieder gefasst und gibt nochmal alles. Da überholt B A und rennt ins Ziel. Er hat gewonnen und hat 60 Sekunden gebraucht. A hat 65 Sekunden gebraucht. Jetzt kommt C ins Ziel mit 80 Sekunden.

Am Anfang ist C der Schnellste, aber später ist es nicht so. A läuft auch schräg wie C. Aber B ist nicht so, der läuft eine gerade Strecke und ist dann auch im Vorteil beim Rennen und B läuft auch mit Nachdenken wie er am schnellsten am Ziel ist. Die anderen machen eine Verlängerung, und B gewinnt auch das Rennen. A und C sind mehr gelaufen als B, aber B hat trotzdem gewonnen.

A: René, B: David, C: Thomas. Bei dem Rennen startet Thomas am besten. Aber das Rennen gewinnt David. Thomas hat den besten Start, aber lässt sofort wieder nach. René und David überholen ihn. Thomas braucht am längsten. David läuft noch vor René und Thomas weg. Thomas läuft, er fällt hin. Er hat einen Genickbruch. Die Leute gucken alle beim Rennen zu, sogar die Sanitäter. Thomas liegt da mit Schmerzen. David gewinnt das Rennen. Thomas kommt nicht ins Ziel.

Beispiel 5:

Die folgende Graphik (Abb. 9) ist dem *Hamburger Abendblatt* (ohne Datum) entnommen⁵.

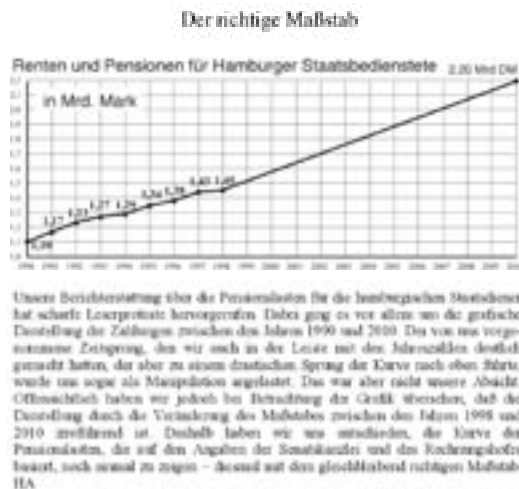
Abb. 9



Welche Aussage könnte man dieser Graphik entnehmen?

Die Redaktion des Hamburger Abendblattes antwortete kurz darauf auf offenbar empörte Leserbriefe folgendermaßen (Abb. 10):

Abb. 10



In diesem Beispiel wird deutlich, dass zum kritischen Lesen einer Grafik mathematisches Wissen (hier über Steigungen) hilfreich ist.

⁵ Für die beiden Zeitungsausschnitte in diesem Beispiel und die Idee der unterrichtlichen Verwendung danke ich Sabine Segelken.

Beispiel 6:

Die folgende Abbildung (Abb. 11) ist mit einer leichten, der besseren Übersicht dienenden Veränderung der *Tageszeitung* vom 11.2.2001 entnommen. Es wird die Anzahl der Asylanträge einiger europäischer Staaten im Jahr 2000 dargestellt.

Abb. 11



Neben sachkontextualen Fragestellungen, z.B. inwieweit es Sinn macht, die absoluten Zahlen von Asylanträgen verschieden großer Staaten zu vergleichen, stellt sich hier die Frage, welche Rolle die Darstellung der Antragszahlen als *Kugeln* spielt. Soll vielleicht, wie es durch die Darstellung nahe gelegt wird, das *Volumen* einer Kugel die Anzahl der Anträge repräsentieren? Eine mathematische Analyse hilft, einen Widerspruch in der Abbildung aufzudecken. Unter der Annahme, dass die Antragszahlen proportional zu den Kugelvolumina sind, ergibt sich nämlich die in Abb. 12 gezeigte Darstellung.

Abb. 12



Die Unterschiede erscheinen in Abb. 12 im Gegensatz zu Abb. 11 deutlich geringer. Ermittelt man andersherum die Antragszahlen, die zu den in Abb. 11 gezeigten Kugelvolumina gehören⁶, kommt man ungefähr zu den in Abb. 13 gezeigten Zahlen.

⁶ Dabei wird die Antragsanzahl Großbritanniens als Ausgangspunkt genommen.

Abb. 13



Man sieht: Die Zahlen und die graphische Darstellung passen nicht zusammen. Das Erkennen dieses Widerspruchs bedurfte allerdings mathematischer Kenntnisse, die erst gegen Ende der Sekundarstufe I als gefestigt angenommen werden können: Das Volumen einer Kugel wächst mit der dritten Potenz des Durchmessers. Die Autoren der ursprünglichen Grafik verfügten offenbar nicht über diese Kenntnis. Sie haben eine Proportionalität zwischen Kugeldurchmesser und Kugelvolumen angenommen und dadurch einen Widerspruch zwischen dem Bild und den Zahlen produziert.

Abschließend ist hervorzuheben, dass dem Lesen und dem Schreiben nichtkontinuierlicher Texte im Mathematikunterricht eine besondere Bedeutung zukommt. Mathematische Kenntnisse dienen einerseits der Entwicklung einer Lesekompetenz (im Sinne des theoretischen Rahmens der PISA-Studie), andererseits lassen sich durch das Lesen und Schreiben nichtkontinuierlicher Texte mathematische Kenntnisse entwickeln, vertiefen und vernetzen.

Literatur:

Barsch, A. et al. (Hg.) (2003): Schüler 2003 – Lesen und Schreiben. Friedrich Vlg. & Klett.

Baumert, J. et al. (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich. Opladen.

Herget, W.; Jahnke, Th.; Kroll, W. (2001):
Produktive Aufgaben für den Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. Cornelsen.

Jordan, A.; Wiegand, B.; Blum, W. (2001): Tests als Hilfe zur Selbstevaluation.
In: Mathematik lehren, Heft 107, S. 11.

Mathe live 8 (2001): Klett Verlag.

Mathematik lehren. Heft 99 (2000): Mathematik und Sprache.

Lehmann, E. (2000): Katrins Autofahrt. In: Mathematik lehren, Heft 100, S. 57.

Lesen üben mit der Lesekiste

Ein Erfahrungsbericht aus der Gesamtschule Walddörfer

Wie viele andere Kolleginnen und Kollegen stellen wir an unserer Schule am Anfang eines neuen fünften Jahrganges immer wieder fest, dass viele Schülerinnen und Schüler einen Text mit mehrsilbigen Wörtern nicht fließend lesen können. Die Inhalte von Texten werden nur teilweise erfasst, Arbeitsanweisungen nicht sorgfältig gelesen und können oftmals nicht ohne Hilfen umgesetzt werden.

Insgesamt ist die Leseunlust hoch, nur etwa 1/3 der Schüler und Schülerinnen liest gerne, die Jungen – auch nach Aussagen der Eltern – lesen noch weniger als die Mädchen. Diese Erfahrungen decken sich mit den bekannten Forschungsergebnissen (vgl. PISA 2000, IGLU 2003).

Wir haben deshalb versucht, eine möglichst sinnvolle und motivierende Form für Leseübungen zu finden. Dafür haben wir „Lesekisten“ entwickelt, die Material zum Lesetraining (vor allem zur Erhöhung der Lesegeschwindigkeit) und zum sinnentnehmenden Lesen für bis zu drei Schülerinnen und Schüler enthalten. Mit speziellen Stiften, die in den Kisten enthalten sind, kann man auf den Arbeitsblättern schreiben und unterstreichen.

Aufbau und Inhalt der Lesekisten

Die Lesekiste besteht aus drei mal drei Pappschubladen, die sich jeweils in einem geschlossenen Pappregal befinden. Dieses Ordnungssystem ist im Schreibwarenfachhandel oder in Kaufhäusern erhältlich.

Alle drei Regale finden für den Transport Platz in einer großen Plastikstapelkiste, wie sie Bäcker benutzen.

Jede Kiste ist mit verschiedenfarbigen Klebepunkten und einer Ziffer von 1 bis 7 gekennzeichnet. Die Lesekisten haben außen Nummern von 1 bis 7. Die Arbeitsblätter in der jeweiligen Kiste haben ebenfalls gleichfarbige Klebepunkte, die mit fortlaufenden Inhaltsnummern versehen sind. Alle Arbeitsblätter sind laminiert.

Jede Lesekiste enthält ein Inhaltsverzeichnis mit

- der Kistennummer,
- dem entsprechenden Klebepunkt,
- der Anzahl der enthaltenen Karten,
- der Auflistung der nummerierten Arbeitsblätter,
- der Anzahl der vorhandenen Stifte.

Inhaltsverzeichnis Lesekiste 7

LESETRAINING		Anzahl der Karten
1	Lesen mit Gefühl	1
2	Immer längere Wörter	1
3	Buchstaben ergänzen	3
3a	Pausenzeichen setzen	1
5	Unterschiedlich betonen	3
7	Dachkarte Ein passendes Wort einsetzen	1

TEXTE

8/8a Gemüse	Sachtexte genau lesen und inhaltliche Fehler finden
9 Rex	Texte vergleichen
10 In der Küche	Wörter aus dem Zusammenhang erschließen
11 Reingelegt	Einen Text entflechten
12 Uhr	Eine Frage aus dem Text beantworten
13 Wettrennen	Erwartung über den Fortgang des Textes formulieren
14 Tiere im Zoo	Zwischenüberschriften formulieren

MATERIAL

1	Tuch
3	Marker
3	Stifte

Jede Kiste enthält Material zum Lesetraining und zur Arbeit am sinnentnehmenden Lesen. Beim Lesetraining müssen die Schülerinnen und Schüler z.B.:

- Immer längere Sätze lesen,
- in vertauschte Zeilen hineinflinden,
- Wörter mit fehlenden Buchstaben lesen,
- mit unterschiedlicher Betonung lesen,
- Wörter in den Sinnzusammenhang einsetzen,
- mit verteilten Rollen lesen,
- Pausenzeichen setzen.

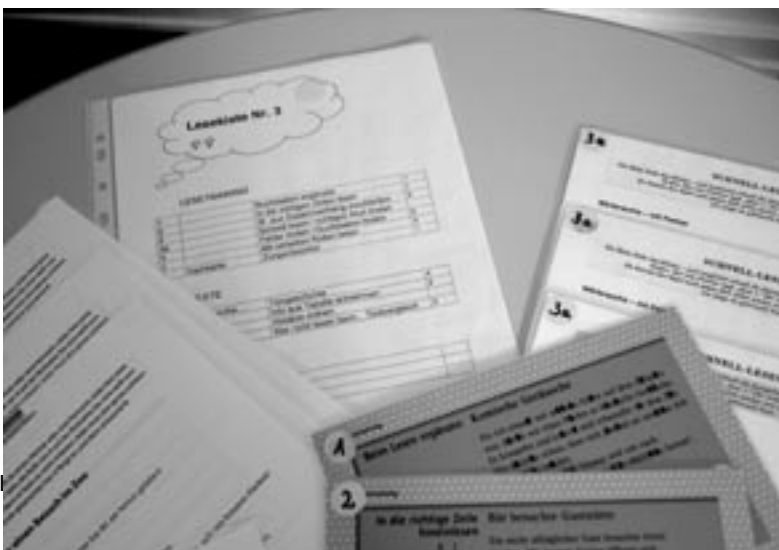
Übungen zum sinnentnehmenden Lesen verlangen von ihnen z.B., dass sie:

- Texte entflechten,
- Absätze ordnen,
- Sachtexten Informationen entnehmen,
- Fragen zum Inhalt beantworten,
- Informationen aus einer Tabelle entnehmen,
- Textteilen Zwischenüberschriften zuordnen,
- Schlüsselwörter unterstreichen.

Das Material für die Kisten wurde aus kommerziellen Angeboten von Schulbuchverlagen zusammengestellt. Wir haben dafür jeweils drei gleiche Schülerarbeitshefte gekauft, aus den Heften sinnvolle Angebote ausgewählt, die entsprechenden Seiten zerschnitten und im DIN-A4-Format laminiert. Durch diese Vorbereitung können alle Schülerinnen und Schüler mit farbig gestalteten und gut gedruckten Arbeitsblättern arbeiten, die im Vergleich zu den schulüblichen Schwarzweiß-Kopien sehr motivierend sind. Die laminierten Seiten lassen sich zudem mit Folienschreibern bearbeiten und wieder abwischen. Da jede Kiste drei Folienschreiber enthält, ist das nötige Arbeitsmaterial immer vollständig vorhanden, die Schüler müssen kein eigenes Material mitbringen.

Wir verwendeten für die Kisten die folgenden Arbeitshefte und Bücher:

- Lesen üben – Texte verstehen. Westermann 2003
- Lesetraining – vom Amateur zum Profi. Verlag an der Ruhr. 2004
- Freiraum 5/6. Lesekiste. Schroedel
- Wortstark 5, erweiterte Ausgabe. Werkstattheft. Schroedel 2003
- Praxis Sprache 5. Westermann 2002
- Wortstark 5. Erweiterte Ausgabe. Schroedel 2003



Elternmitarbeit im Unterricht

Damit gewährleistet ist, dass alle Kinder die Zeit gut nutzen und jemand z.B. beim Vorlesen zuhört, haben wir die Eltern aller 5. Klassen zu Beginn des Schuljahres gebeten, aktiv an dieser Leseförderstunde mit den Lesekisten teilzunehmen. An unserem Standort haben pro Klasse zwischen 3 und 7 Mütter und Väter dieses Angebot wahrgenommen.

Die Eltern werden in einem Brief informiert. Die Erfahrung hat aber gezeigt, dass eine schriftliche Anfrage allein nicht genügend motiviert. Es ist besser, das Projekt zusätzlich mündlich an einem Elternabend vorzustellen. Auch an der Herstellung der Arbeitsblätter, die sehr zeitaufwändig ist, kann man die Eltern des Jahrganges beteiligen.

Die Lesestunde findet in einer der 5 Deutschstunden statt, nach Möglichkeit nicht am Schluss des Schultages.

Die Eltern werden als Begleiter in die Arbeit mit der Lesekiste eingeführt, danach können sie ohne Vor- und Nachbereitungszeit selbstständig damit arbeiten, da sie – genau wie die Schüler – nur die Arbeitsaufträge auf den Lernblättern lesen müssen. Damit ist der zeitliche Aufwand der Eltern auf die Deutschstunde plus ca. 10 Minuten vorher und nachher begrenzt. Die Aufgabe der Eltern besteht darin, die Schüler zum konzentrierten und genauen Lesen anzuhalten.

Der Elternbrief:

Gesamtschule Walddörfer

Datum:

Liebe Eltern der Klasse 5... !

