



Lese-Info 7: Was kommt nach der Fibel?

Weiterführendes Lesen in der Grundschule

Bildungsland
Hessen



Lese-Infos

Lese-Info 1:	Was ist Lesen?
Lese-Info 2:	Der Weg zum Lesen
Lese-Info 3:	Vom Wesen der Schrift
Lese-Info 4:	Lesen und Schreiben gehören zusammen
Lese-Info 5:	Vorlesen? Vorlesen!
Lese-Info 6:	Diagnose der Lesekompetenz Lernbeobachtungen und Tests
Lese-Info 7:	Was kommt nach der Fibel? Weiterführendes Lesen in der Grundschule
Lese-Info 8:	Deutsch als Zweitsprache Lesenlernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit
Lese-Info 9:	Zusammenarbeit mit Eltern
Lese-Info 10:	Schulbibliothek: LESEN & MEHR

Impressum

Herausgeber:	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 10 65185 Wiesbaden Telefon: 0611-368-0 E-Mail: pressestelle@hkm.hessen.de Internet: www.kultusministerium.hessen.de
Verantwortlich:	Tatjana Schruttko
Autorin:	Regine Ahrens-Drath
Redaktion:	Christine Lauckhardt, Wiltrud Lortz, Anke Mehl, Cosima Schubert, Susanne Wittlich
Gestaltung:	Muhr, Design und Werbung, Wiesbaden www.muhr-partner.com
Druck:	Dinges & Frick GmbH Greifstraße 4 65199 Wiesbaden
Hinweis:	Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation auch auf den Internetseiten des Hessischen Kultusministeriums unter www.kultusministerium.hessen.de
1. Auflage:	Dezember 2007

„Denn ob ein Kind ein tiefes und andauerndes Verhältnis zum Lesen gewinnt, wird stark davon abhängen, ob es im Lesen etwas sieht, was ihm von außen aufgezwungen wurde, oder etwas, an dessen Zustandekommen es selbst aktiv beteiligt ist.“

(Bruno Bettelheim)

Inhalt

1. Einführung

2. Lesestrategien

3 Lesekompetenz

4. Rahmenplan Grundschule und Bildungsstandards der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder im Fach Deutsch, Kompetenzbereich Lesen

5. Kriterien für die Auswahl von Texten

6. Texte im Unterricht

7. Literaturempfehlungen

Einführung

Der Begriff „Weiterführendes Lesen“ bezeichnet die Phase des Lesenlernens, die an den Schriftspracherwerb anschließt. Vom Aneignen einfacher Dekodierungstechniken führt der Weg nun weiter zum sinnerfassenden Lesen längerer Texte. In der Zeit des Erstlesens steht die Technik des Worterkennens, in der Regel mit lautem Artikulieren verbunden, im Vordergrund. Später aber erlaubt das stille und schnellere Lesen eine größere Konzentration auf das Sinnverständnis und eine distanziert-kritische Haltung zum gelesenen Text. Gerheid Scheerer-Neumann schreibt dazu:

„Wenn im Laufe der basalen Leseentwicklung das Worterkennen schneller und ökonomischer wird, nähert sich das Leseverständnis allmählich dem Hörverständnis an. (...) Schon wenn Kinder einen unbekanntem Text relativ flüssig lesen können (etwa vom 2.-3. Schuljahr an), wird das Leseverständnis immer mehr durch den Umfang des Wortschatzes und das „Weltwissen“ bestimmt. Beim Lesen wird die neue Information aus einem Text mit schon vorhandenen kognitiven Strukturen in Verbindung gebracht. Sowohl für das Verstehen eines Textes während des Lesens als auch für das spätere Erinnern sind deshalb schon vorhandene Wissensselemente und die Kenntnis von Handlungs- und Geschichtenschemata („story grammar“) von großer Bedeutung. Die Entwicklung des Leseverständnisses ist also in hohem Maße von leseunspezifischen kognitiven Leistungen abhängig.“¹

¹ Scheerer-Neumann, Gerheid: Entwicklung der basalen Lesefähigkeit. In: Bredel, Ursula u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn 2003: Schöningh. S. 523

Deshalb erscheint ein rein mechanisches Training von Lesefertigkeit schon in einem relativ frühen Stadium des Lesenlernens nicht ausreichend zu sein, um Schülerinnen und Schüler zum erfolgreichen Textverstehen zu führen. Aber gerade ein solch mechanisches Üben wurde früher lange Zeit im Leseunterricht betrieben. Völlig übergangslos konfrontierte man die Kinder nach dieser Phase mit schwer verständlichen Lesebuchtexten, weil man überzeugt war, nun hätten sie das Lesen ja gelernt. Erwin Schwartz wendet sich in seinem wegweisenden Artikel „Das Erstlesen und das weiterführende Lesen im zweiten Schuljahr“ aus dem Jahr 1966 gegen das Silbenbellen als Ergebnis eines Leseunterrichts, in dem keine Verbindung besteht zwischen dem Erlernen der Lesefertigkeit und dem Aufnehmen sinnvoller Inhalte. Er schreibt:

„Überforderung oder rein mechanisches Lesen aber schleifen nur die Bahn vom Schriftbild über das Klangbild zur Sprachbewegung ein; in diesem Fall wird der Leseakt schon als abgeschlossen angesehen, wenn das Wort ausgesprochen ist. Das aber ist keineswegs der Fall, denn erst das Bedeutungserlebnis gibt dem Leseakt Sinn und Abschluss. Solches Bedeutungserlebnis kann aber nicht angehängt werden, sondern muss von Beginn an intendiert sein.“²

² Schwartz, Erwin: Das Erstlesen und das weiterführende Lesen im zweiten Schuljahr. In: Beinlich, Alexander (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts. Emsdetten 1966: Lechte Verlag. S. 674

2.

Lesestrategien

Um Leseverstehen, wie Scheerer-Neumann und Schwartz es intendieren, bei Schülerinnen und Schülern zu fördern, bedarf es der Aktivierung von so genannten Lesestrategien. Das geht weit über ein rein mechanisches Training hinaus, denn die angemessene Lesestrategie wird sowohl von der Eigenart des Textes bestimmt als auch von dem individuellen Vorwissen und der subjektiven Lesebereitschaft der Leserin oder des Lesers. Diese treffen beispielsweise im Laufe des gesamten Leseprozesses folgende strategische Entscheidungen:

- einen bestimmten Text auszuwählen, um das Leseziel zu erreichen,
- eine Stelle noch einmal zu lesen, weil sie unklar geblieben ist,
- eine Skizze zu machen, um sich den Inhalt besser vorstellen zu können,
- einen unbekanntem Begriff, der sich nicht aus dem Kontext erklärt, nachzuschlagen,
- Abschnitte zu überfliegen, um gezielt bestimmte Informationen zu finden,
- Passagen zu überspringen, weil sie aktuell nicht relevant sind,
- das Lesen abubrechen, weil keine Konzentration möglich ist.

Ein „innerer Lesemanager“ regelt über so genannte Metastrategien den Einsatz der aktuell erforderlichen Lesestrategie. Bei leseunerfahrenen Kindern muss die Lehrkraft diese Steuerungsfunktion durch geeignete Aufgabenstellungen und Lernarrangements noch weitgehend übernehmen. Lesestrategien sind der Schlüssel zum Textverstehen, deshalb sollten sie im Leseunterricht bewusst thematisiert und geübt werden. Wie bei allen wichtigen Lernhandlungen (Operationen) wird von der Lehrkraft zunächst „von oben“ modelliert, bis die Schülerinnen und Schüler die Operationen selbstständig ausführen. Ein Beispiel, effektives Lesen im Unterricht methodisch zu vermitteln, ist die 5-Schritt-Lesemethode nach Heinz Klippert.³



³vgl. Klippert, Heinz: Methodentraining. Weinheim 2000: Beltz Verlag

5-Schritt-Lesemethode

1. Überfliegen

Schau vor allem auf die Überschriften und auf die Anfänge einzelner Abschnitte. Schlüsselwörter oder bekannte Begriffe geben einen ersten Eindruck vom Inhalt und Aufbau des jeweiligen Textes.

