



Lese-Info 1: Was ist Lesen?

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

„Ein Buch ist ein Spiegel,
wenn ein Affe hineinsieht,
so kann kein Apostel herausgucken.“

(Georg Christoph Lichtenberg)

Inhalt

1. Einführung

2. Informationen aus der Leseforschung

3. Lesestrategien beim Textverstehen

4. Komponenten der Lesekompetenz

5. Konsequenzen für den Unterricht

6. Leseaufgaben

7. Ein paar grundsätzliche Fragen zum Schluss

8. Literaturempfehlungen

Einführung

Für diejenigen, die es können, ist Lesen superleicht. Man merkt gar nicht, dass man es tut. Wenn wir spüren, dass es mit dem Verstehen mal nicht so reibungslos klappt, weil wir abgelenkt sind, weil der Text zu schwierig ist oder weil es eine andere Sprache oder sogar Schrift ist, die uns nicht vertraut ist, dann merken wir, wie anspruchsvoll und komplex die Leistungen sind, die wir beim Lesen vollbringen.

Kinder in den Anfangsklassen müssen sich diese Leseroutine erst aufbauen, und wir als Lehrerinnen und Lehrer sollten ihnen diesen Weg erleichtern. Dazu ist es gut zu wissen, was eigentlich beim Lesen so blitzschnell passiert, denn nur so können wir didaktische Entscheidungen verantwortlich treffen. Mit welcher Methode etwa sollte das Kind lesen lernen? Welche Rolle spielt das ganze Wort? Was fehlt den Kindern, die nicht das Stadium des mühsamen Verschleifens der Einzellaute hinter sich lassen?

2.

Informationen aus der Leseforschung

Heute kann man die Wahrnehmung, Reaktion und Verarbeitung im Gehirn mit Hilfe moderner Computertechnologie messen. Die Leseforschung am Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte dafür das Tachistoskop, ein mechanisches Gerät, das wie ein Fallbrett mit einer Fensteröffnung nur den Bruchteil einer Sekunde lang den Blick auf einen visuellen Reiz erlaubte. Mit diesem Gerät wurde ein Phänomen entdeckt, das über lange Zeit auch lesedidaktisch in Form der so genannten Ganzwortmethode große Wirkungen ausgelöst hat.

Der Wortüberlegenheitseffekt

Schon 1885 wurde von James Mc Keen Cattell, einem Mitarbeiter Wilhelm Wundts in Leipzig, der so genannte Wortüberlegenheitseffekt entdeckt: Eine Anzahl Buchstaben, die ein bekanntes Wort ergeben, kann sehr schnell dekodiert werden, nicht aber eine willkürliche Reihenfolge derselben Buchstaben:

Schnellzuglokomotive

esvcihtnoemlolkzoulg

Die Leseforschung hat sich seit dieser Zeit immer wieder das Ziel gesetzt dieses Phänomen zu erklären. Vollständig geklärt ist es bis heute nicht. Der Wortüberlegenheitseffekt bleibt sogar erhalten, wenn man das Wort entstellt, z.B. durch unregelmäßige Groß und Kleinschreibung:

scHneLlzugloKomoTlVE

HAupTbAhNhOf

Wörter werden also offensichtlich nicht als Kette von einzelnen Zeichen, aber auch nicht als fertige grafische Bilder dekodiert, sondern als schriftliche Abbildungen sprachlicher Einheiten, die wir aus unserer Erfahrung heraus strukturieren können.

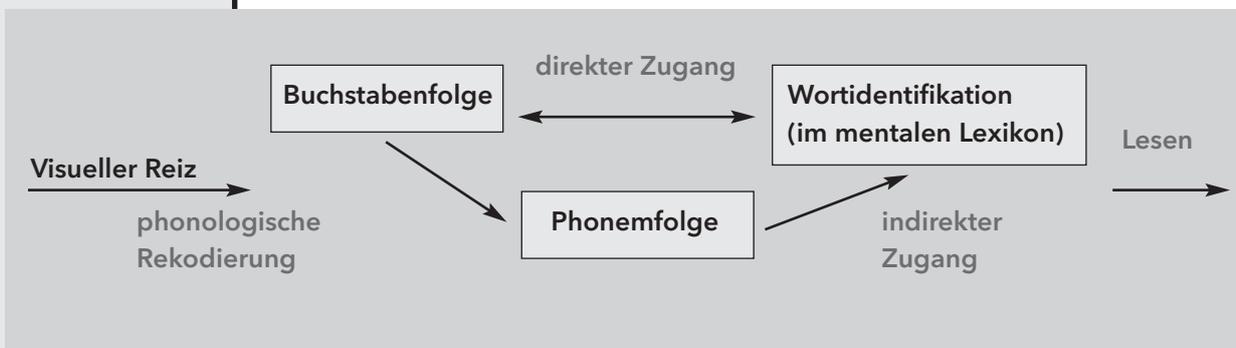
Sogar, wenn nur der erste und der letzte Buchstabe an der richtigen Stelle stehen, können wir noch relativ schnell Wörter erkennen:

Üebr dseies Poähnmen wdure vor kezurm in den Meiden bretichet und zlaeichhre Ztenuegin heabn Bespeilie drüafr vichreföftenlt.