Ich wende mich heute als Deutschlehrer dieser Klasse mit einer großen Bitte an Sie. Wir brauchen Ihre Mithilfe in der Schule. Sicher ist Ihnen bekannt, dass nicht alle Kinder in einer 5. Klasse fließend lesen können. Nun ist das Lesen können aber eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Zukunft. Das betrifft nicht nur den Schulerfolg, sondern auch die beruflichen Möglichkeiten. Aus unterschiedlichen Gründen fehlt es aber einigen Kindern entweder an Lesepraxis oder aber die Kinder brauchen besonders viel Übung. Das ist häufig im Deutschunterricht mit allen Kindern nicht zu leisten. Deshalb möchten wir Deutschlehrer dieses Jahrganges Sie als Eltern einladen, die Kinder beim Lesenlernen zu unterstützen.

Wenn es Ihnen möglich ist, an einem Vormittag während der Unterrichtszeit eine Stunde bei uns anwesend zu sein, wären Sie eine große Hilfe. Ihre Aufgabe wäre es, einem, zwei oder höchstens drei Schülern zuzuhören. Wir geben den Kindern Aufgaben und Texte und Sie hören zu und reden mit ihnen über die Inhalte.

Mehr nicht. Aber auch nicht weniger, denn das ist es, was vielen Kindern fehlt: Zeit.

Aus organisatorischen Gründen ist es natürlich nur an bestimmten Tagen und in bestimmten Stunden möglich, einzelne Kinder aus dem laufenden Unterricht herauszunehmen. Deshalb ist gute Abstimmung erforderlich.

Wenn Sie uns helfen können, dann teilen Sie uns bitte mit, an welchen Tagen und für welchen Zeitraum sie solch eine Aufgabe übernehmen würden.

Ich freue mich, wenn ich als Deutschlehrer der Klasse 5 mit Ihnen zusammenarbeiten darf.

Mit freundlichen Grüßen

Rücklauf:

Ich habe Ihren Brief erhalten.

Ich kann teilnehmen.

Ich kann leider nicht teilnehmen.

Im unteren Kasten finden Sie die Deutschstunden unserer Klasse. Bitte kreuzen Sie an, in welcher Stunde ihre Mitarbeit möglich ist.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Name des Kindes: _____ Klasse: _____

Unterschrift: _____

Die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen

Für den Deutschlehrer ist die Zusammenarbeit mit den Eltern mit geringem Zeitaufwand verbunden. Er klärt die Raumfrage und stellt die Schülergruppen zusammen. Es hat sich in der Praxis als sinnvoll herausgestellt, Schülerinnen und Schüler nach Jungen und Mädchen getrennt mit ähnlichem Leistungsstand in einer Gruppe arbeiten zu lassen und ihnen eine Lesekiste zuzuweisen. Die Auswahl des erwachsenen Lesebegleiters kann man nach meinen Erfahrungen Eltern und Kindern überlassen.

Bei der Rückgabe des Arbeitsmaterials gibt es keine Sortierarbeit, da die Kisten immer mit ihrem Bestand zurückgebracht werden und es weder Schwund noch Verwechslungen geben kann.

Die Schüler

Jeder Schüler hat eine Lesekarte. Sie besteht aus einer DIN-A5-Karteikarte und enthält zusätzlich zum Namen:

- **Datum**
- **Lesekistennummer**
- **Kartenummer der bearbeiteten Karten**
- **Betreuer/in**

Die Schülerinnen und Schüler, die gemeinsam mit einer Lesekiste arbeiten, werden von der Lehrerin oder dem Lehrer ausgesucht und in Gruppen eingeteilt. Sie nehmen ihre persönliche Lesekarte und die ihnen zugewiesene Lesekiste und begeben sich in verschiedene Räume, in denen die Begleiter mit ihnen zusammenarbeiten. Am Ende der Stunde wird die Lesekiste von den Schülern zurück in den Aufbewahrungskasten gestellt.

Auf diese Art und Weise können bis zu 15 Schüler intensiv lesen und Texte bearbeiten.

Die übrigen Schülerinnen und Schüler der Klasse arbeiten in der Lesestunde mit dem Deutschlehrer im Arbeitsheft „Texte lesen – Texte verstehen 5“ (Westermann Verlag).

Die Bereitschaft zur Arbeit mit der Lesekiste ist sehr hoch. In meiner Klasse wollten alle ausnahmslos mit der Lesekiste arbeiten und haben sorgfältig darauf geachtet, dass auch jeder regelmäßig mitgehen durfte. Ein Grund war sicher auch, die ungeteilte Aufmerksamkeit eines Erwachsenen zu genießen.

Allgemeine Hinweise

Die Lesekiste eignet sich nicht als Freiarbeitsmaterial. Ohne Hinweise und Korrekturen eines Lesebegleiters wird das Material zu schnell als „abgearbeitet“ zur Seite gelegt, es wird nicht mit der erforderlichen Konzentration gelesen.

Das Grundprinzip der Lesekiste lässt sich auf andere Fächer übertragen. Auch zu anderen Themen kann man so Material zur Verfügung stellen.

In unserer Schule wurden die Lesekisten für den gesamten Jahrgang eingesetzt, ohne dass es zu zeitlichen Überschneidungen kam. Es muss aber einen zentralen Ort geben, zu dem die Kisten zurückgebracht werden.

Die Rolle der Familie beim Lesenlernen

Eine Herausforderung für Schule und Eltern

Einleitung

Lesekompetenz gilt als Basiskompetenz in unserer Wissens- und Mediengesellschaft. Lesen stellt eine Schlüsselqualifikation für kontinuierliches Lernen dar und schafft wichtige Voraussetzungen für die Partizipation am gesellschaftlichen und kulturellen Leben.

Die Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie im Jahr 2001 löste eine landesweite Debatte über das Bildungssystem und die Bildungschancen in Deutschland aus, die bis heute anhält. Die Ergebnisse sind bekannt, deshalb fassen wir an dieser Stelle die für diesen Beitrag wichtigen Punkte nur noch einmal zusammen:

- Im internationalen Vergleich ist der Anteil der Risikoschülerinnen und -Schüler (unter und auf Kompetenzstufe I) besonders hoch.
- Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind stark benachteiligt. Sprachliche Defizite werden nicht ausgeglichen.
- In Deutschland wirken sich soziale und kulturelle Disparitäten stärker auf den schulischen Erfolg aus als in anderen Ländern.¹

Durch diese Resultate ist erstmalig der breiten Öffentlichkeit die Relevanz der Leseförderung bewusst geworden.

Aus der Lesesozialisationsforschung ist außerdem bekannt, dass die Familie für den Erwerb von Lesekompetenz eine entscheidende Rolle spielt. Lesesozialisation beginnt bereits im Kleinkindalter und ist kein bloßer Instruktionsprozess, der nur in der Schule stattfindet.² Das Problem der sozial bedingten Illiteralität kann durch schulischen Unterricht allein kaum gelöst werden. Aus dem angelsächsischen Sprachraum stammt das Konzept der „Family Literacy“, das sich gezielt an bildungsferne Eltern wendet und diesen bei der Förderung ihrer Kinder Unterstützung bietet. Konsens ist zwar, dass eine frühe Leseförderung notwendig ist, aber zahlreiche Untersuchungen haben ergeben, dass es im Alter von etwa zwölf bis vierzehn Jahren oftmals zu einem als Leseknick bezeichneten Einbruch in der Lesebiographie kommt. Somit wird deutlich, dass das Lesen auch nach der Grundschulzeit systematisch gefördert werden muss.

Für den vorliegenden Beitrag haben wir ermittelt, ob überhaupt und wenn ja, welche Leseförderprojekte in den verschiedenen Bundesländern von institutionalisierter Seite angeboten werden und inwieweit diese Projekte die Eltern in die Leseförderung mit einbeziehen. Unser Interesse galt dabei besonders den Angeboten für die Sekundarstufe I. Bevor wir das Ergebnis unserer Recherche vorstellen, möchten wir zunächst einmal den Blick auf den aktuellen Stand der Leseforschung richten.

Zum Begriff der Lesekompetenz

Zwei Fakten vorweg: Lesekompetenz entwickelt sich durch habitualisiertes Lesen³ und wirkt sich darüber hinaus positiv auf den Umgang mit dem gesamten Medienangebot aus. Geübte Leserinnen und Leser nutzen andere Medien kompetenter und kritischer als ungeübte.⁴

Für die PISA-Studie liegt das Literacy-Konzept der anglo-amerikanischen Forschung zugrunde. Lesen gilt nach diesem Konzept als basale Kulturtechnik. Es handelt sich demnach um einen pragmatisch-funktionalen Lesebegriff, der Lesekompetenz definiert als die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, *zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.*⁵

Ein solches Kompetenz-Modell ist auf die Messung von Leseleistung ausgerichtet und muss nach Hurrelmann unter dem kulturwissenschaftlichen Aspekt erweitert werden, um für die Unterrichtsdidaktik von Nutzen zu sein. Lesekompetenz als Teilhabe an kultureller Praxis berücksichtigt die motivationalen, emotionalen und interaktiven Dimensionen des Textverstehens. Demzufolge bezeichnet Lesekompetenz neben der kognitiven Lesefähigkeit auch die Teilhabe an kultureller Praxis und schließt die Empathie der Lesenden und die damit verbundene Erkenntnis, dass Lesen Freude macht und von sozialer Bedeutung ist, mit ein.⁶

Grundsätzlich lassen sich zwei Faktoren unterscheiden, die auf den Erwerb von Lesekompetenz Einfluss nehmen: der personale Faktor und der soziale Faktor. Ersteres meint die individuellen kognitiven Voraussetzungen, worauf wir in diesem Rahmen aber nicht näher eingehen möchten. Als soziale Wirkfaktoren sind vor allem die Familie, Schule und Peergroups zu nennen, wobei an dieser Stelle die Bedeutung der Familie als erster und damit wichtigster Wirkfaktor noch einmal hervorgehoben werden soll. Das elterliche Vorbild beeinflusst das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen stärker als jede Aufforderung oder Ermahnung zum Lesen. Das gilt nicht nur für das Lesenlernen, sondern darüber hinaus auch für eine andauernde Lesemotivation.⁷

Zum Begriff der Lesesozialisation

Es ist aus zahlreichen Studien bekannt, dass der Grundstein für die Ausbildung der Lesekompetenz und somit auch für die Entwicklung einer stabilen Lesemotivation bereits vor Eintritt der Kinder in den Schulalltag gelegt wird. Die literarische Sozialisation beginnt in der Familie, die zum einen in ihrer Vorbildfunktion und der

¹ Quelle: http://www.stiftung-lesen.de/forschung/mainframe_forschung.html

² Vgl. Hurrelmann 2002, S. 124

³ Vgl. Bonfadelli/Fritz, 1995, S. 95

⁴ Vgl. Elias, 2003, S. 89

⁵ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000, S. 23 (zit. n. Hurrelmann 2002)

⁶ Vgl. Hurrelmann 2003, S. 9

⁷ Vgl. Hurrelmann 2002, S. 139

Bereitstellung von Medien und Büchern, zum anderen durch das familiäre Leseklima die Leseentwicklung der Kinder ein Leben lang beeinflusst. Der familiären Kommunikation misst die Forschung einen besonders hohen Stellenwert zu. Nicht das quantitative Medienangebot in einer Familie, sondern das Gespräch darüber, ist für die literarische Entwicklung prägend.⁸

Wieler zeigt in ihren Untersuchungen zum Leseklima in Familien, dass gerade jene Leseerlebnisse anregende und fördernde Funktionen einnehmen, die durch Gespräche über Inhalt und Themen begleitet werden.⁹ Das familiäre Gespräch bildet die Brücke zwischen dem sprachlichen Niveau des Mediums und dem kindlichen Verständnishorizont, aber gerade diese verbindende Funktion der Kommunikation ist in den Familien in unterschiedlichem Maße vorhanden und vom Bildungsniveau der Eltern abhängig. Verantwortlich für die erheblichen Niveauunterschiede in den Lesevoraussetzungen der Kinder zum Schulbeginn sind demnach die milieuspezifisch unterschiedlichen Anregungen und Unterstützungen in der frühen literarischen Sozialisation. Gerade für Kinder aus lesefernen Familien kann Schule familienergänzend und -ersetzend wirken, wenn im Unterricht und im Schulalltag Situationen geschaffen werden, in denen grundlegende und motivierende Leseerfahrungen gemacht und vor allem nachgeholt werden können.¹⁰

Die Ausbildung einer entwickelten Lesekompetenz und einer damit verbundenen stabilen Lesemotivation beschränkt sich in ihrer zeitlichen Einordnung nicht auf die ersten Grundschuljahre, sondern wird als ein die gesamte Kindheit und Jugend andauernder Prozess angesehen.¹¹

Als auffälligste Phase der Leseentwicklung gilt die Pubertät.¹² Sowohl das Verschlingen von Büchern als auch die Leseabstinenz sind charakteristisch und haben einen prägenden Einfluss auf die Leseentwicklung. Jedoch können sich diese extremen Lesehaltungen nur auf der Basis einer bereits vorhandenen Lesekompetenz ausbilden. Graf spricht von der „literarischen Pubertät“, in der sich zum einen die Frage klärt, welchen Stellenwert das Lesen im künftigen Leben der Heranwachsenden haben wird und zum anderen sich das Interesse für einen bestimmten Lesestoff ausbildet.

Ein besonders gravierender Unterschied in der Lesepräferenz zeigt sich bei dem Vergleich von Mädchen und Jungen. Mädchen bevorzugen überwiegend fiktionale Literatur, wohingegen Jungen vermehrt zu Sachtexten greifen.

Lesen erfüllt in dieser Lebensphase vor allem zwei Funktionen: Erstens kann das Lesen der Identitätsbewältigung und -findung dienen und zweitens kann es auch eine Rückzugsmöglichkeit sein, die eine Chance bietet, die Bedürfnisse symbolisch zu befriedigen, die aufgrund gesellschaftlicher Konventionen oder im Elternhaus und in der Schule nicht ausgelebt werden können.¹³ In diesem Alter tritt der Einfluss des

Elternhauses und somit dessen Vorbildfunktion hinter den der Altersgenossen und der Schule zurück. Aus mehreren Studien, in denen Schülerinnen und Schüler zu ihren Leseerfahrungen befragt wurden, geht hervor, dass die Schullektüre oft auf Desinteresse stößt und gerade die analytischen Verfahren als ein „Zerreden“ des Textes empfunden werden.¹⁴ Der Deutschunterricht der Sekundarstufe I wird sogar oft als diejenige Instanz empfunden, welche die Lust am Lesen verleidet.¹⁵

Das Lesen in der Schule ist häufig negativ besetzt und steht scheinbar nicht im Zusammenhang mit persönlichen Leseerfahrungen der Jugendlichen in ihrer Freizeit.¹⁶

Für den Unterricht lässt sich daraus Folgendes ableiten: Damit die Schullektüre mit mehr Begeisterung gelesen wird, sollte sich die Schule stärker als bisher an den Lesebedürfnissen der Heranwachsenden orientieren. Dazu gehört, dass geschlechtsspezifische Unterschiede berücksichtigt werden und dass Schülerinnen und Schüler sich an der Auswahl der Lektüre beteiligen können.