2. Fragen

Du überlegst, worum es geht. Formuliere Fragen, auf die der Text vermutlich Antwort gibt.

3. Lesen

Jetzt liest du den Text durch. Denke dabei an deine Fragen, unterstreiche das Wichtigste.

4. Zusammenfassen

Fasse die einzelnen Abschnitte in eigenen Worten kurz zusammen und formuliere Überschriften für sie.

5. Wiederholen

Zum Schluss wiederholst du noch einmal die wichtigsten Informationen des Textes. Fragen, unterstrichene Schlüsselwörter und Überschriften helfen dir dabei.

Ein solches Methodentraining ist sinnvoll bei Sachtexten, wenn es um Informationsentnahme und das Behalten von Fakten und Argumenten geht. Wird dieses Verfahren regelmäßig geübt, prägt es sich ein und wird mit der Zeit automatisiert.

Literarische Texte verlangen aber darüber hinaus kreative und subjektive Zuwendung, deren Fokus von Text zu Text und je nach Leserin bzw. Leser wechseln kann. Deshalb helfen bei literarischen Texten solche „Fahrpläne“ nur sehr bedingt, sie können sogar unangemessen sein, wenn sie dem poetischen Charakter, der eben durch Nicht-Eindeutigkeit gekennzeichnet ist, entgegenstehen.

Die folgende Übersicht zeigt eine Auflistung von Lesestrategien, die nicht in einem zeitlichen Nacheinander zu verstehen sind. Diese Liste ist offener und umfangreicher als die 5-Schritt-Lesemethode. Vom jeweiligen Text ausgehend entscheidet sich die Lehrkraft, welche der aufgeführten Strategien im vorliegenden Fall sinnvoll geübt werden können und sucht dann nach einer geeigneten methodischen Umsetzung.

In den hellgrau unterlegten Bereichen handelt es sich um Lesestrategien, die den Text aus den Gedanken und Vorstellungen der Leserin bzw. des Lesers in seiner Bedeutung erweitern (elaborative Strategien), in den mittelgrauen Bereichen der Tabelle finden sich Strategien, die eine Konzentration der Textaussage auf das Wesentliche intendieren (reduktive Strategien). Die dunkelgrau unterlegten Teile dienen der Beurteilung und Bestimmung der Nützlichkeit der Lektüre, die erst am Ende des gesamten Leseprozesses möglich ist.

Lesestrategie	Mögliche methodische Umsetzung	Funktion
Antizipieren und Vorhersagen treffen	Nur Überschrift, Bild oder Textanfang präsentieren, Wörter tilgen und von Schülerinnen und Schülern ergänzen lassen	Neugier, persönlichen Bezug, Motivation, Aktivität herstellen
Technik des lauten Denkens	Textabschnitt Satz für Satz präsentieren, dazu jeweils Kommentare und Assoziationen von einzelnen Schülerinnen und Schülern sprechen lassen	Erkennbar machen, wie unterschiedlich die Bedeutung von Textabschnitten individuell verstanden wird. Dieses Vorgehen ist besonders bei literarischen Texten sinnvoll.
Textinhalte bildlich vorstellen	a) „Kopfkino“: bei geschlossenen Augen sich in den Text versetzen b) Textinhalte durch grafische Darstellung und Skizzen klären	Imagination, Erzeugen innerer Bilder bei literarischen Texten, Perspektivenwechsel Vergegenwärtigen komplizierter Inhaltsstrukturen durch Visualisierung
Beispiele finden mündlich und schriftlich	Ähnliche Situationen beschreiben, ähnliche Texte zum Vergleich heranziehen	Analogien, Verallgemeinerung, Transfer

Lesestrategie	Mögliche methodische Umsetzung	Funktion
Textstrukturen untersuchen sowohl inhaltlich als formal	„Textlupe“ Bsp.: „Sucht alle Texte heraus, die angeben, wie Peter sich fühlt.“ oder: „Unterstreicht Wörter, die sich reimen, mit derselben Farbe.“	Die sprachliche Form zum Entschlüsseln des Textsinns nutzen Textsortenkenntnis und Wissen um Kompositionsprinzipien von Texten werden aufgebaut
Wesentliche Textstellen markieren	Schlüsselwörter suchen und unterstreichen, den wichtigsten Satz in jedem Absatz markieren	Inhaltliche Makrostruktur eines Textes herausarbeiten
Textstellen zusammenfassen	„Berichte deinem Partner mündlich, was du gelesen hast.“ oder: schriftliche Zusammenfassung eines Satzes, eines Abschnitts oder des ganzen Textes	Aussage eines Textes in eigene Worte fassen, Makrostruktur fixieren, schriftliche Aufzeichnung als Grundlage des Behaltens kennen lernen (=allgemeine Lernstrategie)
Fragen zum Text nach leisem Lesen beantworten	Schülerinnen und Schüler beantworten von der Lehrkraft formulierte Fragen schriftlich oder mündlich	Überprüfung des Textverstehens durch die Lehrkraft
Selbst Fragen zum Text formulieren	Schülerinnen und Schüler formulieren die Fragen und können sie gegenseitig beantworten	Auseinandersetzung mit dem Text, eigenes Überprüfen des Verstehens. Was ist noch offen oder unklar geblieben?

3.

Lesekompetenz

Durch die großen internationalen Studien wie PISA und IGLU ist ein Lesebegriff ins Zentrum gerückt, der Lesekompetenz (**reading literacy**) als basales und unverzichtbares Kulturwerkzeug definiert, um Texte in allen Erscheinungsformen und Funktionen erfolgreich nutzen zu können. Unter diesem Blickwinkel ist das literarische Lesen nur als ein Teil des allgemeinen Lesens anzusehen.

Lesekompetenz

(reading literacy) als allgemeine Fähigkeit, Texte in allen Erscheinungsformen und Funktionen nutzen zu können.

literarische Kompetenz
als Teil der Lesekompetenz

Literarische Kompetenz

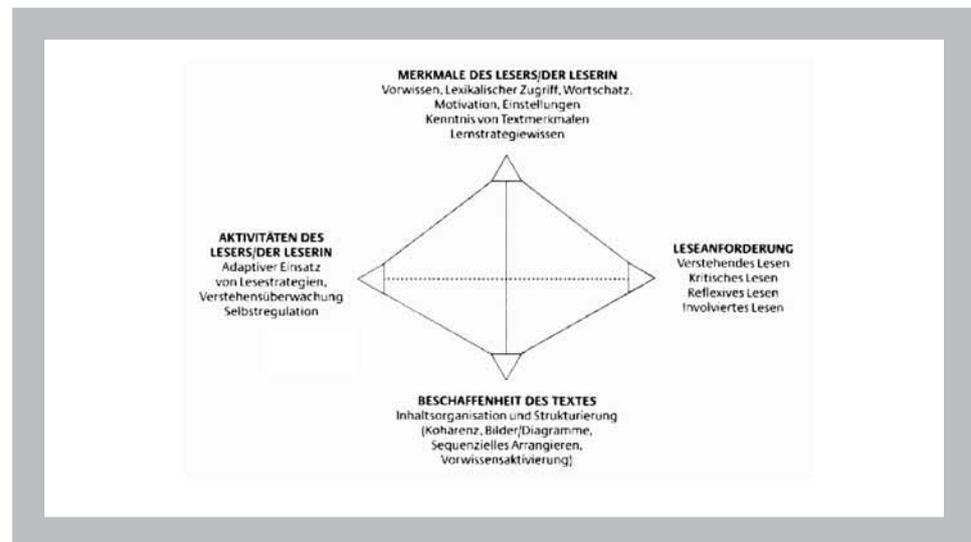
als Fähigkeit des Umgangs mit narrativen Mustern und Dechiffrierung ästhetischer Strukturen

auf schriftliche Texte bezogen neben anderen Medien

Heutzutage sind Schulanfängerinnen und Schulanfänger mit ihren vielfältigen medialen Erfahrungen über Fernsehen, Audio-CDs und Computerspiele bereits bekannt mit einer Fülle fiktionaler Figuren und Erzählmuster. Literarische Kompetenz wird also häufig nicht nur über das Lesen von Texten, sondern in anderen medialen Feldern erworben.