Beobachten Sie sich selbst: An welchen Stellen des Wortes fällt Ihnen das Entziffern schwer? Wahrscheinlich haben Sie Buchstabenverbindungen, die häufig vorkommen, automatisch zusammengefasst. Diese Strategie führt normalerweise schnell zum Erfolg, hier aber nur in die Irre.

Das Zwei-Wege-Modell der Worterkennung

Max Coltheart formulierte 1978 das Modell des zweifachen Zugangs zur Worterkennung als Voraussetzung des lauten Lesens:



Nach diesem Modell gibt es zwei unterschiedliche Möglichkeiten: Entweder wird das Wort unmittelbar erkannt und seine lautliche Form steht somit zur Verfügung (direkter Zugang). Bei längeren oder unbekanntem Wörtern muss der längere Weg beschritten werden, indem einzelne Buchstaben oder Buchstabengruppen zunächst Lauten zugeordnet werden. Erst dann kann zum Erkennen des gesamten Wortes und damit seiner Lautgestalt vorgedrungen werden (indirekter Zugang).

Fazit für das Lesenlernen

- Wörter werden nicht als unveränderte Bilder gespeichert, die beim Lesen wiedererkannt werden.
- Lesen besteht auch nicht aus einem streng linearen Übersetzen von einzelnen Buchstaben in Laute.
- Die geübte Leserin und der geübte Leser gehen so vor: Sie fassen Buchstaben zu sinnvollen Gruppen zusammen, die sie blitzschnell erkennen. Sie strukturieren beim Lesen.
- Solche Einheiten oder Bausteine sind Wörter, Morpheme und häufige Buchstabenverbindungen.
- Lesen ist also schon auf der Ebene der Worterkennung sehr viel mehr als eine rein mechanische Operation. Bedeutsame Faktoren sind sprachliches Wissen und Leseerfahrungen.

Die Augenbewegung: Saccaden und Fixationen

Es gibt nur einen relativ kleinen Ausschnitt des Textes, der beim Lesen scharf gesehen wird. Das Auge muss also eine Bewegung vollziehen, um den Text nach und nach vollständig visuell wahrzunehmen. Dabei gleitet es nicht gleichmäßig von links nach rechts, sondern bewegt sich ruckhaft. Sprünge (Saccaden) wechseln sich ab mit Haltephasen (Fixationen). Das wurde schon 1879 herausgefunden, und durch computergestützte Aufzeichnungen von Augenbewegungen in jüngster Zeit bestätigt. Die Information des Gelesenen wird während der Fixationen aufgenommen.

Saccaden: 3-5 pro Sekunde, Dauer im Durchschnitt 20 Millisekunden

Fixationen: Dauer im Durchschnitt 220 Millisekunden

Im folgendem Kasten sind die Fixationen beim Lesen des Textes in ihrer Reihenfolge nummeriert. So wird der sprunghafte Verlauf der Saccaden deutlich: Es zeigt sich, dass es Stellen gibt, zu denen das Auge vorausseilt und zurück kehrt, die also besondere Aufmerksamkeit beanspruchen.¹

„was sie nicht sagen!“ rief der arzt, „acht knödel auf einen sitz zu
 1 2 3 4/7/6 8 5 10 9 11 12 13 16/14
 essen, da ist es kein wunder, wenn der magen drückt und
 15 16 18 19 20 21 22
 beschwerden macht. (...)
 23 24
 Bevor er wegging, schärfte er dem kranken ein, nie mehr als vier
 45 44 46 47 48 49 50 51 53 52 54
 knödel zu essen. Auch das sei eigentlich schon zuviel.
 55 56 57 62/60/58/59 61 63 64 65 66

Die Wahrnehmungsspanne, also die Menge der während einer Fixation aufgenommenen Zeichen, ist bei geübten Lesern größer als bei Anfängern. Außerdem springen Grundschülerinnen und Grundschüler mit ihren Augen häufig im Text zurück: Kinder im ersten Schuljahr ca. 40 Mal bei 100 Wörtern, Erwachsene nur etwa 15 Mal. Die Anzahl der Saccaden pro Sekunde bleibt aber ähnlich. Die Lesegeschwindigkeit verbessert sich mit der Reduzierung der Rückwärtssprünge und der Erweiterung der Wahrnehmungsspanne. Durch größere Routine in der Worterkennung wird diese Entwicklung vorangetrieben.