Zum Verständnis von „Family Literacy“

Der Begriff „Family Literacy“ taucht erstmals Anfang der 1980er-Jahre in Nordamerika auf und steht erst einmal etwas vage für jede Bildungsarbeit mit Familien oder für den Gebrauch literaler Praktiken in Familien. „Family Literacy“ bezeichnet also kein einheitliches Förderprogramm, sondern fungiert mittlerweile als Oberbegriff für die Projekte, die eine aktive Einbindung der Eltern anstreben. Dabei geht es nicht allein um die Zusammenarbeit von Schule und Familie. Entsprechend der These, dass Kinder (vor)lesender Eltern die besten Chancen haben selbst zu kompetenten Lesern zu werden, ist das Ziel von „Family Literacy“, dass das Lesen in schriftfernen Familien wieder an Bedeutung gewinnt. Da der Erfolg der Kinder abhängig ist von der Bildung und dem sozialen Status der Eltern, richtet sich „Family Literacy“ vor allem an sozial benachteiligte Familien, häufig mit Migrationshintergrund. Die Idee ist, die literalen Kompetenzen der Eltern zu verbessern, um so die Chancen des schulischen Erfolgs der Kinder zu erhöhen. Darüber hinaus erhofft man sich eine Art „Dominoeffekt“, d. h. dass diese Kinder durch eine bessere Bildung später auch in der Lage sein werden, den eigenen Kindern bessere Bildungsmöglichkeiten zu bieten. Nickel beschreibt deshalb Maßnahmen im Sinne von „Family Literacy“ als generationsübergreifende Interventionsprogramme.¹⁷ Während in den USA die Programme fortlaufend und offen sind, gibt es in Großbritannien seit einigen Jahren ein von der Basic Skills Agency ausgearbeitetes Modellprojekt, das zeitlich jeweils auf zwölf Wochen begrenzt ist und insgesamt 96 Unterrichtsstunden umfasst. Das Programm besteht aus drei Komponenten, einer „Parent’s Session“, einer „Children’s Session“ und einer familiären „Joint Session“:

⁸ In einer Untersuchung der Leseleistung von Siebtklässlern im Rahmen der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbständige Schule in NRW“ konnte u.a. der Einfluss der beiden außerschulischen Variablen „Sich mit Freunden über das Gelesene unterhalten“ und „Außerhalb der Schule zum Spaß lesen“ nachgewiesen werden, wobei sich der Zusammenhang mit dem Sprechen über die Lektüre als besonders stark erwies. Dies könnte darauf hindeuten, dass sich durch den Austausch ein Reflexionsprozess über Textverständnis generell und die persönliche Bedeutung von Gelesenen anbahnen lässt und dies wiederum zur Ausbildung metakognitiver Fähigkeiten beiträgt (Voss, Andreas und Blatt, Inge: Rückmeldung zur Auswertung des Pretests „Untersuchung zum Leseverständnis von Siebtklässlern“. Vortrag am 27.4.2005 in Dortmund).

⁹ Vgl. Pieper/Rosebrock/Wirthwein/Volz, 2004, S. 143

¹⁰ Vgl. Hurrelmann unter www.medienpaedagogik-online.de/mf/4/00673/druck.html

¹¹ Vgl. Pieper/Rosebrock/Wirthwein/Volz, 2004, S. 9

¹² Vgl. Eggert/Garbe S. 123

¹³ Ebd., S. 133

¹⁴ Ebd., S. 143

¹⁵ Ebd., S. 135

¹⁶ Pieper/Rosebrock/Wirthwein/Volz, S. 21

¹⁷ Vgl. Nickel, S. 4

- In den Elternsitzungen soll die Grundbildung der Mütter und Väter verbessert werden. Darüber hinaus erhalten sie Anregungen für die sprachliche und literale Unterstützung ihrer Kinder.
- In den Kindersitzungen stehen die Aktivitäten im Mittelpunkt, die die Sprache und Kreativität der Kinder fördern.
- In den Familiensitzungen setzen Eltern das Gelernte um und führen fördernde Aktivitäten mit ihren Kindern durch. Diese Sitzungen werden supervisorisch begleitet.

Durchgeführt werden diese Programme von speziell ausgebildeten Kräften.

Eine Evaluierung ergab, dass Lese- und Schreibkompetenzen der Mütter und Väter signifikant verbessert wurden, die literalen Aktivitäten innerhalb der Familie anstiegen und 70 % der teilnehmenden Eltern hinterher weitere Grundbildungskurse besuchten. Die Mehrzahl der Kinder verfügte nach dem Projekt über einen erweiterten Wortschatz und über bessere Lese- und Schreibkompetenzen.¹⁸

Aktuelle Projekte zur Leseförderung in der Bundesrepublik

Unserer Recherche zufolge gibt es in Anlehnung an das oben beschriebene „Family Literacy“-Konzept nur in **Hamburg** ein Pilotprojekt, das gemeinsam mit dem UNESCO-Institut für Pädagogik und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung im Sommer 2004 an neun Standorten gestartet wurde. Dieses Konzept beinhaltet die Elternbildung, gemeinsame Eltern-Kind-Aktivitäten sowie eine vermehrte Einbindung der Eltern in den Schulalltag. Das Projekt richtet sich an Eltern von Vorschulkindern, überwiegend mit Migrationshintergrund, und ist zunächst für zwei Jahre geplant, sodass die Begleitung auch im ersten Schuljahr erfolgt.¹⁹ Inhaltlich liegt der Schwerpunkt auf der Sprach- und Literalitätsförderung unter Einbeziehung von persönlichkeits- und handlungsorientierten Maßnahmen.

Das Konzept gliedert sich in zwei wesentliche Bausteine (Module): Lesen und Schreiben. Unterschiedliche Themen werden dann jeweils in vier verschiedenen Arbeitsformen bearbeitet:

- Eltern und Kinder in der Klasse
- Elterngruppe in der Schule
- Eltern und Kinder zu Hause
- Eltern-Kind-Aktivität außerhalb.

Weitere in Hamburg laufende und geplante Projekte sind in einer Handreichung des Fachreferats für Lese- und Schreibförderung zusammengefasst.²⁰ Aus dem umfangreichen Ideenkatalog möchten wir nur einige herausgreifen:

- In Zusammenarbeit mit einer Buchhandlung dekorieren Schülerinnen und Schüler einer Klasse ein Schaufenster. Zu den ausgewählten Büchern liegen von ihnen selbst verfasste Informationen in der Buchhandlung aus.
- Die Aktion „Schüler machen Zeitung“ gibt es

bereits seit 1995; sie richtet sich an die achte und neunte Jahrgangsstufe. Neben einem sechswöchigen Abonnement des Hamburger Abendblattes sollen die Schüler möglichst täglich bestimmte Aufgabenstellungen erarbeiten.

Wie auch in Hamburg richten sich die Initiativen zur Leseförderung der anderen Bundesländer vorwiegend an die Kinder und Jugendlichen selbst. Trotzdem wird die Einbindung der Eltern als wichtig erachtet und findet in verschiedenen Projekten Berücksichtigung. Neben Vorschlägen für Eltern-Kind-Aktivitäten und dem Einbezug der Eltern in den Schulalltag gibt es jedoch keine Aktionen in Form eines generationsübergreifenden Interventionsprogramms. Zwar haben einige Bundesländer Vorschläge für Elternbriefe und Elternabende in ihren Programmen, um die Eltern für das Thema Lesen zu sensibilisieren, aber professionell angeleitete Elternschulungen finden unseres Wissens nach derzeit nur in Hamburg statt.

Wir möchten nun einige Initiativen der Bundesländer vorstellen, von denen wir auf unsere Anfrage hin Informationen über laufende oder geplante Projekte erhalten haben.

In **Baden-Württemberg** gibt es einzelne Projekte für Eltern und Kinder. Das Projekt „Leseohren e.V.“ ist auf Anregung der Landeselternstiftung Baden-Württemberg aus zwei bestehenden Initiativen unter Beteiligung mehrerer Einrichtungen entstanden. Der Verein bildet Personen aus, die an Förder-, Grund- und Realschulen vorlesen und darüber hinaus mit Spielen und Übungen das Sprachgefühl der Lernenden fördern möchten. Künftig möchte das Projekt sich besonders auch der Verbesserung der Lesekompetenz von Kindern nicht-deutscher Herkunft widmen. Zurzeit sind 100 Vorlesepatinnen und -paten im Einsatz.²¹ An mehreren Schulen gibt es den „LesePASS“, an dem die Kinder wöchentlich gemeinsam mit Eltern in der Schule arbeiten.²²

Thüringen stellte eine umfangreiche Publikation „Lust auf Lesen“ mit Ideen und Angeboten zur Förderung der Lesemotivation und Lesekompetenz zusammen, die an alle Schulen verschickt wurde.

Im März dieses Jahres fand eine „Woche des Lesens“ statt, für die einige Schulen ihre Ideen exemplarisch in dem Heft präsentieren. Für den Elementarbereich und darüber hinaus finden sich verschiedene Praxisbeispiele mit Einbindung der Eltern:

- Es gibt Informationsbriefe an Eltern zur Lesesozialisation.
- Eltern stellen ihre eigenen Lieblingskinderbücher vor.
- Ein Elterncafé bietet Gelegenheit Bücher zu erkunden und sich über Gelesenes auszutauschen.
- Ein Lese-Medien-Fest für Groß und Klein soll bei Kindern und Erwachsenen die Neugierde am Lesen wieder neu entstehen lassen.

¹⁸ Vgl. Nickel, S. 4ff

¹⁹ Vgl.: http://www.apollonline.de/print_news.php?id=183

²⁰ Vgl. Deutelmoser 2004

²¹ Weitere Informationen erhält man über die Homepage www leseohren-aufgeklappt.de

²² Es liegen uns keine Informationen vor, wie diese Arbeit genau aussieht. Nach unserer Kenntnis werden in den LesePASS die gelesenen Bücher eingetragen und kurz bewertet.

Speziell für die Sekundarstufe I und II wird das Projekt „Lesescout“ beschrieben. Lesefreudige Jugendliche werden zu „Lesescouts“ und möchten ihre Begeisterung an Mitschülerinnen und Mitschüler weitergeben. Dazu erhalten sie Tipps und Unterstützung der Lehrkräfte. Ab dem Schuljahr 2005/2006 soll dieses Projekt durch schulinterne Fortbildungen unterstützt und in den Schulamtsbezirken verbreitet werden.

Neben Ausstellungen, Angeboten von Museen und Vereinen finden sich unterschiedliche Schreib- und Lesewettbewerbe.

Eine ähnliche Publikation hat das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur in Zusammenarbeit mit dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in **Schleswig-Holstein** herausgegeben. Die Broschüre beinhaltet verschiedene Initiativen von Arbeits- und Förderkreisen sowie Stiftungen und Vereinen. Beispielsweise bietet der Verein „Bücherpiraten e.V.“ Seminare und Elternabende zum Thema Leseförderung an. Unter der Überschrift „Projekte“ finden sich Angebote wie Lesenächte, Zeitungsprojekte, Lesepaten und Lesewettbewerbe.

Hervorheben möchten wir die Projekte „Lesezeit“ und „Leselilli“:

- „Lesezeit“ ist an die dritten und vierten Klassen gerichtet. Die Grundlage für diesen Wettbewerb ist ein Lesetagebuch, das von den Kindern geschrieben und gestaltet wird. Die schönsten Lesetagebücher werden von der Verlagsgruppe Beltz mit Taschenbüchern belohnt.
- „Leselilli“ bezieht die Arbeit am Computer mit ein. Die Schülerinnen und Schüler schreiben Buchrezensionen und haben die Möglichkeit, diese zu veröffentlichen. Das Projekt wird außerdem in der Lehrerfortbildung angeboten.

Das LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien) **Berlin** bietet im Rahmen einer internen Lehrerfortbildung den so genannten PISA-Koffer an, der aus verschiedenen Bausteinen zusammengestellt ist und unter anderem den Baustein „Eltern“ enthält. Dieser Baustein ist für die erste und zweite Klasse konzipiert; in Planung ist ein weiterer Baustein für die Jahrgangsstufen drei und vier. Er beinhaltet Konzepte für einen Elternabend zum Thema Lesen und für ein „Eltern-Kind-Lesefest“, bei dem es darum geht, dass Eltern und Kinder sich an einem Nachmittag gemeinsam und mit Freude Texten und Büchern widmen. Auch für die fünften und sechsten Klassen ist ein solches Fest geplant.

Die Konzeption eines Koffers speziell für Schulen in sozialen Brennpunkten ist ebenfalls in Planung. Ein Schwerpunkt der Arbeit im LISUM soll künftig auch „Family Literacy“ sein, für das Frühjahr 2006 ist unter diesem Thema eine kleine Fachtagung geplant.

Als außerschulisches Angebot veranstaltet das Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur LesArt ein Mal im Monat einen „erlesenen Sonntag für

Familien“. Des Weiteren bieten auch hier viele Literaturvereine unterschiedliche kreative Angebote für Familien an.

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in **München** gibt regelmäßig einen Kontaktbrief zum Thema Leseförderung heraus, der diverse Links zu diesem Thema enthält.

Das **Saarland** setzt zum einen auf eine punktuelle Förderung der Lesekompetenz, indem zum Beispiel Lehr- und Schulbibliotheken prämiert werden, und zum anderen auf eine systematische Förderung durch schulinterne Fortbildungen zur Entwicklung von Konzepten und Unterrichtsreihen zur Verbesserung der Lesekompetenz. Außerdem sind Forschungsprojekte in Zusammenarbeit mit der Universität geplant. Außerschulisch findet jährlich die Kinder- und Jugendbuchmesse statt.

Die für die Sekundarstufe I konzipierten Projekte sind weniger auf die Zusammenarbeit mit den Eltern ausgerichtet als vielmehr auf eine differenzierte und anregungsreiche Förderung der Jugendlichen in Schule und Freizeit, die auch auf eine Förderung der Jugendlichen untereinander setzt.

Besonders erfolgreich und weit verbreitet ist die Zusammenarbeit der Schulen mit den öffentlichen Bibliotheken. Hier gibt es zahlreiche Beispiele aus vielen Bundesländern, die sich in ihren Angeboten ähneln und die wir deshalb nicht alle im Einzelnen darstellen wollen.