Schulischer Leseunterricht muss sich in doppelter Weise neu orientieren: Zum einen muss Lesekompetenz nicht nur im Rahmen literarischer Bildung, sondern für alle Textsorten aufgebaut werden. Zum anderen gilt es, an den medialen Erfahrungen und Vorlieben der Kinder anzusetzen, also Anschlüsse zu finden, die in dieser Hinsicht motivierend sind. Gleichzeitig besteht nach wie vor der Anspruch, die Kinder zum eigenen Lesen zu führen. Denn Lesen aktiviert in besonderer Weise mentale Konstruktionsprozesse, setzt Kreativität frei und fördert die Ausbildung von Kompetenzen, sich selbst schriftlich ausdrücken zu können.

In der folgenden Abbildung sind die bestimmenden Einflussfaktoren für Lesekompetenz in einem Tetraeder-Modell dargestellt. Zwei der Außenpunkte werden von der Leserin bzw. dem Leser bestimmt. Die beiden anderen Außenpunkte hängen vom Text, bzw. vom konkreten Leseziel ab. Sämtliche Faktoren wirken im Leseakt miteinander. Lesekompetenz ist die erfolgreiche Aktivierung der genannten Faktoren. Sie bestimmt die Qualität des Textverstehens.



Determinanten der Lesekompetenz⁴

In den folgenden Abschnitten soll nun der Blick auf wichtige Anforderungen und Leistungen des Lesens im Unterricht gelenkt werden. Sie sollten sowohl in der Beobachtung der Kinder als auch in der Gestaltung des Unterrichts Beachtung finden.

Aspekt der Strukturfassung

Voraussetzung des strukturfassenden Lesens sind sprachliche und kognitive Kompetenzen. Sie steuern die Aufmerksamkeit und Erwartungen, die für die Informationsverarbeitung beim Lesen nötig sind.

Der amerikanische Psychologe Kenneth S. Goodman bezeichnete bereits 1967 Lesen als psycholinguistisches Ratespiel (*psycholinguistic guessing game*), im Sinne eines Hypothesen überprüfenden Prozesses. Kinder mit differenziertem Sprachvermögen können eher abschätzen, wie ein begonnener Satz weitergeführt werden kann oder welche Teile grammatisch miteinander verknüpft sind. Sie erkennen auf Grund von Sprachsicherheit, was fehlerhaft sein könnte und deshalb noch einmal überprüft werden sollte. Wenn ein Kind aber wenig Spracherfahrungen besitzt, muss es mechanisch Wort für Wort erlesen, ohne eine kompetente Prüfinstanz zu haben, die den Lesevorgang steuert und im oben beschriebenen Sinne vorantreibt.

⁴Bundesministerium für Bildung und Forschung: Expertise - Förderung von Lesekompetenz. Reihe Bildungsforschung. Band 17. Bonn, Berlin: 2007. S.12 (http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf)

Jede wirksame Sprachförderung beinhaltet deshalb indirekt auch die Verbesserung der Chancen erfolgreich zu lesen. Das Prinzip der Strukturfassung beginnt bereits bei den Anfängen des Schriftspracherwerbs (z.B. Wortbausteine wahrzunehmen) und zieht sich durch alle Phasen und Niveaus des Leseprozesses. Es ist unerlässlich für das schnelle Verarbeiten zusammengehöriger Einheiten und damit für die Steigerung der Lesegeschwindigkeit.

Praxisbeispiel: Ersatzproben

Aus dem Grammatikunterricht sind so genannte Ersatzproben zur Ermittlung der Satzglieder bekannt. Auch beim Lesen helfen solche Übungen, um die Struktur von Sätzen deutlich zu machen und darüber hinaus den Wortschatz zu erweitern.

Gestern Niemals Vor drei Tagen An einem schönen Sommertag	machte	Katharina	einen Ausflug.
Gestern	machte unternahm plante	Katharina	einen Ausflug.
Gestern	machte	Katharina mein Opa die Klasse 3b der Sportverein	einen Ausflug.
Gestern	machte	Katharina	einen Ausflug. nur Quatsch. einen Riesenfehler. eine Sahnetorte.

Aspekt des Sinnverständnisses

Voraussetzung für ein angemessenes Sinnverständnis sind neben einem ausreichenden Wortschatz auch allgemeines Wissen, dazu Textwissen, das heißt, unterschiedliche Textsorten in Funktion und Form zu kennen, und nicht zuletzt die kognitive Fähigkeit, vorliegende Textinhalte in ihrer logischen Verknüpfung zu verfolgen. Konkret geht es um

- die Antizipation von möglichen Inhalten (Sinnerwartung); diese ist ein sehr wichtiges Antriebsmoment des kompetenten Lesens,
- das Behalten von Inhalten, sowohl für das Kurzzeitgedächtnis, um den inhaltlichen Aufbau eines Textes zu verfolgen, als auch für das Langzeitgedächtnis, um nachhaltig eigenes Wissen durch Lesen zu erweitern.

Erfolgreiches Sinnverständnis hängt demnach wie Strukturerofassung stark von einer allgemeinen Fähigkeit ab, Strategien zu aktivieren und Wissensbestände zu nutzen.

Praxisbeispiel: Der Affe als Schiedsrichter⁵

Der folgende Text hat einige Lücken. Um sie zu füllen, müssen Leistungen des Behaltens, der Antizipation und des logischen Mitdenkens erbracht werden. Es bietet sich an, Kindern den Text zunächst zum stillen Lesen zu geben und ihn sich anschließend von einzelnen Kindern vorlesen zu lassen.

Der Affe als Schiedsrichter

Hund und Fuchs fanden im Wald eine Wurst. Sie stritten sich lange um die ◊.

Endlich gingen sie zum Affen.

Sie baten: Sei unser ◊!"

Aber gern", sagte der ◊. Er holte eine Waage mit zwei Schalen. Dann brach er die ◊

in zwei ◊. Die legte er auf die beiden ◊. Eine Hälfte war zu schwer.

Happ! Der Affe biss ein Stück ab.

Nun war aber die andere ◊ zu schwer. Wupps! Wieder biss der Affe zu.

Er dachte nach und kaute. Mit vollem Mund ◊ er: „Gut, dass ihr zu mir gekommen seid. Für dieses Problem braucht ihr wirklich einen Könner wie mich.“

Happs!

Die Augen von Hund und ◊ wurden immer größer.

Die beiden ◊ wurden immer kleiner.

Endlich schrie der ◊: „ ◊◊◊!"