Exemplarisch stellen wir das von der Bertelsmann-Stiftung geförderte Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule“ vor, das in den Jahren 1995 bis 2000 in sechs Städten durchgeführt wurde. Projektteams, bestehend aus Mitarbeitern der Bibliotheken, Lehrkräften der beteiligten Schulen und so genannten Projektkoordinatoren, begleiteten die Zusammenarbeit zwischen den Bibliotheken und insgesamt 42 Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien. Ziel dieser Zusammenarbeit ist es, mehr Kinder und Jugendliche für das Lesen zu gewinnen, lebenslanges Leseinteresse bei diesen Kindern und Jugendlichen zu wecken sowie die Koordination zwischen Bibliotheken und Schulen systematisch und wirkungsvoll zu gestalten.

Die Grundannahme ist, dass Leseförderung dann am effektivsten ist, wenn verschiedene Angebote miteinander verknüpft werden, aufeinander aufbauen und Fördermaßnahmen auch nach der Grundschule sichergestellt sind.

Zu den Basisbausteinen des Projekts gehören Bibliotheksführungen für Schulklassen, Medienkisten, Medienpräsentationen zu bestimmten Themen in der Schule, Unterricht in der Bibliothek und Lesenächte.

Das Projekts zeichnet sich dadurch aus, dass es die Lesewünsche und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, sich am Lehrplan orientiert, für Grundschulen und weiterführende Schulen gleichermaßen geeignet ist

und die Eltern in die Förderung mit einbezieht. Für viele Eltern ist der Gang in eine Bibliothek nicht selbstverständlich. Hier müssen unter Umständen Hemmschwellen abgebaut und die Eltern erst mit der Nutzung vertraut gemacht werden. Dies geschieht beispielsweise durch

- die Schaffung spezieller Elternbereiche in den Bibliotheken, in denen alles zum Thema Elternschaft zu finden ist
- Lektüreempfehlungen für die Eltern
- Elternabende der Schule, die in den Räumen der Bibliothek stattfinden
- die Vorstellung der Bibliotheksangebote auf Elternabenden
- die Durchführung von gemeinsamen Eltern-Kind-Aktionen in der Bibliothek.²³

Die zum Teil sehr umfangreichen Publikationen zur Leseförderung verstehen wir als Empfehlungen an die Schulen. Inwieweit die oben aufgeführten Initiativen in den einzelnen Schulen umgesetzt werden und mit welchem Erfolg, konnten wir nicht ermitteln.

Alle Projekte haben als Ziel die Verbesserung der Lesefähigkeit. Die meisten wollen die Freude am Lesen erhöhen; dagegen stehen die Projekte in Form von Wettbewerben, die wenige „Gewinner“, dafür aber umso mehr „Verlierer“ hervorbringen, zu denen dann auch zwangsläufig gute Leserinnen und Leser gehören.

Die Einbindung der Eltern in die Leseförderung

In diesem Beitrag haben wir aufgezeigt, dass es immer auch Projekte zur Leseförderung gibt, die sich an die Eltern richten. Um die Eltern für die Mitarbeit zu gewinnen, ist es wichtig, dass die Schule auf die Eltern zugeht und deutlicher als bisher ihr Interesse an einer Zusammenarbeit signalisiert. Eltern müssen dabei als gleichberechtigte Partner angesehen werden und nicht als bloße „Handlanger“ der Lehrerinnen und Lehrer.²⁴

Entscheidend ist außerdem, dass die Schule Eltern in geeigneter Weise über die große Bedeutung des Lesens informiert. Viele Anregungen, um Eltern für das Thema Lesen zu sensibilisieren, bietet Korte in seinem Buch „Ran an die Bücher“. Hier finden sich neben vielen Tipps Entwürfe für Elternbriefe, Ideen für die Gestaltung eines Elternabends und ein Rohkonzept für einen informativen Vortrag.

Eine besondere Schwierigkeit stellt die Erreichbarkeit der sozial benachteiligten Eltern dar. Die Mütter und Väter haben selbst kaum eine Beziehung zu Schriftmedien und blicken häufig auf schlechte Schulerfahrungen zurück. Lehrerinnen und Lehrer nehmen jedoch oft irrtümlich an, dass diese Eltern sich nicht für die Schule ihrer Kinder engagieren wollen oder können, dabei haben sie meistens nur nicht genügend Selbstvertrauen und fühlen sich überfordert. Hier sollte die Schule – gerade im Interesse der betroffenen Kinder – gezielte Hilfe anbieten. Der Aufbau von persönlichen Kontakten bedeutet

für die Lehrkräfte eine zusätzliche Belastung, steigert aber die Bereitschaft der Eltern aktiv mitzuwirken.²⁵

Schule darf sich unseres Erachtens nicht darauf beschränken nur die Eltern einzubinden, die von sich aus ein Interesse Mitarbeit bekunden.

²³ Eine genaue Beschreibung des Projekts ist in der Publikation „Lesen fördern in der Welt von morgen“ nachzulesen unter www.bertelsmann-stiftung.de (Suchwort: Leseförderung).

²⁴ Vgl. Niemann, S. 333

²⁵ Vgl. Niemann, S. 333

Zusammenschau der Projekte

In der Übersicht sind die Projekte aufgeführt, die unseres Erachtens für die Sekundarstufe I geeignet sind. Wir haben dabei auch die Projekte berücksichtigt, die ursprünglich für die Grundschule konzipiert wurden.

Projekt	Beteiligte				Beschreibung
	Eltern	Schüler	Schule	Sonstige	
Lesescout		+			Aktivitäten in der Schule (meist in Unterrichtssituationen)
Zeitung		+	+	Zeitung	
Leselilli		+	+		
Schaufenster		+	+	Buchhandlung	
Lesezeit		+	+		
Pisa-Koffer	+	+	+		Einbindung der Eltern in den Schulalltag
Lesepass	+*	+	+		
Lieblingsbuch der Eltern	+	+	+		
Lesepaten	+*	+			
Elternbriefe	+		+		Kooperation Eltern und Schule
Elternabende	+		+		
Elterncafé	+		+		
Lesefeste	+	+	+	Bibliothek*	Aktivitäten in Zusammenarbeit mit der Bibliothek
Autorenlesungen	+*	+	+	Bibliothek*	
Lesenächte		+	+	Bibliothek*	
Elternbereich in der Bibliothek	+			Bibliothek	

(* Beteiligung nicht zwangsläufig notwendig)

Fazit

Die Fähigkeit zu lesen entwickelt sich nur durch das Lesen selbst. Unsere Recherche hat ergeben, dass in vielen Bundesländern Ideen zu Leseförderprojekten existieren. Einige Bundesländer haben allerdings auf unsere Anfrage gar nicht reagiert, was uns vermuten lässt, dass trotz der Ergebnisse der PISA-Studie die Leseförderung nicht überall gleichermaßen an Bedeutung gewonnen hat.

Insgesamt sind es nur wenige Projekte, in denen auch die Eltern explizit als Zielgruppe genannt werden. Obwohl die Leseforschung deutlich den Zusammenhang zwischen der Familie und dem Erwerben von Lesekompetenz aufzeigt, gibt es in Deutschland im Vergleich zu den USA, Kanada und Großbritannien kaum eine Förderung im Sinne des „Family Literacy“-Konzepts, das als Ziel immer auch eine Verbesserung der familiären Lesegewohnheiten beinhaltet. Wie bereits erwähnt, bilden Hamburg und Berlin hier die Ausnahme.

Ab der Sekundarstufe I wenden sich die Projekte überwiegend an die Jugendlichen selbst. Die, die eine Elternbeteiligung zumindest in Betracht ziehen, haben wir in diesem Beitrag aufgeführt.

Die Forschungsergebnisse zur Relevanz der literarischen Pubertät zeigen, dass kontinuierliche Leseförderung auch über die Grundschul-

zeit hinaus notwendig ist. Ein einmal vorhandenes Leseinteresse reicht nicht aus, damit Kinder zu begeisterten Leserinnen und Lesern werden. Das Interesse am Lesen muss immer wieder neu geweckt werden. Dies gilt sowohl für Kinder, die im Übergang zur Sekundarstufe bereits eine gute Lesekompetenz erreicht haben, als auch für lese-schwache Kinder. Lesekompetenz kann nicht als Basiskompetenz nach abgeschlossener Grundschulzeit vorausgesetzt werden.

Da das Elternhaus in dieser Lebensphase an Bedeutung verliert, ergeben sich daraus für die Schule neue Möglichkeiten der positiven Einflussnahme. Schule muss eine Leseöffentlichkeit bieten, indem sie den Schülerinnen und Schülern Raum und Zeit auch für Privatlektüre bietet. Der Zugang zu Büchern, freies Lesen und Gespräche über Gelesenes sollten in der Schule auch außerhalb des Unterrichts selbstverständlich sein. *Falls die Schule wenige Impulse aus anderen Lebensbereichen der Schülerinnen und Schüler aufnehmen kann [...], sollte sie zunächst einmal darauf setzen, selbst ein wichtiger [...] Lebensraum für das Erwachsenwerden zu sein, den es bewusst und kompetent zu gestalten gilt.*²⁶

²⁶ Zitat Hurrelmann unter www.medienpaedagogik-online.de/mf/4/00673/druck.html

Leselust statt Lesefrust bei Jungen – was kann die Schule, was können Lehrerinnen und Lehrer dafür tun?

Gender Aspekte¹ im Deutschunterricht der Sekundarstufe I

Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Untersuchungen², wonach den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland im internationalen Vergleich geringe Leistungen im Bereich der Lesekompetenz bescheinigt wurden, rückte das Thema Leseförderung zunehmend in das öffentliche Bewusstsein. Initiativen³ und Veröffentlichungen⁴ thematisieren verstärkt, wie Kinder und Jugendliche für das Lesen zu gewinnen seien und wer und was möglicherweise Schuld haben könne, wenn dies nicht zum gewünschten Erfolg, also dem Erreichen höherer Stufen der Lesekompetenz führe. Zeitgleich bekam die Geschlechterfrage im Unterricht neuen Zündstoff. Denn während lange Zeit der Blick vorrangig darauf gerichtet war, Mädchen im selben Maß an schulischer Bildung teilhaben zu lassen wie Jungen, sind durch die PISA-Untersuchungen im Bereich der Lesekompetenz erhebliche Lern- und Leistungsdefizite insbesondere bei Jungen aufgedeckt worden. „Schlaue Mädchen – Dumme Jungen“, titelte beispielsweise das Wochenmagazin *Der Spiegel*⁵ und sorgte sich um die schlechten schulischen Leistungen der Jungen. Diese Dramatisierung bedeutet nicht, dass es keine Mädchen mit Defiziten im Bereich der Lesekompetenz gibt, sondern dass auffallend mehr Jungen als Mädchen Probleme im Umgang mit Texten haben.

Hinzu kommt, wie Professor Christine Grabe von der Universität Lüneburg ausführt: „Nehmen wir als gesicherte Erkenntnis aus der Lese-

sozialisationsforschung hinzu, dass ein 15-Jähriger, der nicht liest, dies mit großer Wahrscheinlichkeit auch im späteren Leben nicht tun wird, dann wird die Dramatik des Befundes deutlich. Etwa ein Drittel der Mädchen und mehr als die Hälfte der Jungen sind für die Lesekultur am Ende ihrer Pflichtschulzeit verloren⁶.“

Dies ist für die Kinder und Jugendlichen selbst, aber auch für die Gesellschaft insgesamt alarmierend. Sprach- und Lesekompetenz sind Schlüsselqualifikationen für die künftige Arbeitswelt und damit zugleich ein Schlüssel für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Christine Garbe weist außerdem darauf hin, dass alle empirischen Untersuchungen der letzten Jahre zum Leseverhalten, die der Variablen Geschlecht Aufmerksamkeit gewidmet haben, zu dem Ergebnis kommen, dass die Unterschiede beim Lesen beträchtlich sind. Erstens bezüglich der Lesequantität oder Leseintensität: Mädchen und Frauen lesen mehr als Jungen und Männer. Zweitens bezüglich der Lesestoffe und Leseweisen: Mädchen und Frauen lesen anderes und anders als Jungen und Männer. Und drittens bezüglich der Lesefreude oder Leseneigung: Mädchen und Frauen bedeutet das Lesen mehr als Jungen und Männern.⁷

Mädchen bevorzugen kontinuierliche Texte: „Sich lesend in die Erfahrung anderer Menschen hineinzusetzen, fällt Schülerinnen

¹ Eine Übersetzung des aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum stammenden Begriffs „Gender“ ins Deutsche ist schwierig, weil es die begriffliche Unterscheidung in „sex“ und „gender“ bei uns im Deutschen so nicht gibt. „Sex“ bezeichnet das biologische Geschlecht, „Gender“ dagegen bezieht die sozialen Aspekte wie z.B. Geschlechtsrollenattribute mit ein. Denn es gibt eben nicht die Jungen/Männer und die Mädchen/Frauen. Wir unterscheiden uns durch das jeweilige biologische Geschlecht und wir unterscheiden uns zudem durch die gesellschaftlichen Zusammenhänge, in denen wir leben. Die daraus resultierende Ungleichheit beinhaltet nicht nur Vielfalt, sondern auch Benachteiligungen und Besserstellungen. Die Schule ist davon nicht ausgenommen. Wenn Schule erfolgreich sein will, muss sie sich der Frage stellen, ob und wie sie mögliche Benachteiligungen ihrer Schülerinnen und Schüler aufgrund deren Zugehörigkeit zu einem bestimmten „sozialen Geschlecht“ verhindern, auffangen und ausgleichen kann.

² Programme for International Student Assessment, PISA 2000 und PISA 2003

³ Z. B. Die Stiftung Lesen. Seit 1988 entwickelt die „Stiftung Lesen“ zahlreiche Projekte, um das Lesen in der Medienkultur zu stärken: von Schulkampagnen über Buchhandelsaktionen bis hin zu Forschungsstudien. Dafür hat sie viele Medienpartner und Kultursponsoren gewonnen. Traditionell steht die Stiftung Lesen unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten.

⁴ Einen Eindruck von der Vielzahl und Vielfalt dieser Aktivitäten bekommt, wer bei Google Suchbegriffe eingibt, die mit dem Wort, ‚lesen‘ verbunden sind. Auf den Bildungsservern der Bundesländer und des deutschsprachigen Auslands finden sich zudem umfassende Link-Listen zum Thema.

⁵ *Der Spiegel*, Nr. 21 vom 17.05.2004

⁶ Christine Garbe, Mädchen lesen ander(e)s, in: JULIT, 02/03, S. 14

⁷ Christine Garbe, Geschlechterspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen, aus: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heft 12/2002, S. 35

offensichtlich leichter. Deshalb profitieren sie auch stärker vom traditionellen Deutschunterricht, der überwiegend auf fiktionaler Literatur aufgebaut ist. Da Mädchen auch schneller lesen als Jungen, scheint es logisch, dass Mädchen und Frauen insgesamt mehr und komplexer lesen.⁸ Texte in Sachbüchern (also nichtfiktionale Texte) werden häufig durch Illustrationen, Grafiken, Schaubilder und Tabellen gestützt. Diese Art der Darstellung von Inhalten ist für Jungen offensichtlich besser zu entschlüsseln. Dies kommt auch im Leseverhalten der Jungen zum Ausdruck, die – allerdings nur bis zum 13. Lebensjahr, danach bricht das Interesse der Jungen drastisch ein – eine deutliche Vorliebe für Comics haben, also für Texte mit hohem Bild- und geringem Textanteil.⁹

Mit Geschlechterunterschieden im Bereich der Basiskompetenzen befasst sich auch Petra Stanat vom Deutschen PISA-Konsortium. Sie spezifiziert die im Bereich Lesen ermittelten Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen: „Im Lesen ist der Leistungsvorsprung der Mädchen bei kontinuierlichen Texten (z. B. Erzählungen, Argumentationen, Darlegungen) besonders ausgeprägt, während bei nichtkontinuierlichen Texten (z.B. Formularen, Anzeigen, Tabellen, Graphiken) sehr viel geringere Geschlechterunterschiede zu verzeichnen sind. Auch im Hinblick auf die Anforderungen an den Umgang mit Texten zeigen sich spezifische Unterschiede: Im Vergleich zu Mädchen bereitet es Jungen deutlich größere Schwierigkeiten, Texte und ihre Merkmale kritisch zu reflektieren und zu bewerten.“¹⁰

Wenn man im Deutschunterricht Mädchen und Jungen gleichermaßen erreichen will, sind die unterschiedlichen Leseinteressen und Lesegewohnheiten beider Geschlechter zu berücksichtigen.

Die vergleichsweise geringe Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler korrespondiert mit den Einstellungen der im Rahmen der PISA-Untersuchungen in Deutschland befragten 15-Jährigen zum Lesen: Über die Hälfte der Jungen (und gut ein Viertel der Mädchen) lesen nur dann, wenn sie müssen.¹¹ Wer aber nur ungerne liest, dem fehlt es an Leseerfahrung. Ohne diese jedoch lässt sich keine stabile Lesemotivation entwickeln.

Deshalb setzen einige der Konzepte zur Förderung der Lesekompetenz zunächst darauf, Kinder und Jugendliche überhaupt erst zum Lesen zu motivieren. Beispielhaft dafür steht das aktuell erschienene Buch der Journalistin Kathrin Müller-Walde „Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können“¹², in dem sie auch auf die wechselseitigen Beziehungen zwischen Lesekompetenz, Leseerfahrung und Lesemotivation hinweist: „Erst auf einer relativ fortgeschrittenen Stufe der Lesekompetenz bestehen überhaupt die Voraussetzungen dafür, dass Lesen als etwas Lustvolles und Befriedigendes erlebt wird.“¹³

Kathrin Müller-Walde stellt in ihrem Buch einen pragmatischen Handlungsansatz für Eltern, aber auch für Lehrerinnen und Lehrer zur Förderung der Lesemotivation insbesondere von Jungen vor. Ihre Empfehlungen beruhen zum großen Teil auf Praxiserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern in den USA, die sie auf deutsche Verhältnisse zu übertragen versucht. Vieles ist nicht neu – Hamburger Lehrerinnen und Lehrer werden Elemente ihres Unterrichts in den von ihr dargestellten Anregungen wiederfinden – , neu ist eher der Versuch, diese Elemente zu einer Strategie zu bündeln.

Ihr Ausgangspunkt:

1. Um Jungen, die nicht lesen, zum Lesen zu bringen, brauchen sie zunächst besondere Aufmerksamkeit und Förderung. Lehrkräfte sollten sich mit dem Freizeitverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler beschäftigen und wissen, welche Hobbys sie haben.

2. Lehrerinnen und Lehrer sollten die Jungen (und Mädchen) bei ihren Vorlieben abholen. „Setzen Sie das Thema Unterhaltung an die erste Stelle ihrer Auswahlkriterien für Kinder- und Jugendbücher. Stellen Sie gemeinsam mit Ihren Kollegen und den Schülern eine Liste für Jungen und deren Eltern sowie für Mädchen und deren Eltern zusammen, zugeschnitten auf unterschiedliche Altersgruppen. Lassen Sie danach Jungen und Mädchen selbst entscheiden, welche Bücher sie lesen mögen“¹⁴, so ihre Empfehlung. Nach einem aktuellen Umfrageergebnis fühlen sich drei von vier Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl der im Unterricht zu behandelnden Lektüre kaum beteiligt.¹⁵

⁸ Christine Garbe, Mädchen lesen ander(e)s, in: JULIT, 02/03, S. 14

⁹ Ulrike Bischof und Horst Heitmann, Lesen Jungen ander(e)s als Mädchen? – Untersuchungen zu Leseinteressen und Lektüregreifigkeiten. In: medien praktisch Heft 3, 2002

¹⁰ Petra Stanat, Mareike Kunter, Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000, Opladen 2001, S. 257

¹¹ Petra Stanat, Mareike Kunter, Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Internationale Vergleich, Opladen 2001, S. 262

¹² Kathrin Müller-Walde, Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können, Frankfurt 2005,

¹³ Ebd., S. 50

3. „Erkennen Sie den Stellenwert von Sachbüchern“, lautet eine weitere Empfehlung. „Jungen können über Sachbücher stärker ermutigt werden, überhaupt zu lesen. Mädchen werden auf diese Weise unterstützt, ausgeglichener zu lesen, das heißt, die Auswahl der von ihnen bevorzugten Romanliteratur durch Sachbücher zu erweitern“.¹⁶

4. Sorgen Sie für wiederholte positive Leseerlebnisse auf gleichem Niveau. Erst so entsteht das Bedürfnis, weiterlesen zu wollen und sich an anspruchsvolle Texte heranzuwagen.¹⁷

Aus dem 11-Punkte-Plan¹⁸ der US-Autoren Fiorelli und Jones leitet Müller-Walde eine Reihe von Vorschlägen ab, von denen hier eine Auswahl wiedergegeben wird, ergänzt um weitere Tipps der Autorin:

- Verlinken Sie Ihre Schulwebseite mit anderen Webseiten, die Lesestoff bieten, beispielsweise *www.guysread.com*. Dort finden Sie zahlreiche Bücher, empfohlen von Jungen für Jungen.¹⁹ Wenn Fantasy gerade im Trend liegt, warum dann nicht mal bei *www.bibliothekaphantastika.de* nachschauen, was gleichaltrige Fans als Lektüre vorschlagen. Die Erfahrungen, positive wie negative, sind Gesprächsstoff in der Schule. In jedem Fall gehen Schüler im Umgang mit der Sprache ihren Interessen nach und liefern Lehrern Ideen, die im Unterricht genutzt werden können. Halten Sie diese Angebote nicht für anspruchsvoll genug, entwickeln Sie mit Ihren Schülern gemeinsam Leseinhalte, die Sie mit der Schulwebseite verlinken.
- Planen Sie mindestens eine Veranstaltung pro Jahr, die sich speziell an Jungen richtet und direkt oder indirekt mit dem Thema Lesen verknüpft ist.
- Bieten Sie Ihren Schülerinnen und Schülern auch eine breite Auswahl an Nonfiction-Literatur an. Halten Sie nicht nur Buchtitel hoch, sondern:
 - Nutzen Sie Power-Point-Präsentationen, um Cover und Inhalte der Bücher vorzustellen.
 - Beschaffen Sie Poster, die einen Mann beim Lesen zeigen und hängen Sie diese in der Klasse/Schule auf. Die meisten Sprachlehrer und Bibliothekare sind Frauen. Vor diesem Hintergrund ist jedes Beispiel eines lesenden Mannes wertvoll.
 - Kaufen Sie weniger Romane und verwenden Sie das gesparte Geld für Periodika wie Magazine, Comics oder Zeitungen. Unterstützung findet man beim Projekt „Zeitschriften in die Schulen“.²⁰
 - Kaufen Sie Bücher, die Jungen wirklich lesen wollen, und nicht die, die sie lesen sollen, denn der Spaß macht den Unterschied. Schauen Sie in die Liste der 50 Lektüreempfehlungen von Jungs für Jungs.²¹ Die Lesetipps sind gegliedert nach Leselevel und Altersgruppe, bewertet werden Spannung, Humor, Action und Tiefe.
 - Entwickeln Sie „Lese-Events“: Veranstalten Sie Vorlesenachmittage, Autorenlesungen,...
 - Lassen Sie Jungen im Netz lesen. Auch das Recherchieren im Internet ist Lesen. Das andere Leseverhalten von Jungen zu akzeptieren bedeutet auch, nicht geringschätzig darüber zu reden.
 - Fördern Sie das Lesen von Büchern, in denen Jungen die Helden sind.

Es ist unumstritten, dass eine frühe literarische Initiation (in erster Linie in der Familie, aber auch im Kindergarten), die vom Kind als befriedigend erlebt wird, für die Entwicklung einer stabilen Lesemotivation eine ideale Voraussetzung darstellt.²² Wie wichtig es für die Entwicklung der Kinder ist, wenn sich Kinder und Erwachsene gegenseitig in geborgener Atmosphäre Geschichten erzählen, wenn die Kinder vorgelesen bekommen, wenn sie mit Reimen, Versen und Liedern vertraut werden, sie diese

¹⁴ Kathrin Müller-Walde, Warum Jungen nicht mehr lesen ..., S. 119ff.

¹⁵ LBS-Kinderbarometer, Münster 2005

¹⁶ Kathrin Müller-Walde, Warum Jungen nicht mehr lesen ..., S. 121

¹⁷ Ebd., S. 122

¹⁸ Zitiert nach ebd, S. 123ff.

¹⁹ Die Seite (nur in Englisch) lässt sich allerdings schwer öffnen. Alternativ (aber ebenfalls in Englisch):

<http://www.penguinputnam.com/static/packages/us/yreaders/guysread/>

²⁰ Das Projekt „Zeitschriften in die Schulen“ hat zum Ziel, das Lesen bei Kindern und Jugendlichen zu fördern. Klaus Dieter Wülfrath, Vorstandsvorsitzender der Stiftung Presse-Grosso, stellte besonders bei den als sonst schwer zu erreichenden Haupt- und Sonderschülerinnen und -schülern und bei Jungen große Begeisterung dafür fest. Das Projekt „Zeitschriften in die Schulen“ wurde von der Stiftung Lesen und der Stiftung Presse-Grosso initiiert und wird vom Verband Deutscher Zeitschriftenverleger und von den bundesweit 83 Pressegrossisten unterstützt. Schirmherrin des Projekts ist Christina Weiss, Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien. Näheres unter: <http://www.stiftunglesen.de/aktuell/zeitschr/zeitschr.html>

²¹ Kathrin Müller-Walde, Warum Jungen nicht mehr lesen ..., S. 147ff.

singen, vortragen und nachspielen, wird immer wieder und zu Recht betont. Vielen Kindern fehlt jedoch diese wichtige Erfahrung. Aber auch wenn sich Eltern hier vorbildlich engagiert haben, ein Garant für die Entwicklung einer stabilen Lesemotivation ist sie – insbesondere bei Jungen – dennoch nicht.²³

Lehrerinnen und Lehrer nicht nur in der Grundschule, sondern auch in der Sekundarstufe, sind mit der Frage konfrontiert, welche Unterstützung sie ihren Schülerinnen und Schülern geben können, um vorhandene Lesemotivation zu erhalten, verlorengegangene Lesemotivation wieder zu wecken oder nicht vorhandene Lesemotivation Schritt für Schritt aufzubauen.

Wer aus welchen Gründen auch immer bis zum Ende der Grundschulzeit nicht gelernt hat, in seiner Freizeit das Lesen von Büchern zu genießen, ist auf dem Weg zur Leselust auf Hilfe angewiesen. „Lesekompetenz entwickelt sich zeitlich gesehen nach einem ähnlichen Muster wie Sprachkompetenz. Im Verhältnis zum ‚Sprachfenster‘ ist das ‚Lesefenster‘ jedoch länger geöffnet. Es schließt sich erst zwischen dem 13. und 15. Lebensjahr, dann aber ebenfalls für immer. Das heißt, danach lernen Jugendliche nicht mehr, mit Texten qualifiziert umzugehen, sofern der Grundstock nicht bereits gelegt worden ist.“²⁴

Man mag der Metapher aus dem Bereich der Hirnforschung mit den sich schließenden ‚Lernfenstern‘ für diese und jene Kompetenzentwicklung kritisch gegenüberstehen, dass aber jeder Tag zählt, wird anschaulich, wenn man sich mit den beiden gravierenden Lesemotivationseinbrüchen bei Schülerinnen und Schülern befasst. Der erste Leseknick „erfolgt zwischen dem achten und zehnten Lebensjahr, der zweite wurde zwischen dem elften und dreizehnten Lebensjahr nachgewiesen, also mit dem Übergang von der Kindheit in die Pubertät. Der Leseknick 2 – unübersehbar verknüpft mit einer Geschlechtsspezifität – gilt auch deshalb als bedeutender, weil die Leseintensität innerhalb der Pubertät fast dreimal so stark nachlässt wie in den Jahren zuvor.“²⁵

Ein Vergleich der PISA-Ergebnisse mit dem Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) lässt vermuten, dass die

Grundschule der Förderung von Lesekompetenz offensichtlich besser gerecht wird als die weiterführenden Schulen.²⁶ Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen der KESS-Untersuchung, die Hamburger Grundschulen in dieser Frage ein gutes Zeugnis ausstellt. Danach gibt es zum Ende der Grundschulzeit noch keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Bereich der Lesekompetenz. Erst in den nachfolgenden Jahren beginnt sich die Schere zu spreizen. „Den Hamburger Grundschulen gelingt es auffällig gut, den Unterschied im Leseverständnis zwischen Jungen und Mädchen am Ende der vierten Jahrgangsstufe gering zu halten. Im internationalen Vergleich gelingt dies keinem Staat besser, im nationalen nur Baden-Württemberg.“²⁷

Es bleibt eine didaktische Aufgabe, wie die Forschungsergebnisse in einen Unterricht übertragen werden können, der Jungen und Mädchen auch in der Sekundarstufe I gleichermaßen gerecht wird. Dabei gilt es zu beachten, dass eine nennenswerte Gruppe von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I noch nicht über hinreichend gefestigte Lesekompetenz verfügt. Lesedidaktik darf deshalb nicht mit der Grundschule aufhören, sondern gehört auch in den Aufgabenbereich der weiterführenden Schulen.