⁵ Lesebuch Leseschatz 2. Berlin: Cornelsen Verlag. S. 141

Aspekt der Klanggestaltung (lautes oder stilles Lesen)

Für alle Leseanfängerinnen und Leseanfänger ist das laute Erlesen der Wörter (Rekodieren der Laute) zum Erfassen der Bedeutung noch nötig. Ziel des weiterführenden Leseunterrichts ist es aber vor allem, zum stillen Lesen hinzuführen. Es gibt Kinder, die auf dem Weg zum flüssigen Lesen besondere Hilfe über das laute Lesen brauchen. Das kann im Rahmen von stützenden Partnerübungen geschehen, keinesfalls aber über das bekannte Reihumvorlesen vor der gesamten Klasse. Das stille Lesen bietet schließlich die Möglichkeit, die vielfältigen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse des Lesens in schnellerer Zeit zu aktivieren. Es ist die normale Form des Lesens im Alltag und sollte auch in der Schule gepflegt werden. Das kann zum Beispiel in festgelegten Stunden zur Nutzung der Schul- oder Klassenbibliothek oder in freien Lesezeiten im Unterricht geschehen. Wichtig ist, dass die dort gewonnenen Leseerfahrungen immer wieder ausgetauscht werden, so dass die Kinder lernen, sich selbst beim Lesen zu beobachten und voneinander zu lernen. Yasmin, eine Schülerin im vierten Schuljahr, schreibt in einem Gedankenprotokoll über ihre eigenen Leseerfahrungen:

„Wenn ich laut lese, verstehe ich gar nicht, was ich lese, weil ich nur auf die Satzmelodie achten will. Wenn ich leise lese, lese ich sehr schnell und verstehe auch, was ich lese. Einmal habe ich ein ganz dickes Buch gelesen, aber trotzdem nichts verstanden, weil ich nur richtig lesen wollte und gar nicht wissen wollte, was der Inhalt des Buches ist...“⁶

Das klanggestaltende Vorlesen ist im Rahmen des weiterführenden Lesens als ein Ergebnis des stillen, verstehenden Lesens anzusehen, als Präsentation eines Textes für Zuhörerinnen und Zuhörer. Der gute Vortrag eines Lesestücks setzt voraus, dass seine Struktur überblickt wird und die Wörter und Sätze ihrer Bedeutung gemäß betont werden.

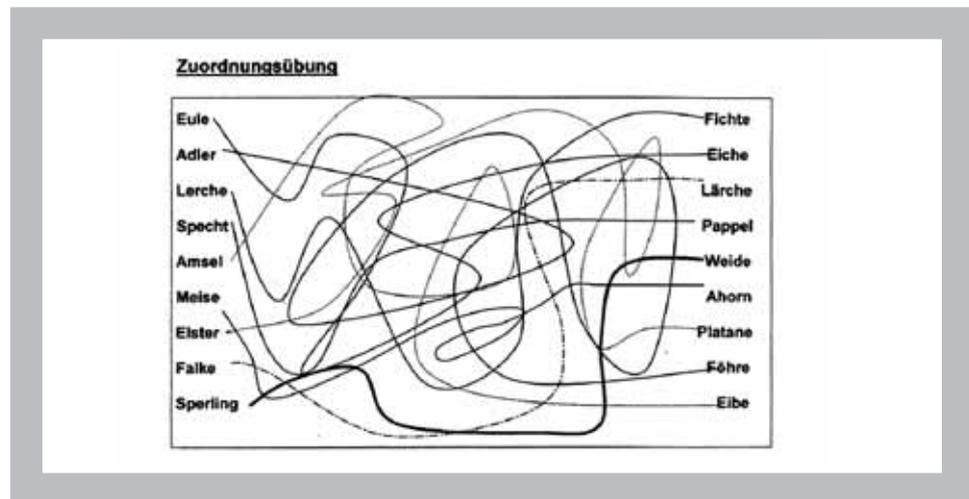


⁶ Schmalohr, Emil: Das Erlebnis des Lesens. Grundlagen einer erzählenden Lesepsychologie Stuttgart 1997: Klett-Cotta. S. 246

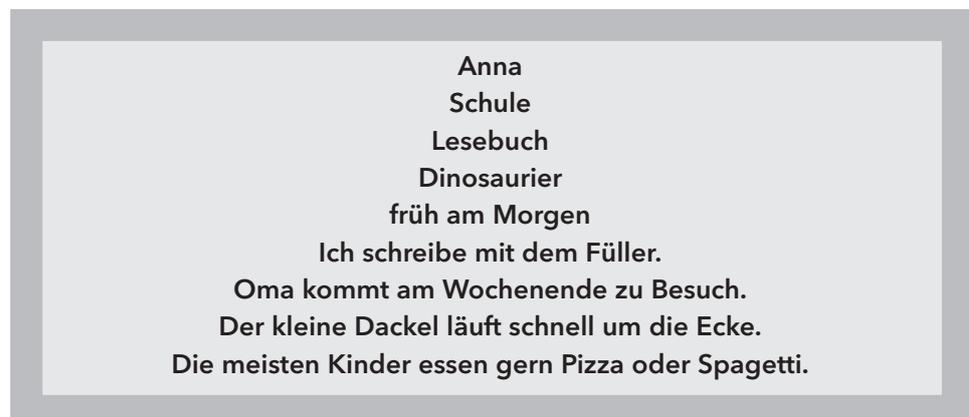
Teilleistungen der Lesefähigkeit

Übungen zur Erweiterung der Blickspanne, zum Überfliegen von Texten durch Verfolgen und Fixieren vorgegebener Muster und zum Trainieren des Kurzzeitgedächtnisses zielen auf die Verbesserung bestimmter Teilleistungen. Die Beherrschung basaler lesetechnischer Fertigkeiten kann so unterstützt und damit die Voraussetzung für Leseprozesse auf höherem Niveau entwickelt werden. Letztendlich ist Lesen als Verstehen von Texten aber mehr als eine Addition von Teilleistungen, nämlich ein komplexes Zusammenwirken unterschiedlicher konstruktiver und kreativer Prozesse, die den Textsinn aufbauen.

„Welcher Vogel sitzt auf welchem Baum?“ ⁷



Erweiterung der Blickspanne und Merkfähigkeit:



1. Lege eine weiße Karte auf den Text.
2. Du gehst so vor: AUFDECKEN - LESEN - ZUDECKEN - SPRECHEN
3. Schaffst du es bis zur letzten Zeile?

⁷Wehlend, Gabriele: Verstehst du, was du liest? Materialien zur Schulentwicklung, Heft 37. Hrsg. vom Hessischen Institut für Pädagogik 2004. S. 66. Aus: Killinger, R.: Lesebuch 2, öbv, Wien 1986 bearbeitet von Wehlend, Gabriele: Methodenelemente der Leselerziehung, unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien 1999, S. 69

Es ergibt sich also die Notwendigkeit, für Kinder im Grundschulalter Leseübungen bereitzustellen, die die oben erwähnten Aspekte sinnvoll verbinden. Wolfgang Menzel hat bereits 2002 in der Zeitschrift „Praxis Deutsch“ eine sehr differenzierte Zusammenstellung von Aufgabentypen im Sinne eines systematischen „Leseunterrichts“ vorgelegt.⁸ Mittlerweile erschien eine Fülle von Arbeitsheften und Praxismaterial, die in ähnlicher Weise Texte und Materialien bereitstellen, um fließendes und sinnerfassendes Lesen zu üben. Im Folgenden nun die Systematik Menzels, wie sie in Praxis Deutsch zu finden ist:

A. Aufgabentypen für ein Leseunterricht (Wolfgang Menzel)

1. Aufbauende Leseübungen

- 1.1 Immer länger werdende Wörter lesen
- 1.2 Immer länger werdende Sätze lesen
- 1.3 Sinneinheiten überschauen, Satzgrenzen erkennen
- 1.4 In die folgenden Zeilen hineinlesen
- 1.5 Texte mit Worttrennungen am Zeilenende lesen
- 1.6 Texte in unterschiedlicher Typografie lesen

2. Sinngestaltendes Lesen als Textinterpretation

- 2.1 Texte mit „Lesezeichen“ versehen:
 - 2.1.1 Nach Sinneinheiten Atemzeichen (|) setzen
 - 2.1.2 Am Satzende Pausenzeichen (||) setzen
 - 2.1.3 Über das Zeilenende hinaus lesen, die Stimme nicht absinken lassen ()
 - 2.1.4 Sinnwörter betonen und akzentuieren, vorher unterstreichen
 - 2.1.5 Textstellen mit Leseanweisungen für Sprechhaltung versehen
- 2.2 Emotionales, rhetorisches Lesen: Beim Vortragen Wirkung erzielen
- 2.3 Dialogisches Lesen: Sprechen - Zuhören
- 2.4 Fantasiewörter- und Zungenbrecher lesen