Ganztagsschulen haben durch längere Lernzeiten, die sich in ihrer Rhythmisierung an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientieren, bessere Möglichkeiten, Defizite auszugleichen. Am Ganztagsgymnasium Klosterschule in Hamburg ist in den fünften und sechsten Klassen eine Leseförderung, die beim Lesevergnügen ansetzt, seit drei Jahren Bestandteil des schulischen Reformkonzepts. Die Schule sah schon vor der Veröffentlichung der PISA-Studien bei ihren Schülerinnen und Schülern Handlungsbedarf, nicht nur bei den Jungen. „Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten vieler Kinder sind allein durch soziale Stile und Zielorientierungen ihrer Herkunft stark beschränkt. Brutal ist dieses Schicksal insofern, als es kaum alternative Lebenswege zulässt. Guter Wille allein reicht nicht. Schüler lernen nicht zu lesen, da es in ihrer sozialen Gruppe keinen erkennbaren Sinn macht. Nachdenken macht keinen Sinn, Reflektieren macht keinen Sinn, Sensibilität und Phantasie verraten Schwäche. Unsere schulischen Bemühungen ergeben für viele unserer Schüler – in ihr soziales Bezugssystem übersetzt – ein bloßes

²² Christine Garbe, Mädchen lesen ander(e)s, in: JULIT, 02/03, S. 22

²³ Wolfgang Martens, Widersprüche männlicher Geschlechtsidentität aus psychoanalytischer Sicht, in: Johannes Cremerius, Freiburger Literaturpsychologische Gespräche, Bd. 17, S. 35 – 37. Zit. nach: Kathrin Müller-Walde, Warum Jungen nicht mehr lesen ..., S.51 ff

²⁴ Kathrin Müller-Walde, Warum Jungen nicht mehr lesen ..., S. 61

²⁵ Ebd., S. 54

²⁶ Kaspar H. Spinner, Lesekompetenz in der Schule, in: Ulrich Schiefele, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider, Petra Stanat (Hrsg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz, Wiesbaden 2004

²⁷ Wilfried Bos und Marcus Pietsch, Erste Ergebnisse aus KESS 4, Hamburg 2004, S. 44

Geräusch: Ohne Verbindlichkeit, ohne Sinn, ohne Gratifikation. Deshalb ist eine rein kognitiv ansetzende Leseförderung von vornherein zum Scheitern verurteilt. Leseförderung kann nur gelingen, wenn sie zugleich Erziehung zu sozialen Werten, Verhaltensweisen und Orientierungen auf andere wird. Hierfür bieten Ganztagschulen qualitativ ganz andere Chancen als herkömmliche Halbtagschulen“, meint Christian Klug, stellvertretender Schulleiter am Gymnasium Klosterschule.²⁸

Neben dem Ansatz zur Förderung der Lesekompetenz über die Förderung der Lesemotivation der Kinder und Jugendlichen gibt es aus dem pädagogisch-psychologischen Bereich weitere verschiedene Fördermaßnahmen und Trainingsprogramme²⁹, die speziell für den Einsatz in Schulen entwickelt wurden. Allerdings sind bisher nur wenige dieser Programme ins Deutsche übersetzt bzw. übertragen worden. Erfolgreich in 7. Klassen erprobt wurde für Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen der Ansatz des „Reciprocal Teaching“ nach Palinscar und Brown, das in deutscher Fassung vorliegt.³⁰ Das Lesetraining umfasst 20 Sitzungen, die jeweils etwa 25 Minuten dauern und in Kleingruppen durchgeführt werden. Im Training werden vier Lesestrategien gefördert: 1. *Fragen stellen*: Das Formulieren von Fragen dient der eigenständigen Verstehenskontrolle und der Elaboration der gelesenen Inhalte. Es wird ein schrittweises Vorgehen gewählt, bei dem die Schülerinnen und Schüler zunächst Fragen zu einzelnen kurzen Textpassagen stellen, bevor sie sich auf den ganzen Text beziehen. 2. *Zusammenfassen*: Der Text soll auf wesentliche Inhalte reduziert werden. Dazu werden Lesestrategien wie das Unterstreichen oder das Notieren in Stichworten vermittelt und eingeübt. 3. *Klären von Wortbedeutungen oder unklaren Textpassagen*: Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst versuchen, sich Wortbedeutungen oder unklare Zusammenhänge aus dem Text zu erschließen. Führt dies nicht zum Erfolg, lernen die Schülerinnen und Schüler weiterhin die Benutzung von Lexika. 4. *Vorhersagen, wie der Text weitergehen wird*: Bevor die Schülerinnen und Schüler einen Textabschnitt lesen, sollen sie Vermutungen äußern, was in der folgenden Passage stehen wird. Sie sollen dabei von den bereits gelesenen Abschnitten ausgehen oder ihr vorhandenes inhaltliches Vorwissen anwenden. Als Trainingsmaterial dienen kontinuierliche Sach-

texte aus unterschiedlichen Lesebüchern. Zu Beginn der Trainingssitzungen werden mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Regeln für die Gruppenarbeit vereinbart (z. B. „Andere ausreden lassen!“). Der Trainer fungiert zunächst als Modell und führt die Textbearbeitung und den Einsatz der Strategien vor. Danach übernehmen die Schülerinnen und Schüler in den Kleingruppen abwechselnd die Rolle des Trainers und bearbeiten Textpassagen mit den jeweiligen Schülerinnen bzw. Schülern. Mit diesem Training konnten Leistungsrückstände von bis zu zwei Jahren aufgeholt werden.³¹

Ob und welcher dieser psychologisch-pädagogischen Ansätze besonders geeignet ist, um die Lesekompetenz insbesondere von Jungen zu erhöhen, wurde bisher nicht ausgewiesen. „Die einzelnen Trainings sind schwer miteinander zu vergleichen, da sie zum großen Teil mit unterschiedlichen Zielsetzungen und für verschiedene Personengruppen entwickelt wurden.“³² Noch fehlen Trainingsprogramme bzw. didaktische Ansätze, die unterschiedliche Textformate einbeziehen, die den Aspekt der Förderung der Lesemotivation gezielt berücksichtigen und die sich problemlos innerhalb des regulären Unterrichts realisieren lassen. Schon allein deshalb bietet es sich an, nach weiteren Interventionsformen zu suchen und diese zu erproben. Geeignet ist alles, was die Lesebereitschaft von Schülerinnen und Schülern erhöht. Denn dass die Lesemotivation und das thematische Interesse der Schülerinnen und Schüler eine große Rolle für das Niveau der Lesekompetenz spielt, scheint unumstritten. Die Lesemotivation beeinflusst die Lesehäufigkeit, die ein starker Prädiktor für Lesekompetenz ist. Wigfield und Guthrie (1997) konnten zeigen, dass motivierte Kinder dreimal so viel lesen wie unmotivierte.³³

Beispielhaft für den Versuch, durch einen auf die jeweiligen Interessen und Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler ausgerichteten Unterricht, Jungen und Mädchen gleichermaßen zu erreichen steht die Veröffentlichung der Lehrerin Claudia Mutter. Sie hat für ihre 10. Klasse eine Unterrichtseinheit „Wer liest, lebt doppelt!“ erarbeitet und ins Netz gestellt, bei der Schüler (und Schülerinnen) ein eigenes Leseportfolio erarbeiten. Dieses Portfolio-Projekt beinhaltet Aspekte, die auch Jungen ansprechen. Im ersten Schritt ermittelt die Lehrkraft, was in der Klasse aktuell gelesen wird und welcher Le-

²⁸ Dr. Christian Klug, zit. nach Ralf Schmitt, Auf der Suche nach dem Büchergeist, in: Newsletter Ganztagschule aktuell, Bundesministerium für Bildung und Forschung, 7. Mai 2004

²⁹ Einen Überblick über Trainings- bzw. Förderkonzepte gibt Lilian Streblov in: Ulrich Schiefele, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider, Petra Stanat (Hrsg.), ebd., S. 291 ff.

³⁰ A. Demmerich, J. C. Brunstein (2004). Förderung sinnverstehenden Lesens durch „reziprokes Lehren“. In: G.W. Lauth, M. Grünke, J.C. Brunstein (Hrsg.), Intervention bei Lernstörungen (S. 134 – 144). Göttingen: Hogrefe

³¹ Lilian Streblov, in: Ulrich Schiefele u.a. (Hrsg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz, S. 293ff.

³² Ebd., S. 292

³³ Ebd., S. 280

sestoff die einzelnen interessiert. Wichtig ist dabei, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem literarischen Markt vertraut werden, etwa indem man sie in eine ortsansässige Buchhandlung schickt oder im Internet recherchieren (Online-Kataloge von Buchhandlungen und Bibliotheken, Websites mit Rezensionen). Ziel dieser Erkundungsphase ist, dass jede/r drei Buchvorschläge mit in den Unterricht bringt. Denkbar wäre hier eine thematische Vorgabe, eine Beschränkung auf eine Textsorte (Romane) oder auch eine bewusst breit gefächerte Auswahl, etwa je ein Sachbuch, ein aktueller (Jugend-)Roman und ein Klassiker. Im zweiten Schritt geben die Schülerinnen und Schüler ihre Buchvorschläge bei der Lehrkraft ab. Dabei ist auf korrektes Bibliografieren zu achten. Um eine gewisse Vielfalt bei den zu erstellenden Portfolios sicherzustellen und um Dopplungen zu vermeiden, wählt nun die Lehrkraft, vielleicht gemeinsam mit einer Jury aus Schülerinnen und Schülern, aus den drei Vorschlägen je einen aus. Zum ausgewählten Buch werden in den kommenden drei oder vier Wochen Portfolios erstellt, die der Lehrkraft fristgerecht abgeliefert, bewertet (z. B. als Ersatz für eine Klassenarbeit) und der Klasse in geeigneter Form vorgestellt werden. Im dritten Schritt erfolgt die Arbeit am Portfolio. Die Portfolio-Methode ist eine individualisierte Form des Lernens, die viel Zeit und auch Ruhe zum Arbeiten braucht, damit ein wertvolles Produkt entstehen kann. Deshalb müssen schulische und häusliche Arbeitsphasen gut aufeinander abgestimmt werden. Zu den wichtigsten Grundvoraussetzungen für das Gelingen eines Portfolio-Projekts gehört Transparenz in der Aufgabenstellung und in den Bewertungskriterien. Deshalb werden den Schülerinnen und Schülern vor Beginn der Arbeitsphase ein entsprechender Aufgabenbogen sowie ein Bogen mit den Bewertungskriterien ausgehändigt. Die Lese-phase wird in aller Regel überwiegend oder ausschließlich zu Hause stattfinden. Deshalb hat es sich als günstig erwiesen, einen Zeitraum mit einer Ferienphase zu wählen. Auch die verschiedenen Pflicht- und Wahlaufgaben können von den Schülerinnen und Schülern zu Hause bearbeitet werden. Die Lehrkraft übernimmt dann die Rolle eines Beraters/einer Beraterin, etwa indem sie Besprechungsstunden anbietet, in der alle ihre im Entstehen begriffene Mappe mitbringen und gemeinsam oder im Paar- oder Kleingruppengespräch ihren Arbeitsprozess reflektieren und, wenn gewünscht oder nötig, Feedback, Korrekturen oder neue Impulse zur Weiterarbeit bekommen. Im Rahmen von Freiarbeit oder Wochenplanarbeit kann das Portfolio auch überwiegend im Unterricht selbst entstehen.

Näheres dazu unter:
www.lehrer-online.de/dyn/395130.htm

In „Hamburg macht Schule“ 1/2004 sind erfolgreiche Beispiele aus Hamburger Schulen zur Förderung der Lesekompetenz vorgestellt worden. Wer Abschied nimmt vom fragend sich entwickelnden Unterricht und stattdessen Methoden des individualisierten Lernens anwendet, erhöht die Chance, auch leseunlustige Jungen (und Mädchen) zu erreichen. Bettina Hurrelmann weist darauf hin, dass ein Leseunterricht, der auf die Leseinteressen der Schülerinnen und Schüler eingeht, ihnen Gesprächsmöglichkeiten auch über zu Hause Gelesenes eröffnet, ihre Bewertung der Lektüre ernst nimmt und sie mit außerschulischen Institutionen der Lesekultur (Bibliothek) bekannt macht, eine hohe didaktische Qualität (und messbaren Erfolg) aufweist.³⁴

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das im internationalen Vergleich schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I im Bereich der Lesekompetenz zwar zu Überlegungen und Aktivitäten geführt hat, wie die Qualität des Unterrichts verbesserte werden könne, um mehr Schülerinnen und Schüler als bisher zu besseren Leseleistungen zu befähigen. Strategische Konzepte stehen aber noch aus. Welchen Beitrag die Schule leisten kann, um das Interesse der Jungen (und Mädchen) am Lesen zu wecken und wie Lehrerinnen und Lehrer der Aufgabe gerecht werden können, ihren Schülerinnen und Schülern Strategien der Texterschließung zu vermitteln, um ihre Lesekompetenz Schritt für Schritt zu erhöhen, wird auch zukünftig noch Untersuchungsgegenstand der Lese- und Literaturdidaktik sein. Patentlösungen kann es schon deshalb nicht geben, weil leseunlustige Schülerinnen und Schüler keine homogene Gruppe bilden, sondern sich in viele „Risiko-Gruppen“ teilen mit unterschiedlichen Merkmalen und Besonderheiten. Die Lese- und Literaturdidaktik wird sich deshalb weiterhin damit zu befassen haben, welche besonderen Zugänge Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I – differenziert nach Geschlecht, Alter, kulturellem und ethnischen Hintergrund sowie sozialem Milieu und familiärer Sozialisation – zu Texten und literarischen Fragestellungen haben. Darauf ausgerichtet wären Unterrichtskonzepte entsprechend zu individualisieren, Förderkonzepte zu entwickeln und mögliche Lernvereinbarungen nicht nur geschlechtsspezifisch zu differenzieren. Eine Umsetzung dieser Forschungsergebnisse in Unterricht käme dann allen leseunlustigen Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zugute.

³⁴ Bettina Hurrelmann, Schulische Faktoren von Lesesozialisation, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000, Opladen 2001, S. 50ff.

Lesen beobachten in den Klassen 5 bis 7

1. Lehrende beobachten Lesende

In diesem Beitrag möchten wir ein Beobachtungsinstrument für das sinnentnehmende Lesen von Sach- und literarischen Texten für die Klassen 5 bis 7 vorstellen.

Es handelt sich um einen Beobachtungsbogen, der vor allem zweierlei ermöglichen soll:

Einerseits den Leistungsstand der Kinder beim sinnentnehmenden Lesen leichter feststellen zu können, zum anderen die Lehrenden für die komplexen Anforderungen texterschließender Aufgaben zu sensibilisieren. Die tatsächlichen Verstehensleistungen Lernender lassen sich dadurch besser einschätzen, und die Entstehung einer angemessenen „Aufgabenkultur“ wird gefördert.

Nach Möglichkeit sollten bei der Arbeit an Lesetexten unterschiedliche Aufgabenformate für verschiedene Aspekte der Verstehensleistung vorkommen, damit dem jeweiligen Lesekönnen der Schülerinnen und Schüler entsprochen wird und sich Möglichkeiten für die Reflexion auf Verstehensprozesse durch die Arbeit am Text ergeben. Dazu gehört z. B., dass im Unterricht über Lösungswege und die Schwierigkeiten von Texten und Aufgaben gesprochen wird, etwa:

Welche Aufgaben waren leicht für dich?

Mit welchen Aufgaben bist du nicht so gut zu recht gekommen?

Wie hast du dir bei der Lösung geholfen?

Damit werden Lesestrategien explizit angesprochen und bewusst gemacht.

Darüber hinaus ist für die Entwicklung der Lesekompetenz wichtig, dass Lesen und Lesetexte in inhaltliche Kontexte eingebettet werden. Denn nur dadurch, dass Schülerinnen und Schülern klar ist, wozu ein Text gelesen wird, welches Vorwissen beim Lesen hilfreich sein kann und was mit den Ergebnissen der Textarbeit passiert, wird ihnen deutlich, dass Lesen mehr ist als der Vollzug einer bestimmten antrainierten Kulturtechnik, sondern tatsächlich eine kulturelle Tätigkeit, die dazu beiträgt, sich besser in der (Text)Welt zurechtzufinden.

Für den Beobachtungsbogen haben wir uns stark am Untersuchungsdesign von PISA und IGLU¹ orientiert, denn diese Studien haben auf der Grundlage von Forschungsergebnissen aus der Literacy-Tradition ein auch für den pädagogischen Alltag handhabbares Instrumentarium entwickelt, das unseren Blick auf das Lesen und die mit dem Lesen zusammenhängenden Prozesse und Strategien, aber auch unseren Blick auf die Qualität von Aufgaben und Texten verändert hat.

Das Beobachtungsinstrument besteht aus drei

Teilen: In der ersten Übersicht (*Basisbogen*) stellen wir die *Aspekte der Verstehensleistung*, die die Grundlage für IGLU darstellen, vor, und ordnen diesen Kategorien die entsprechenden *Anforderungsprofile* der Aufgaben zu. In der dritten Spalte geben wir für einzelne Aufgabenprofile *konkrete Beispiele*, die aus den Leseaufgaben zu dem Text „Die Nächte der Papageientaucher“ stammen². Wer möchte, kann diesen Text und die entsprechenden Aufgaben mit seinen Schülerinnen und Schülern ausprobieren (vgl. S. 37–39 in diesem Heft). Obwohl die IGLU-Studie für Grundschul-kinder der 4. Klasse konzipiert wurde, ist dieser Text auch noch für den Beginn der Sekundarstufe I geeignet, um Aufschlüsse über das Leseverstehen zu bekommen. Text und Aufgaben sind am Ende dieses Beitrags als Kopiervorlagen abgedruckt.

Will man, was sinnvoll und möglich ist, andere Texte als den hier vorgeschlagenen einsetzen, kann man auf den *Lehrerbogen* zurückgreifen. Er übernimmt die ersten beiden Spalten aus dem Basisbogen als Beobachtungskategorien und ermöglicht in der folgenden Leerspalte, die Aufgaben zu dem jeweiligen Text in das Raster einzuordnen (Spalte 3), entweder durch eine Kurzfassung des Aufgabeninhalts oder durch die Angabe der entsprechenden Aufgabennummer. Der *Schülerbogen* dient der konkreten Einschätzung der Leseleistung der Schülerinnen und Schüler nach drei Lösungsniveaus: Die Aufgabe wurde: vollständig – teilweise – gar nicht gelöst.

Es ist auch möglich, nur einzelne Teilbereiche (also z. B. nur die Fähigkeit zum Reflektieren und Bewerten oder die Fähigkeit zum Ziehen einfacher Schlussfolgerungen mit Hilfe des Bogens einzuschätzen.

Das Beobachten von Lernfortschritten – auch beim Lesen – sollte Teil der täglichen Unterrichtsarbeit sein. Es ist möglich, alle Kinder einer Lerngruppe zur gleichen Zeit mit diesem Instrument zu beobachten. Man kann den Bogen aber auch dazu nutzen, die Leseleistung einzelner Schülerinnen und Schüler genauer einzuschätzen, damit sie bei ihren nächsten Leseschritten sinnvoll unterstützt werden können.

2. Lesende beobachten sich selbst

Während die Beobachtungsbögen den Lehrenden dazu dienen sollen, die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern einzuschätzen und Lernhilfen zu entwickeln, ist das Portfolio, das in diesem Teil unseres Beitrages *kurz* vorgestellt wird, eine Möglichkeit für die Lesenden, ihren individuellen Leseweg zu beschreiben und sich selbst als Lesende zu beurteilen.

¹ IGLU=Internationale Grundschulleseuntersuchung

² Die letzte Spalte „Lesestrategien und Arbeitstechniken“ findet sich im IGLU-Design nicht.

In Lesetagebüchern halten Schülerinnen und Schüler normalerweise Assoziationen, Fragen und Ideen zu ihrer Lektüre fest, sie erschließen Informationen aus dem Text und verarbeiten sie – u. a. in Paralleltexten oder illustrativ in Zeichnungen, Fotos oder Collagen.

Das Portfolio hingegen stellt neben die Dokumentation des Leseprozesses (wie auch im Lesetagebuch) die Reflexion über das eigene Tun in den Mittelpunkt. Dies geschieht z. B. durch Selbsteinschätzung über Fragen, die auch im *Basisbogen* auftauchen, jetzt aber als Feststellungen, zu denen Begründungen gefunden werden müssen, formuliert sind:

Diese Aufgaben fand ich leicht, weil...

Mit diesen Aufgaben hatte ich Schwierigkeiten, weil...

Die Lösung habe ich gefunden, weil...

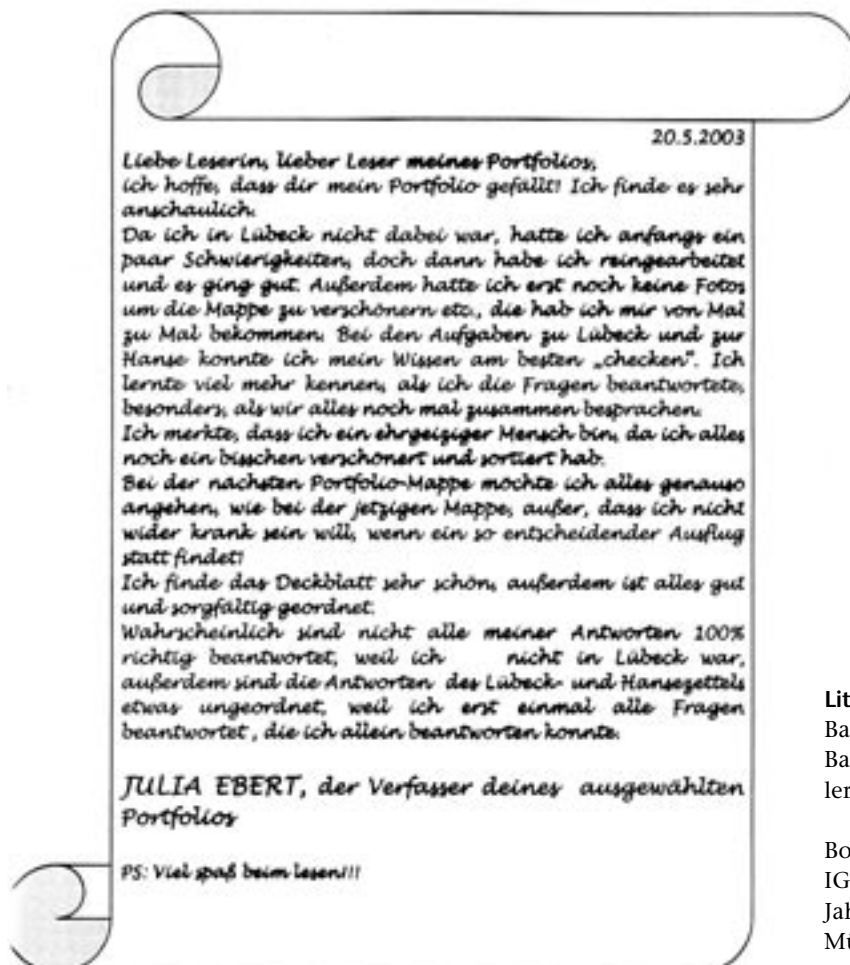
Auf diese Weise werden Lösungswege und Probleme beim Lesen nicht nur bewusst gemacht, sondern sie können formuliert werden und dadurch als Diskussions- und Reflexionsgrundlage dienen. Diese Selbsteinschätzungen können z.B. das Lesetagebuch (oder andere Formen der selbstständigen Arbeit mit Texten) ergänzen.

Über die Selbstreflexion hinaus ermöglicht das Portfolio die Einbeziehung der Mitschülerinnen und Mitschüler und der Lehrenden in die Beurteilung von Lernprozess und Lernergebnis. Dazu kann auch ein Portfolio-Brief, in dem es um eine Selbsteinschätzung der Lernenden geht, dienen. Die Adressaten werden dabei um kritische Rückmeldung, aber auch um Hilfestellung gebeten. Der Reflexionsprozess kann dadurch erweitert und abgeschlossen werden, dass eine Person des Vertrauens, z. B. ein Elternteil, Großeltern oder andere Personen außerhalb der Schule einbezogen werden, die ihre Wertschätzung oder Unterstützung in die Portfolio-Arbeit einbringen.

Das folgende Beispiel eines Portfolio-Briefes stammt aus einem Wahlpflichtkurs Geschichte im Jahrgang 7 und ist originalgetreu abgedruckt.

Unterrichtsthema war die Hanse. Dazu mussten historische Quellen (Texte und Bildmaterial) durchgearbeitet werden. Der Besuch in Lübeck sollte der Illustration der Vorarbeit dienen. Die Schülerin konnte aus gesundheitlichen Gründen an dem Besuch nicht teilnehmen, hat aber trotzdem ein „rundes“ Portfolio abgegeben. Ihr Brief zeigt kritische Selbsteinschätzung und berechtigtes Selbstbewusstsein.

Mein Portfolio-Brief



Literatur:

Baumert, Jürgen u.a. (2001): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

Bos, Wilfried u.a. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u.a.

www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/papagei.html

Die Nächte der jungen Papageientaucher von Bruce McMillan

Jedes Jahr besuchen schwarz-weiße Vögel mit orangefarbenen Schnäbeln die isländische Insel Heimaey. Diese Vögel heißen Papageientaucher. Wegen ihrer bunten Schnäbel und schwerfälligen Bewegungen sind sie als die „Clowns der Meere“ bekannt. Besonders beim Starten und Landen fliegen die Papageientaucher sehr ungeschickt, weil sie untersetzte Körper und kurze Flügel haben.

Hella wohnt auf der Insel Heimaey. Jeden Tag sucht sie den Himmel ab. Während sie von einer Klippe über dem Meer aus den Himmel beobachtet, entdeckt sie den ersten Papageientaucher der Saison. Sie flüstert leise: „Lundi“, das heißt auf Isländisch ‚Papageientaucher‘. Bald ist der ganze Himmel von ihnen bedeckt – Papageientaucher, überall Papageientaucher. Sie kommen gerade von hoher See zurück, wo sie den Winter verbracht haben. Nun kehren sie zurück zu Hella Insel und zu den benachbarten unbewohnten Inseln, um Eier zu legen und ihre Küken aufzuziehen. Die „Clowns der Meere“ suchen jedes Jahr dieselben Nisthöhlen auf. Sonst kommen sie überhaupt nicht an Land.

Hella und ihre Freunde klettern über die Klippen, um die Vögel zu beobachten. Sie sehen, wie Männchen und Weibchen ihre Schnäbel aneinander tip-tip-tippen. Jedes Pärchen wird bald ein Ei tief in den Klippen ausbrüten. Wenn die Küken geschlüpft sind, werden die Eltern Fisch nach Hause bringen, um sie damit zu füttern. Jedes Küken wird zu einem Jungvogel heranwachsen. Wenn die Jungen ihre ersten Flugversuche unternehmen, sind die Nächte der jungen Papageientaucher gekommen. Obwohl bis dahin noch viele Wochen vergehen werden, denkt Hella schon jetzt daran, ein paar Pappkartons vorzubereiten.

Den ganzen Sommer über fischen die erwachsenen Papageientaucher und sorgen für ihre Küken. Im August sind die Nisthöhlen von Blumen bedeckt. Wenn die Blumen in voller Blüte stehen, weiß Hella, dass das Warten auf die Nächte der jungen Papageientaucher nun ein Ende hat. Die Küken sind in ihren versteckten Nestern zu Jungvögeln herangewachsen. Jetzt ist es Zeit für Hella und ihre Freunde, ihre Pappkartons und Taschenlampen für die Nächte der jungen Papageientaucher bereitzuhalten. Heute Nacht geht es los. Während der nächsten beiden Wochen werden die Jungvögel die Inseln verlassen, um den Winter auf hoher See zu verbringen. Im Dunkel der Nacht verlassen die Jungvögel ihre Nisthöhlen und versuchen zum ersten Mal zu fliegen. Von den hohen Klippen aus flattern sie los, aber sie kommen noch nicht weit. Die meisten plumpsen unversehrt ins Meer. Aber einige lassen sich vom Lichtschein des Dorfes verwirren – vielleicht halten sie ihn für Mondlicht, das sich auf dem Wasser spiegelt. Jede Nacht machen Hunderte von jungen Papageientauchern eine Bruchlandung im Dorf. Vom Boden aus

können sie nicht losfliegen, und so laufen sie umher und versuchen sich zu verstecken.

Hella und ihre Freunde verbringen nun jede Nacht damit, nach den gestrandeten Jungvögeln zu suchen. Aber die Hunde und Katzen des Dorfes sind ebenfalls auf der Suche. Selbst wenn die Katzen und Hunde sie nicht zu fassen kriegen, können die jungen Papageientaucher von Autos oder Lastwagen überfahren werden. Die Kinder müssen die verirrteten jungen Papageientaucher unbedingt als Erste finden! Um zehn Uhr abends sind alle Kinder auf den Straßen von Heimaey unterwegs. Hella und ihre Freunde beeilen sich, die Jungvögel zu retten. Mit Taschenlampen bewaffnet, ziehen sie durchs Dorf und schauen in alle dunklen Ecken. Hella entdeckt einen Jungvogel. Sie rennt hinter ihm her, schnappt ihn und setzt ihn sicher in einen Pappkarton.

Zwei Wochen lang schlafen die Kinder von Heimaey morgens lange aus, damit sie nachts noch unterwegs sein können. Sie retten Tausende von jungen Papageientauchern.