3. Wörter erschließendes, Wörter ergänzendes Lesen

- 3.1 Die Bedeutung von Fantasiewörtern in Texten (für „richtige“ Wörter) ermitteln
- 3.2 Die Bedeutung von Fremdwörtern in Texten ermitteln
- 3.3 Wortlücken in Texten aus dem Kontext auffüllen
- 3.4 Texte mit (Druck-)Fehler- Wörtern lesen, Druckfehler ermitteln
- 3.5 Texte mit Wörtern lesen, bei denen Buchstaben fehlen
- 3.6 Texte mit andersartigen „Lücken“ lesen (z.B. fehlende Oberlängen)

4.1 Informationen ermittelndes Lesen

- 4.1 Zu Textüberschriften Erwartungen formulieren
- 4.2 Nach Einzelabsätzen Fragen über den Textfortgang formulieren
- 4.3 Fragen beantworten, die im Text selbst gestellt werden
- 4.4 Fragen zu Wortinformationen beantworten (Wort ist im Text enthalten)
- 4.5 Fragen zu Wortinformationen beantworten (Wort ist im Text nicht enthalten)
- 4.6 Texte gezielt auf vorher gegebene Fragen hin lesen:
 - 4.6.1 Orientierendes, überfliegendes Lesen
 - 4.6.2 Genauer, an vorgegebenen Teilinformationen orientiertes Lesen
- 4.7 Zu einzelnen Absätzen Zwischenüberschriften formulieren
 - 4.7.1 Die Zwischenüberschriften sind verwürfelt vorgegeben
 - 4.7.2 Die Zwischenüberschriften werden selbständig formuliert

5. Informationen vergleichendes Lesen

- 5.1 Zwei fast wortgleiche Texte miteinander vergleichen - Veränderungen feststellen
- 5.2 Textinformationen mit Bildinformationen vergleichen
(z.B. Welches Bild passt zum Text?)
- 5.3 Textinformationen mit tabellarischen Informationen vergleichen
- 5.4 Ineinander geschriebene Texte entflechten
- 5.5 Texte mit unterschiedlichen Informationen (Werbung, Ironie...) aber gleichem Inhalt vergleichen
- 5.6 Texte mit sich ergänzenden Inhalten vergleichen
- 5.7 Textentwurf und Textüberarbeitung vergleichen

6. Informationen verarbeitendes Lesen

- 6.1 Aussagen zu einem Text mit dem Text vergleichen
- 6.2 Meinungen/ Urteile mit dem Text vergleichen
- 6.3 Aus gegebenen Sätzen den passenden Text hinzufügen oder in ihn einfügen
- 6.4 Fazit aus einem Text ziehen
- 6.5 Zu einem Text eine Tabelle, zu einer Tabelle einen Text anfertigen
- 6.6 Zu Texten Skizzen/ Bilder anfertigen
- 6.7 Meinungen zu einem Text selbst formulieren
- 6.8 Offene Fragen zu Texten formulieren

8

⁸ Menzel, Wolfgang: Lesen dauert ein Leben lang. Methoden zur Verbesserung der Lesefähigkeit und des Textverständnisses. In: Praxis Deutsch 176 /2002. S. 20-23 (Materialteil im selben Heft)

4.

Rahmenplan Grundschule und Bildungsstandards

der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder im Fach Deutsch, Kompetenzbereich Lesen

In den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer für den Deutschunterricht in der Primarstufe wird das Lesen unterschiedlich behandelt. Bayern, Berlin und Hessen räumen dem Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht einen eigenen Handlungsbereich ein, separat vom weiterführenden Leseunterricht. Das ist insofern sinnvoll, als auf diese Weise Schreiben und Lesen in der engen Verbindung, wie sie sich im Anfangsunterricht als notwendig und förderlich erwiesen hat, zusammen abgehandelt werden.

In den späteren Klassenstufen werden Schreiben und Lesen dann traditionell getrennt aufgeführt. Das weiterführende Lesen erscheint unter Bezeichnungen wie „Lesen“, „Umgang mit Texten“, „Lesen und mit Literatur umgehen“ etc.

Die jüngste Entwicklung geht dahin, statt der Formulierung von Lernzielen Bildungsstandards festzulegen, das heißt, Kompetenzen und zu erwerbendes Wissen der Schülerinnen und Schüler als Ergebnisse des Unterrichts zu beschreiben. Mit dieser Veränderung geht eine neue Funktion der Lehrpläne einher. Bildungsstandards sollen sowohl der individuellen Bildung und Förderung als auch der allgemeinen Schul- und Unterrichtsentwicklung dienen. Präzise beschriebene Kompetenzen legen fest, was die Ergebnisse des Lehrens und Lernens zu einem bestimmten Zeitpunkt sein sollen (Output-Orientierung). Es ist erforderlich, diese Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern zu verschiedenen Zeitpunkten zu überprüfen, um auch vergleichbare Rückschlüsse auf den Erfolg des Unterrichts zu ermöglichen.

Auch Hessen hat auf diesen Schwerpunktwechsel reagiert. Die inhaltlichen Ziele des Faches Deutsch im Rahmenplan Grundschule wurden vor einiger Zeit als **Verbindliche Ziele** im Sinne von Kompetenzen formuliert. Eine Besonderheit zeichnet den hessischen **Rahmenplan Grundschule** von 1995 gegenüber den



Vorgaben der meisten anderen Bundesländer aus. Das weiterführende Lesen wird zwei unterschiedlichen Handlungsbereichen zugeordnet, je nachdem ob es sich um literarisches Lesen oder das von pragmatischen Texten handelt (*sich informieren und sachbezogen verständigen*). Hier sind Lesen und Schreiben (Rezeption und Produktion) in einem gemeinsamen Handlungsbereich verbunden. Im Handlungsbereich des literarischen Lesens ist diese Verbindung auch erkennbar, aber nicht so durchgängig vertreten, da es noch einen gesonderten Handlungsbereich „Erzählen und Geschichten schreiben“ gibt.

Sich informieren und sachbezogen verständigen

Die Kinder können

- sich zu einem Thema oder einer Fragestellung Informationen beschaffen, diese auswerten und mit Hilfe verschiedener Medien veröffentlichen (Plakate, Handzettel)
- informative Texte verfassen (Merkzettel, Briefe, Aushänge) und nutzen (Rezepte, Spiel- und Bastelanleitungen)
- unterschiedliche Informationsquellen nutzen, dabei die jeweilige Sicht- und Darstellungsweise erkennen und sich dazu eine Meinung bilden
- bewusst spezifische Sprachhandlungsstrategien (mündlich und schriftlich) anwenden: berichten, referieren, beschreiben
- Formvorgaben für den Schriftverkehr anwenden
- Computer und Medien einsetzen

Lesen und mit Literatur umgehen

Die Kinder können

- Grundgattungen der Literatur erkennen (Märchen, Sagen, Fabeln, Schwänke, Legenden, Lyrik)
- die vielfältigen Textformen und deren Merkmale unterscheiden: Geschichten, Gedichte, Comics, Hörspiele, Romane, dramatische Texte, Sachtexte
- Texte gestaltend vorlesen und vortragen, gelernte Lesetechniken und Techniken des Auswendiglernens anwenden
- literarische Vorlagen bearbeiten: gestalten, verändern, verfremden
- sich in Büchereien und Buchhandlungen über das Literaturangebot informieren
- sich in eigener Auswahl für die private Lektüre mit Büchern versorgen
- Lesen als eine bereichernde Freizeitbeschäftigung erleben

**Hessen:
Verbindliche
Ziele**

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder hat im Oktober 2004 Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) beschlossen. Im Rahmen der Ausführungen zum Fach Deutsch finden sich im Kompetenzbereich „Lesen - mit Texten und Medien umgehen“ die folgenden Bildungsstandards:

Über Lesefähigkeiten verfügen

Die Kinder können...