Sie nehmen die geretteten Jungvögel für die Nacht mit nach Hause. Am nächsten Tag gehen sie mit Kisten voller junger Papageientaucher hinunter zum Strand. Nun ist es Zeit, die Vögel freizulassen. Hella lässt als erste einen frei. Sie hält ihn ganz hoch, damit er sich daran gewöhnen kann, mit den Flügeln zu schlagen. Sie hält ihn vorsichtig in beiden Händen, holt dann ein wenig Schwung und wirft ihn weit über das Wasser. Der junge Papageientaucher flattert ein Stück weit und plumpst dann unversehrt ins Wasser. Tag für Tag paddeln Hella's Jungvögel davon, bis die Nächte der jungen Papageientaucher für dieses Jahr vorbei sind. Hella sieht den letzten kleinen und großen Papageientauchern nach, wie sie sich aufmachen, um den Winter auf See zu verbringen, und verabschiedet sich von ihnen bis zum nächsten Frühling. Sie wünscht ihnen eine gute Reise und ruft ihnen hinterher: „Auf Wiedersehen!“

Aufgaben zum Text

„Die Nächte der jungen Papageientaucher“ von Bruce McMillan

1. Warum sind Papageientaucher beim Starten und Landen so ungeschickt?

- Weil es in ihrer Umgebung nur Eis und Schnee gibt.
- Weil sie fast nie an Land kommen.
- Weil sie sich fast immer auf den hohen Klippen aufhalten.
- Weil sie untersetzte Körper und kurze Flügel haben.

2. Wo verbringen die Papageientaucher den Winter?

- In den Klippen.
- Am Strand.
- Auf hoher See.
- Auf dem Eis.

3. Weshalb kommen die Papageientaucher zur Insel?

- a) Um gerettet zu werden.
- b) Um nach Nahrung zu suchen.
- c) Um Eier zu legen.
- d) Um fliegen zu lernen.

4. Woher weiß Hella, dass die Jungvögel nun bald fliegen werden?

- a) Die Eltern bringen ihnen Fisch.
- b) Die Blumen stehen in voller Blüte.
- c) Die Küken werden versteckt.
- d) Der Sommer hat gerade angefangen.

5. Was geschieht in den Nächten der jungen Papageientaucher?

- a) Männchen und Weibchen tip-tip-tippen mit den Schnäbeln aneinander.
- b) Die jungen Papageientaucher versuchen zum ersten Mal zu fliegen.
- c) Die Küken schlüpfen aus den Eiern.
- d) Die jungen Papageientaucher kommen von hoher See an Land.

6. Was könnten die Leute aus dem Dorf tun, um zu verhindern, dass die Jungvögel versehentlich dort landen?

- a) Das Licht ausmachen.
- b) Pappkartons bereithalten.
- c) Katzen und Hunde einsperren.
- d) Mit ihren Taschenlampen in den Himmel leuchten.

Bei den Fragen 7 und 8 sollst du erklären, wie Hella die jungen Papageientaucher rettet.

7. Erkläre, wie Hella ihre Taschenlampe benutzt, um die jungen Papageientaucher zu retten.

8. Woher weiß Hella, dass die Jungvögel nun bald fliegen werden?

9. Welche der folgenden Gefahren für junge Papageientaucher werden im Text angesprochen?

- a) Sie können ertrinken, wenn sie im Meer landen.
- b) Sie können sich in den Nisthöhlen verirren.
- c) Sie bekommen vielleicht nicht genug Fisch von ihren Eltern.
- d) Sie können von Auto und Lastwagen überfahren werden.

10. Warum muss es Tag sein, wenn die Kinder die jungen Papageientaucher frei lassen? Benutze Informationen aus dem Text, um das zu erklären.

11. Was tun die jungen Papageientaucher, nachdem Hella und ihre Freunde sie freigelassen haben?

- a) Sie laufen über den Strand.
- b) Sie fliegen von der Klippe hinunter.
- c) Sie verstecken sich im Dorf.
- d) Sie schwimmen im Meer.

12. Schreibe zwei verschiedene Gefühle auf, die Hella vielleicht hat, nachdem sie die jungen Papageientaucher freigelassen hat. Erkläre, weshalb sie jedes dieser Gefühle haben könnte.

13. Würdest du auch gerne mit Hella und ihren Freunden junge Papageientaucher retten? Benutze für deine Erklärung das, was du im Text gelesen hast.

Basisbogen, S. 1

Aspekte der Verstehensleistung	Anforderungsprofil	Konkretes Beispiel Aufgaben zum Text: <i>Die Nächte der jungen Papageientaucher</i>
Informationen entnehmen	<p>eine einzige passende wörtliche Information im Text finden</p> <p>aus mehreren ähnlichen Angaben unter Berücksichtigung des Kontextes die richtige auswählen</p> <p>zeitliche und/oder örtliche Angaben nennen</p>	<p><i>Aufgabe 9:</i> Welche der folgenden Gefahren für junge Papageientaucher wird im Text angesprochen?</p> <p><i>Aufgabe 1:</i> Warum sind Papageientaucher beim Starten und Landen so ungeschickt?</p> <p><i>Aufgabe 3:</i> Weshalb kommen die Papageientaucher zur Insel?</p> <p><i>Aufgabe 5:</i> Was geschieht in den Nächten der jungen Papageientaucher?</p> <p><i>Aufgabe 2:</i> Wo verbringen die Papageientaucher den Winter?</p>
Schlussfolgern einfache Schlussfolgerungen ziehen	<p>ein Wort aus dem Kontext heraus verstehen und erklären können</p> <p>Beispiele für eine einfache Aussage im Text finden</p> <p>sich in die (im Text beschriebene) Situation eines anderen hineinversetzen und stellvertretend für diese Person denken, handeln oder sprechen</p> <p>mit einer Aussage aus dem Text eine Frage beantworten</p>	<p><i>Aufgabe 10:</i> Warum muss es Tag sein, wenn die Kinder die jungen Papageientaucher freilassen? Benutze Informationen aus dem Text, um das zu erklären.</p>

Basisbogen

Komplexe Schlussfolgerungen ziehen; interpretieren und reflektieren

den tieferen Sinn, die übertragene oder symbolische Bedeutung einer Handlung oder Aussage erklären

Handlungen in Hinblick auf ihre möglichen Konsequenzen bewerten

Gefühle (auch widersprüchliche) reflektieren und auf allgemeinere Merkmale von Situationen zurückführen

eine eigene Meinung äußern und begründen

Aufgabe 4: Woher weiß Hella, dass die Jungvögel nun bald fliegen werden?

Aufgabe 6: Was könnten die Leute aus dem Dorf tun, um zu verhindern, dass die Jungvögel versehentlich dort landen?

Aufgabe 7: Erkläre, wie Hella ihre Taschenlampe benutzt, um die jungen Papageientaucher zu retten. Ähnlich die Aufgaben 8 und 11.

Aufgabe 12: Schreibe zwei verschiedene Gefühle auf, die Hella vielleicht hat, nachdem sie die jungen Papageientaucher freigelassen hat. Erkläre, weshalb sie jedes dieser Gefühle haben könnte.

Prüfen und Bewerten von Sprache, Inhalt und Textelementen

die Absicht des Autors bzw. die Funktion eines Textes erkennen und bewerten

Gestaltungsmerkmale erkennen

eine Geschichte auf Wahrheitsgehalt und Glaubwürdigkeit prüfen

die zentrale Aussage eines Textes erkennen

Aufgabe 13: Würdest du auch gerne mit Hella und ihren Freunden junge Papageientaucher retten? Benutze für deine Erklärung das, was du im Text gelesen hast.

Lesestrategien und Arbeitstechniken

den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe einschätzen

Lösungswege bewusst machen

Welche Aufgaben waren leicht?

Mit welchen bist du nicht so gut zurechtgekommen?

Wie hast du dir bei der Lösung geholfen?

Lehrerbogen, S. 1

Aspekte der Verstehensleistung	Anforderungsprofil	Konkretes Beispiel aus dem Unterricht Aufgaben zum Text:
Informationen entnehmen	eine einzige passende wörtliche Information im Text finden	
	aus mehreren ähnlichen Angaben unter Berücksichtigung des Kontextes die richtige auswählen	
	zeitliche und/oder örtliche Angaben nennen	
Schlussfolgern Einfache Schluss- folgerungen ziehen	ein Wort aus dem Kontext heraus verstehen und erklären können	
	Beispiele für eine einfache Aussage im Text finden	
	sich in die (im Text beschriebene) Situation eines anderen hineinversetzen und stellvertretend für diese Person denken, handeln oder sprechen	
	mit einer Aussage aus dem Text eine Frage beantworten	
Komplexe Schluss- folgerungen ziehen; interpretieren und reflektieren	den tieferen Sinn, die übertragene oder symbolische Bedeutung einer Handlung oder Aussage erklären	
	Handlungen in Hinblick auf ihre möglichen Konsequenzen bewerten	
	Gefühle (auch widersprüchliche) reflektieren und auf allgemeinere Merkmale von Situationen zurückführen	
	eine eigene Meinung äußern und begründen	
Prüfen und Bewerten von Sprache, Inhalt und Textelementen	die Absicht des Autors bzw. die Funktion eines Textes erkennen und bewerten	
	Gestaltungsmerkmale erkennen	
	eine Geschichte auf Wahrheitsgehalt und Glaubwürdigkeit prüfen	
	die zentrale Aussage eines Textes erkennen	
Lesestrategien und Arbeitstechniken	den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe einschätzen Lösungswege bewusst machen	

Schülerbogen/ Name:

Bogen 1

Aspekte der Verstehensleistung	Anforderungsprofil	Lösung vollständig	Lösung teilweise	Lösung gar nicht
Informationen entnehmen	eine einzige passende wörtliche Information im Text finden aus mehreren ähnlichen Angaben unter Berücksichtigung des Kontextes die richtige auswählen zeitliche und/oder örtliche Angaben nennen			
Schlussfolgern Einfache Schlussfolgerungen ziehen	ein Wort aus dem Kontext heraus verstehen und erklären können Beispiele für eine einfache Aussage im Text finden sich in die (im Text beschriebene) Situation eines anderen hineinversetzen und stellvertretend für diese Person denken, handeln oder sprechen mit einer Aussage aus dem Text eine Frage beantworten			
Komplexe Schlussfolgerungen ziehen; interpretieren und reflektieren	den tieferen Sinn, die übertragene oder symbolische Bedeutung einer Handlung oder Aussage erklären Handlungen im Hinblick auf ihre möglichen Konsequenzen bewerten Gefühle (auch widersprüchliche) reflektieren und auf allgemeinere Merkmale von Situationen zurückführen eine eigene Meinung äußern und begründen			
Prüfen und Bewerten von Sprache, Inhalt und Textelementen	die Absicht des Autors bzw. die Funktion eines Textes erkennen und bewerten Gestaltungsmerkmale erkennen eine Geschichte auf Wahrheitsgehalt und Glaubwürdigkeit prüfen die zentrale Aussage eines Textes erkennen			
Lesestrategien und Arbeitstechniken	den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe einschätzen Lösungswege bewusst machen			

Hinweis:
Verbale Einschätzung Spalte 3

Literatur:

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule. Gütersloh 2000. www.bertelsmann-stiftung.de

Deutmoser, Hartmut: Maßnahmen zur Leseförderung im (Deutsch-)Unterricht und im Schulleben. Fachreferat für Lese- und Schreibförderung. Hamburg 2004.

Eggert, Hartmut/Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. Sammlung Metzler. Stuttgart, Weimar 1995.

Elias, Sabine: Das Buch als Medium unter vielen. In: Schüler. Lesen und Schreiben. Seelze 2003.

Graf, Werner: Sachtexte zum Fantasieren. Die männliche Variante der literarischen Sozialisation in der Jugendphase. In: Josting, Petra/Stenzel, Gudrun (Hrsg.): Beiträge Jugendliteratur und Medien. „Wieso, weshalb, warum ...“. Sachliteratur für Kinder und Jugendliche. 15. Beiheft. Weinheim, München 2004.

Graf, Werner: Knick oder Kick in der Lektürebiographie? In: Schüler. Lesen und Schreiben. Seelze 2003.

Hurrelmann, Bettina: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz, Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München 2002.

Hurrelmann, Bettina: Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz, Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München 2002.

Hurrelmann, Bettina: Medienkompetenz: Geschichtliche Entwicklung, dimensionale Struktur, gesellschaftliche Einbettung. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz, Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München 2002.

Hurrelmann, Bettina. Leseleistung – Lesekompetenz. In: Praxis Deutsch. Sonderheft „Texte lesen – Texte verstehen“. Herausgegeben von Wolfgang Menzel. Seelze 2003.

Hurrelmann, Bettina. Leseförderung.
www.medienpaedagogik-online.de/mf/4/00673/druck.html (09.03.2005)

Korte, Jochen: Ran an die Bücher.
Praxisbuch zur Leseförderung in der Sekundarstufe I. Donauwörth 2004.

Nickel, Sven: Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift.
Unter: http://213.239.204.42/projects/baev/static/files/Nickel_FamilyLiteracy.pdf (24.02.2005)

Niemann, Heike: Family Literacy: Leseförderung in Familie und Schule. In: Stark, Werner/Fitzner, Thilo/Schubert, Christoph (Hrsg.): Von der Alphabetisierung zur Leseförderung. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig 2000.

Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike/Volz, Steffen: Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten, Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülern. Weinheim, München 2004.

Wieler, Petra: Vorlesen in der Familie. Fallstudie zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München 1997.

Autorinnen und Autoren

Margarete Benzing ist Mitarbeiterin im Landesinstitut, Abteilung Qualitätssicherung

Uta Brose ist Mitarbeiterin im Landesinstitut, Abteilung Qualitätssicherung

Martina Burkhard ist Lehramtsstudentin an der Universität Hamburg

Andreas Busse ist Lehrer an der Ida-Ehre-Gesamtschule

Mechthild Dehn ist emeritierte Professorin für Deutschdidaktik in der Primarstufe an der Universität Hamburg

Helga Gravert-Götter war bis zum Schuljahr 2004/2005 Dozentin am Landesinstitut, Abteilung Fortbildung

Wiebke Hoffmann ist Lehrerin an der Gesamtschule Bahrenfeld

Manuela Mattwig ist Lehramtsstudentin an der Universität Hamburg

Astrid Müller ist Dozentin am Landesinstitut, Abteilung Fortbildung, Referat Sprachen: Deutsch

Ingrid Röbbelen ist Dozentin am Landesinstitut, Abteilung Fortbildung, Referat Sprachen: Deutsch

Insa Zahrt ist Lehrerin an der Gesamtschule Walddörfer

Impressum

Herausgeber: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg

Redaktion: Dr. Astrid Müller, Helga Gravert-Götter
Textredaktion: Claudia Franke
Layout: Viktoria Goetz
Druck: Schüthedruck, Hamburg
Auflage: 2000

Hamburg, September 2005

Alle Rechte vorbehalten. Jegliche Verwertung dieses Druckwerkes bedarf - soweit das Urheberrechtsgesetz nicht ausdrücklich Ausnahmen zulässt - der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Herausgebers.