- altersgemäße Texte sinnverstehend lesen
- lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln

Texte erschließen

Die Kinder können...

- Verfahren zur ersten Orientierung über einen Text nutzen
- gezielt einzelne Informationen suchen
- Texte genau lesen
- bei Verständnisschwierigkeiten Verstehenshilfen anwenden: nachfragen, Wörter nachschlagen, Text zerlegen
- Texte mit eigenen Worten wiedergeben
- zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben
- Aussagen mit Textstellen belegen
- eigene Gedanken zu Textstellen entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen
- bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle zeigen
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten finden
- handelnd mit Texten umgehen: z.B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren

Über Leseerfahrungen verfügen

Die Kinder können...

- verschiedene Sorten von Sach- und Gebrauchstexten kennen
- Erzähltexte, lyrische und szenische Texte kennen und unterscheiden
- Kinderliteratur kennen: Werke, Autorinnen und Autoren, Figuren, Handlungen
- Texte begründet auswählen
- sich in einer Bücherei orientieren
- Angebote in Zeitungen, in Hörfunk und Fernsehen, auf Ton- und Bildträgern sowie im Netz kennen, nutzen und begründet auswählen
- Informationen in Print- und - wenn vorhanden - digitalen Medien suchen
- die eigene Leseerfahrung beschreiben und einschätzen

Texte präsentieren

Die Kinder können...

- altersgemäße Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vorlesen
- Geschichten, Gedichte und Dialoge vortragen, auch auswendig
- ein Kinderbuch selbst auswählen und vorstellen
- Medien für Präsentationen nutzen
- bei Lesungen und Aufführungen mitwirken

**KMK-
Bildungsstandards**

In die Formulierungen der KMK-Bildungsstandards sind die Ergebnisse der aktuellen Diskussion über die Bedeutung von Lesestrategien bereits eingeflossen. Sie beziehen sich auf das Ende der Grundschulzeit. Nun geht es darum, diese Ziele im alltäglichen Leseunterricht von Klasse 1 bis 4 mit geeigneten Texten und Aufgabenstellungen praktisch anzubahnen und zu erreichen.



Kriterien für die Auswahl von Texten

Mit zunehmender Routine der Kinder im Erlesen von Wörtern und Sätzen können die Texte im weiterführenden Leseunterricht umfangreicher werden. Über das Erschließen von Wortbedeutungen und kurzen Sinneinheiten hinaus kommt nun die Anforderung hinzu, einen ganzen Text in seiner inhaltlichen Struktur und dem Aufbau seiner Sinnschritte nachzuvollziehen. Leseverstehen wird entsprechend komplexer, besonders wenn eine eigenständige und kritische Haltung zum Text angestrebt wird. Der Auswahl geeigneter Texte kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Folgende Kriterien sollten Beachtung finden:

Inhalt:

- interessantes Thema für die Zielgruppe
- kurze, spannende Texte, auch Sachtexte
- logischer, linearer Aufbau der Sinnschritte
- Illustrationen als Verstehensimpulse

Sprachliche Form:

- mehr kurze als lange Wörter, mehr kurze als lange Sätze
- einfache Strukturen bei Nebensätzen
- vertrauter Wortschatz
- sprachliche Wiederholungen im Text

Druckbild:

- große, einfache Schrift ohne Serifen
- Flattersatz auf Sinnschritte bezogen
- übersichtliche Gliederung in Absätze
- großer Zeilenabstand
- Illustrationen

Motivation und Lesebereitschaft hängen zunächst sehr stark vom **Textinhalt** ab, von der Frage, ob das Thema Kinder dieser Altersstufe emotional überhaupt anspricht. Häufige Themen sind in modernen Kinderbüchern soziale Probleme: Konflikte mit Eltern und Gleichaltrigen, Ängste, Gewalt, das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen usw. Die Handlung spielt in der vertrauten Lebenswelt, weil die Autoren davon ausgehen, dass den Kindern der Zugang zur Literatur so erleichtert wird. Es hat sich allerdings herausgestellt, dass gerade das Moment der **Differenz**, also des bewussten Unterschiedes zum Alltag, bei Kindern großes Interesse hervorruft, denn sie schätzen besonders abenteuerliche und spannende Geschichten. Sie möchten sich mit Hilfe von Büchern in fremde Welten versetzen oder Wissen über außergewöhnliche Fakten erwerben.⁹

⁹Zu diesem Ergebnis kam die Studie von Karin Richter und Monika Plath an der Universität Erfurt, erschienen 2005. (siehe auch Lese-Info 5 „Vorlesen“)

Damit sind sie mit ihren Lesewünschen nahe an Erzählstoffen der klassischen Kinder- und Jugendliteratur und im Bereich anspruchsvoller Sachbücher. Diese Lesestoffe sind in der Regel eher umfangreich und schwer zu lesen. Gerade die Angemessenheit der lesetechnischen Schwierigkeit ist aber von großer Wichtigkeit. Nur was erfolgreich bewältigt werden kann, macht auf die Dauer Spaß und erhält die Motivation. Bei Sachtexten empfiehlt es sich deshalb, inhaltlich interessante Texte entsprechend zu verändern, indem man sie kürzt, grammatisch vereinfacht oder drucktechnisch übersichtlicher präsentiert als das Original. Bei literarischen Texten sollte man regelmäßig längere Vorlesephasen einschieben.

Kinder stoßen beim Lesen immer wieder auf unbekannte Begriffe. Dann ist es am günstigsten, wenn sie sich deren Bedeutung aus dem Textzusammenhang erschließen können. Für diesen Zweck ist eine hohe **Redundanz** im Text vorteilhaft. Was ist damit gemeint? Jeder Text enthält mehr Wörter als für die Übermittlung der inhaltlichen Information eigentlich nötig wäre. Informationen werden also in mehrfacher Weise ausgedrückt. Aber gerade diese Dopplungen von Informationen geben Hilfen beim Verstehen, denn sie ermöglichen oft das Erschließen von neuen, unbekanntem Begriffen aus dem Zusammenhang des Textes. Auf diese Weise wird der Wortschatz erweitert, was wiederum eine bessere Voraussetzung für erfolgreiches Lesen aller anderen Texte mit sich bringt. Gert Kleinschmidt beschreibt anschaulich den Aneignungsprozess neuer Wortbedeutungen:

„Es gibt Wörter, die wir wirklich beherrschen, andere für deren Inhalte wir nur einen ersten ‚Entwurf‘ haben; wir setzen sie demgemäß in eigener Rede noch nicht ein. Andere haben bereits einige Korrekturen hinter sich, d. h. wir haben für dieses Wort schon einige sichere Redeplätze. Erst mit der Zeit also erfahren wir die inhaltlichen Möglichkeiten eines Wortes. Langsam entwickelt sich ein Gefühl dafür, was mit diesem Wort alles meinbar ist, d.h. allmählich werden wir mit der ‚inneren Form‘ des Wortes vertraut. Bei jedem Menschen sind unzählige solcher Prozesse im Gange. Und die Impulse, die diese Prozesse in Bewegung halten, gehen naturgemäß in erster Linie von Lesetexten aus. Gerade in diesem Zusammenhang hat das Lesen in der Schule größte Bedeutung.“¹⁰

¹⁰Kleinschmidt, Gert: Theorie und Praxis des Lesens. Frankfurt 1971: Diesterweg. S. 87

Kleinschmidt gibt im weiteren Verlauf ein einleuchtendes Beispiel für mangelnde Redundanz in einem Kindertext:

„Ich werde den Löwen fangen“, rief da ein schwächtiger Mann mit einem Federhütchen“...¹¹

Kinder, die das Wort schwächtig nicht kennen, können es sich aus dem Kontext nicht erschließen. Sie werden durch den inhaltlichen Zusammenhang sogar in die Irre geführt, dass es sich um einen *mächtigen* Mann handeln muss, da er sich sogar zutraut, einen Löwen zu fangen. Hätte es im Text geheißen *„kleiner, schwächtiger Mann“* hätte es bereits eine Verstehenshilfe gegeben. Bei der Auswahl von Texten sollte man also auf den Grad der Redundanz achten und entscheiden, was für die konkrete Lerngruppe angemessen ist.

Ein ähnliches Kriterium für geeignete Texte ist das Kompositionsprinzip des **Paradigmas**. Das stilistische Mittel des Paradigmas findet man sehr häufig in Texten für Leseanfängerinnen und Leseanfänger. Es ist gekennzeichnet durch ein wiederkehrendes Muster von Sätzen oder Begebenheiten, das immer nur gering abgewandelt wird. Kinder schätzen diese Art von Geschichten, in denen Folgen von gleichartigen Handlungen oder Formulierungen aneinandergereiht werden. Es ist ein klassisches Erzählmuster, das auch in vielen Märchen vorkommt. Maria Lypp erkennt im Paradigma neben der Entlastung beim Lesen auch ein poetisches Gestaltungselement:

Paradigma:
Die auf vertikaler Ebene
für einzelne Segmente
austauschbaren Ausdrücke
derselben Kategorie

„Der Leser braucht sich, nachdem er die Konstante erfasst hat, nur noch auf die Variablen zu konzentrieren. Das bedeutet zum einen eine Entlastung beim Lesen, zum anderen wird ein formales Erlebnis ermöglicht: das Zugleich von schematischer Geschlossenheit und Unabgeschlossenheit.“¹²

¹¹ a.a.O. S. 90

¹² Lypp, Maria: Verfremdung als Erstleseerfahrung. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. 9. Beiheft 1998. Literatur für Einsteiger. Weinheim: Juventa. S. 17

Ein klassisches Beispiel ist die Geschichte vom dicken, fetten Pfannekuchen, der immer wieder anderen Personen begegnet und dabei sein gleiches Sprüchlein aufsagt. Weitere Beispiele findet man z.B. in den Geschichten von Heinrich Hannover („Herr Böse und Herr Streit“) oder in den „Suppengeschichten“ von Ursula Wölfel.

Kinder, denen nicht regelmäßig vorgelesen wurde, verfügen zunächst kaum über **Erfahrungen sprachlicher Komplexität**, so wie man sie in schriftlichen Texten findet. Satzstrukturen mit untergeordneten Nebensätzen, ein Merkmal schriftlicher Sprache, sind für Leseanfängerinnen und Leseanfänger schwierig, denn ein unsicher lesendes Kind arbeitet sich Wort für Wort durch den Text und verliert dabei im Kurzzeitgedächtnis leicht wichtige Zusammenhänge. Durch grammatische Proben (Ersetzen, Umstellen, Wegstreichen) sollte immer wieder daran gearbeitet werden, sprachliche Sicherheit bei den Kindern aufzubauen, die ihnen hilft, komplexere Strukturen zu durchschauen. Die Vermittlung schriftsprachlicher Prinzipien über orthografische Kompetenzen hinaus ist schließlich Aufgabe des Deutschunterrichts. Sachtexte mit dem Ziel präziser und systematischer Information verdichten Sprache übrigens häufig in stärkerem Maße als Erzähltexte. Auch deshalb gehören so genannte pragmatische Texte neben literarischen in den Leseunterricht.



6.

Texte im Unterricht

Ganzschriften

Das Lesen von Kinderliteratur im Unterricht an Hand von originalen Texten der Kinderbuchverlage wird immer beliebter. Sie werden in Klassensätzen angeschafft und stehen auf diese Weise zur Verfügung, so dass die Eltern die Bücher nicht jedes Mal kaufen müssen. Die Begeisterung der Kinder ist meistens groß, denn sie fühlen sich durch ein „richtiges“ Buch ernst genommen und herausgefordert. Oft machen Schülerinnen und Schüler bei dieser Gelegenheit zum ersten Mal die Erfahrung, ein ganzes Buch wirklich bis zum Ende zu lesen. Damit die Freude aber auch bei schwachen Leserinnen und Lesern bis zum Ende erhalten bleibt, müssen der Umfang der Texte und das Niveau der Aufgaben differenziert gestaltet werden. Zwischendurch können längere Passagen vorgelesen werden, um im Text voranzukommen. Immer wieder sollte es gemeinsame Gespräche geben, die das bereits Gelesene resümieren und Erwartungen formulieren, wie es wohl weitergehen könnte. Am schönsten ist es für alle, wenn im Rahmen eines Projekts etwas Besonderes entsteht: Ein Lesetagebuch zum Beispiel, das man immer wieder zur Hand nehmen kann, oder eine Veranstaltung, bei der den Eltern etwas vorgeführt wird.

Bilderbuchgeschichten

Heute liegt eine Vielzahl von Bilderbüchern vor, deren Themen durchaus nicht nur Vorschulkinder ansprechen. Sie sind literarisch anspruchsvoll erzählt und ihre Illustrationen geben zu vielen kreativen Deutungs- und Umsetzungsmöglichkeiten Anlass. Bilderbuchgeschichten als Ganzschriften sind für Leseanfänger insofern sehr gut geeignet, als ein Zugang zum Verstehen stark über den Impuls der Bilder vermittelt wird. Außerdem ist der Textumfang in der Regel gering. Die Präsentation kann auf unterschiedliche Weise erfolgen: Die Seiten können in großflächigen Farbkopien als Dias oder, wenn vorhanden, über einen Beamer gezeigt werden. Die Textteile kann man den Kindern zusätzlich individuell zur Verfügung stellen. Bilderbücher sind oft ein guter Kompromiss zwischen hohem inhaltlichen Niveau und geringen Anforderungen an Lesefertigkeit.¹³

Lesebücher

Lesebücher haben den Vorteil, Textzusammenstellungen zu bestimmten Themen anzubieten, so dass den Lehrkräften viel Mühe für eine ausgiebige Recherche abgenommen wird. Es handelt sich in der Regel um kürzere Texte, die von den meisten Schülerinnen und Schülern in überschaubarem Zeitrahmen

¹³ Zu Ganzschriften und Bilderbuchgeschichten findet man Anregungen und Beispiele in Richter, Karin / Plath, Monika: Lesemotivation in der Grundschule. Weinheim 2005: Juventa. S. 95-191

bearbeitet werden können. Der Umgang mit einem gebundenen, attraktiv aufgemachten Buch hat gegenüber fotokopierten Blättern, die in Mappen abgeheftet werden, einen deutlichen Vorteil bei der Hinführung zum lustvollen, eigenständigen Umgang mit Büchern. In der Grundschule sollte man oft gemeinsam denselben Text bearbeiten, um den Leseakt selbst besprechen und vergleichen zu können. So wird man immer wieder auf das Lesebuch zurückgreifen. Neuere Lesebücher sind in der Regel interessant und ansprechend in Textauswahl und Gestaltung. Sie enthalten unterschiedliche Textsorten, die Kindern gefallen. Manchmal zielen einzelne Texte auf das Einüben bestimmter Lesestrategien. Sehr erfreulich ist, dass oftmals durch Textauszüge aus Kinderbüchern und Autorenportraits neugierig gemacht wird auf längere Texte der Kinderliteratur. So bereitet das Lesebuch eine Förderung des Freizeitlesens vor und weist in vorbildlicher Weise über das rein schulische Lesen hinaus.

Lesen am Bildschirm

Man kann davon ausgehen, dass in den kommenden Jahren Informationen immer selbstverständlicher über das Internet und Computer-Software gewonnen werden. Auch für Schulkinder bekommt der routinierte Umgang mit Bildschirmtexten deshalb größere Bedeutung. Ein Forschungsprojekt der Hamburger Universität belegt eindrucksvoll, dass gerade schwache Schülerinnen und Schüler über Aufgaben am Bildschirm nachhaltig motiviert werden können und wesentlich leistungsbereiter sind als im traditionellen Unterricht.¹⁴ Die neuen Medien bringen teilweise auch ganz neue Formen des Lesens hervor:

■ der Zugang zum Medium

Sind die technischen Voraussetzungen und das nötige Know-how vorhanden, bietet sich ein grenzenloser und bequemer Zugang zu allen Informationen. Erfahrung im Umgang mit Computern wird für Kinder in Zukunft ein immer größerer Vorteil für den Zugriff auf Wissen sein, für die Entwicklung von Schreibfähigkeiten und damit für Schulerfolg allgemein. In der Schule sollten auch die Kinder einen effizienten Umgang mit den neuen Medien kennenlernen, die zu Hause keine Möglichkeit dazu haben.

¹⁴ Dehn, Mechthild / Hoffmann, Thomas / Lüth, Oliver & Peters, Maria: Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien. Freiburg i. Br. 2004: Fillibach. Zum Buch gehören auch zwei CDs, so dass man die vorgestellten Beispiele für den eigenen Unterricht nutzen kann.

- die Auswahl

Beim Lesen am Bildschirm stellt sich vom ersten Moment an das Problem der vernünftigen Auswahl. Der Wunsch nach schneller Information steht an erster Stelle. Literarisches Lesen findet hier nicht statt. Um das Medium erfolgreich nutzen zu können, braucht man klare Vorstellungen, wonach man sucht. Man muss einschätzen können, ob Informationen wichtig oder nebensächlich sind, und mit welchen Begriffen man eine erfolgreiche Recherche beginnt. Diese Kompetenz zu entwickeln, ist auch Aufgabe des Unterrichts. Durch Methoden der Textanalyse besonders von Sachtexten (z.B. Textstellen markieren, Abschnitte zusammenfassen, selbst Fragen formulieren) können Grundschülerinnen und Grundschüler von Anfang an lernen, wie man in Texten die Kernaussagen aufspürt.

- die Lesegewohnheiten

Am Bildschirm wird nicht kontinuierlich sondern überfliegend und sprunghaft gelesen. Oft ist nur ein kleiner Ausschnitt eines Textes sichtbar. Der Leser kann den gesamten Zusammenhang häufig nicht auf einmal überblicken, denn er „scrollt“ sich durch den Text. Dafür hat er die Möglichkeiten, im Hypertext speziellen Links zu folgen und so sehr schnell und bequem an weitere Informationen zu gelangen. Lesen vollzieht sich also nicht innerhalb einer einzigen textlichen Einheit, sondern im Nutzen zahlreicher Textschichten. Beim Surfen im Netz kann man sich einfach treiben lassen. So ergeben sich spontan ganz individuelle Lesespuren. Grenzen sind dabei kaum gesetzt, allenfalls in der Zeit, die man aufwendet.



Lesen in allen Fächern

In den meisten Fächern wird ständig mit Texten gearbeitet. Auch in Mathematik, Musik, im Sachunterricht oder anderen Fächern sollte darauf geachtet werden, dass Informationen aus Texten zu gewinnen, erst gelernt werden muss. Lesestrategieübungen und methodische Tipps haben also auch außerhalb des Deutschunterrichts ihre Berechtigung. Arbeitsanweisungen auf Arbeitsblättern sollten immer einfach und klar formuliert sein, so dass die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler sich ganz auf die eigentliche Aufgabe richten kann. Grundsätzlich sollten die Kinder in allen Fächern auch neue Arten der Textanordnung kennen lernen: Tabellen, Listen, Diagramme, Mind-maps usw. als grafische Darstellungen inhaltlicher Zusammenhänge.

Zusammenfassung

Abschließend lassen sich für die Gestaltung des Leseunterrichts in der gesamten Grundschulzeit einige Grundsätze formulieren:

- Die Schülerinnen und Schüler sollten **Lesen und Schreiben** als Umgangsformen mit Schriftlichkeit erfahren, die sich gegenseitig anregen und beeinflussen. Deshalb ist es sinnvoll, einerseits produktiv und kreativ an Lesetexten weiterzuarbeiten und umgekehrt die Überarbeitung eigener Texte immer wieder durch kritisches Lesen zu üben.
- Die ganze Fülle von Lesestoffen sollte in **unterschiedlichen Textsorten und Medien** vertreten sein. Damit wird man den verschiedenen Vorlieben der Kinder gerecht und bereitet sie auf die vielfältigen Anforderungen des Lesens in unserer Gesellschaft vor.
- Motivation und Interesse zu lesen werden stark bestimmt von persönlichen Erfahrungen, sozialen und kommunikativen Impulsen. Deshalb ist es wichtig, im Schulleben **besondere Erlebnisse und Handlungsmöglichkeiten rund ums Lesen** zu inszenieren. Nur so kann Leseförderung auch in die Freizeit hineinwirken.
- Leseleistungen der Kinder sollten genau beobachtet und schriftlich dokumentiert werden. Das kann durch **informelle Lernbeobachtungen und standardisierte Tests** erfolgen.
- Auch Schulkindern sollte **regelmäßig vorgelesen** werden. Ebenso sollten freie Lesezeiten für die Kinder im Stundenplan vorgesehen sein. Darüber hinaus braucht man Zeit, Leseerfahrungen und Interpretationen in **Gesprächen** auszutauschen. Diese Zeit ist notwendig und kein überflüssiger Luxus.
- Zum konzentrierten Lesen braucht man **Ruhe und einen geeigneten Platz**. Darauf sollte bei der Gestaltung und Einrichtung der Klassenzimmer geachtet werden.

7.

Literaturempfehlungen

Aust, Hugo: Entwicklung des Textlesens. In: Bredel, Ursula u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn 2003: Schöningh. Bd. 1. S. 525-535

Büker, Petra: Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München (2. Aufl.) 2003: dtv. S. 120-133

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Expertise - Förderung von Lesekompetenz. Reihe Bildungsforschung. Band 17: Bonn, Berlin 2007

Dräger, Monika / Gräser, Hanne / Hecker, Ulrich & Sengelhoff, Barbara (Hrsg.): Lesen ist verstehen - Schriften auf Wegen zu Kindern. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2004.

Dehn, Mechthild / Hoffmann, Thomas / Lüth, Oliver & Peters, Maria: Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien. Freiburg im Breisgau 2004: Fillibach

Gaile, Dorothea / Gessner, Elisabeth & Kuhley, Horst (Hrsg.): Europäische Konzepte zur Lese- und Sprachförderung im Vergleich. Materialien zur Schulentwicklung, Heft 37, Hessisches Institut für Pädagogik 2004

Giese, Heinz W. / Osburg, Claudia & Weinhold, Swantje: Sprachunterricht in der Primarstufe. In: Bredel, Ursula u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn 2003: Schöningh. Bd. 2. S. 684-697

Härle, Gerhard / Rank, Bernhard (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler 2004: Schneider Verlag Hohengehren

Hessisches Kultusministerium: Rahmenplan Grundschule. Frankfurt 1995: Diesterweg

Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss vom 15.10.2004

Menzel, Wolfgang: Lesen lernen dauert ein Leben lang. Methoden zur Verbesserung der Lesefähigkeit und des Textverständnisses. In Praxis Deutsch 176 /2002. S. 20-23

Richter, Karin / Plath, Monika: Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim 2005: Juventa

Kleinschmidt, Gert: Theorie und Praxis des Lesens in der Grund- und Hauptschule. Frankfurt 1971 (2. erw. Aufl.): Diesterweg

Schmalohr, Emil: Das Erlebnis des Lesens. Grundlagen einer erzählenden Lesepsychologie. Stuttgart 1997: Klett-Cotta

Schwartz, Erwin: Das Erstlesen und das weiterführende Lesen im zweiten Schuljahr. In: Beinlich, Alexander (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts. Emdsdetten 1966: Lechte Verlag

Wember, Franz B.: Besser lesen mit System. Ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei Lernschwierigkeiten. Neuwied 1999: Luchterhand

HESSEN



Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