¹Günther, Hartmut: Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen. Tübingen 1988: Niemeyer. S. 108



Lesestrategien beim Textverstehen

Strategien sind Handlungskonzepte, die relativ unabhängig von konkreten Aufgabenstellungen zur Verfügung stehen und zum Erreichen von Zielen dienen. Leseziele sind z.B. die Gewinnung von Information, Unterhaltung und Entspannung oder die Freude an poetischer Sprachkunst. Erfolgreiche Leserinnen und Leser zeichnen sich aus durch selbstständigen, intelligenten Einsatz einer jeweils angemessenen Strategie, um das Leseziel zu verwirklichen.

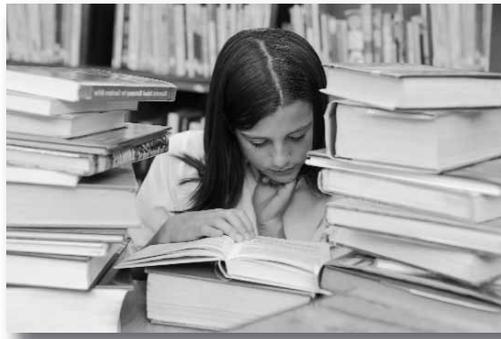
Alexander (4. Schuljahr) erzählt: „Ich lese gern Bücher mit Geschichten und Hefte, aber neue, und wenn ich keine neuen Bücher oder Hefte habe, dann lese ich welche, von denen ich den Inhalt vergessen habe. Meistens lese ich leise, weil ich dann schneller fertig bin. Ich lese auch nachts, dann schlafe ich beim Lesen ein... Ich lese manchmal laut, nämlich wenn ich ein Wort nicht verstanden habe, wenn ich meinem Bruder vorlese und am Anfang, wenn ich nachts lese. Wenn ich ein Wort nicht verstanden habe, dann lese ich das Wort noch einmal, bis ich es verstanden habe. Wenn ich nicht weiß, was ein Wort bedeutet, dann gucke ich, ob es nicht dabei steht, wenn nicht, dann versuche ich es herauszufinden und wenn das nicht hilft, dann frage ich meine Eltern.“

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

Alexander ist schon ein richtiger Leseprofi. Er kann sein Vorgehen genau beschreiben, merkt, wenn es Probleme gibt, und weiß sich dann zu helfen. Damit verfügt er bereits über strategische Kompetenz und hat große Chancen, ein erfolgreicher Leser zu werden. Neben der konkreten Dekodierfähigkeit beeinflusst nämlich etwa im gleichen Maße auch ein allgemeines Strategiewissen das Textverstehen.

Geübte Leserinnen und Leser steuern jede Phase des Leseprozesses. Sie sind in der Lage,

- zunächst das **Leseziel** zu klären,
- zu entscheiden, **welche Verfahren** der Texterschließung im konkreten Fall sinnvoll sind,
- eventuelle **Schwierigkeiten** zu bemerken und entsprechend zu reagieren,
- schließlich zu beurteilen, ob der Leseprozess als **erfolgreich abgeschlossen** angesehen werden kann.



Unterschiedliche Lesestrategien:

kognitive Strategien:

- reduktiv-organisierende Strategien, die die vom Text vorgegebenen Aussagen auf den Punkt bringen (z.B. durch Zusammenfassen, Unterstreichen wichtiger Begriffe etc.)
- elaborative Strategien, mit denen die Leserin oder der Leser aus eigenen Wissensbeständen den Textsinn bereichert (z.B. durch bildliches Vorstellen, Beispiele finden etc.)
- Wiederholungsstrategien (z.B. durch mehrmaliges Lesen)

metakognitive Strategien (durch Planen, Steuern und Evaluieren des Leseprozesses)

emotional-motivationale Stützstrategien (z.B. durch das Schaffen einer optimalen Leseumgebung, die Aussicht auf unterschiedliche Arten von „Belohnungen“)²

Textbasierte Lesestrategien stützen sich auf das sprachliche Material, das der Text selbst beinhaltet. Das gilt sowohl für den inhaltlichen Aufbau der Textaussage als auch für seine formale Struktur. Die Leserinnen und Leser verbinden diese Daten im Kopf mit einer Fülle von Assoziationen, darunter auch Wissen, das sie unabhängig vom konkret vorliegenden Text erworben haben und das bei allen Menschen individuell unterschiedlichen Einflüssen unterliegt. Deshalb wird derselbe Text von verschiedenen Leserinnen und Lesern nie vollkommen gleich verstanden. Leserinnen und Leser bilden individuell unterschiedliche mentale Modelle des Textverstehens.

Das Trainieren von Lesestrategien hat den Zweck, die Anwendung adäquater Strategien zunächst ins Bewusstsein zu bringen und schließlich durch häufiges Üben zu automatisieren.

Aus der Verbindung von textbasierten und lesergeleiteten Verstehensanteilen wird der Sinn eines Textes erzeugt. Text und Leser treten in einen Dialog. Lesen ist ein aktiver Prozess der Konstruktion von Bedeutung.

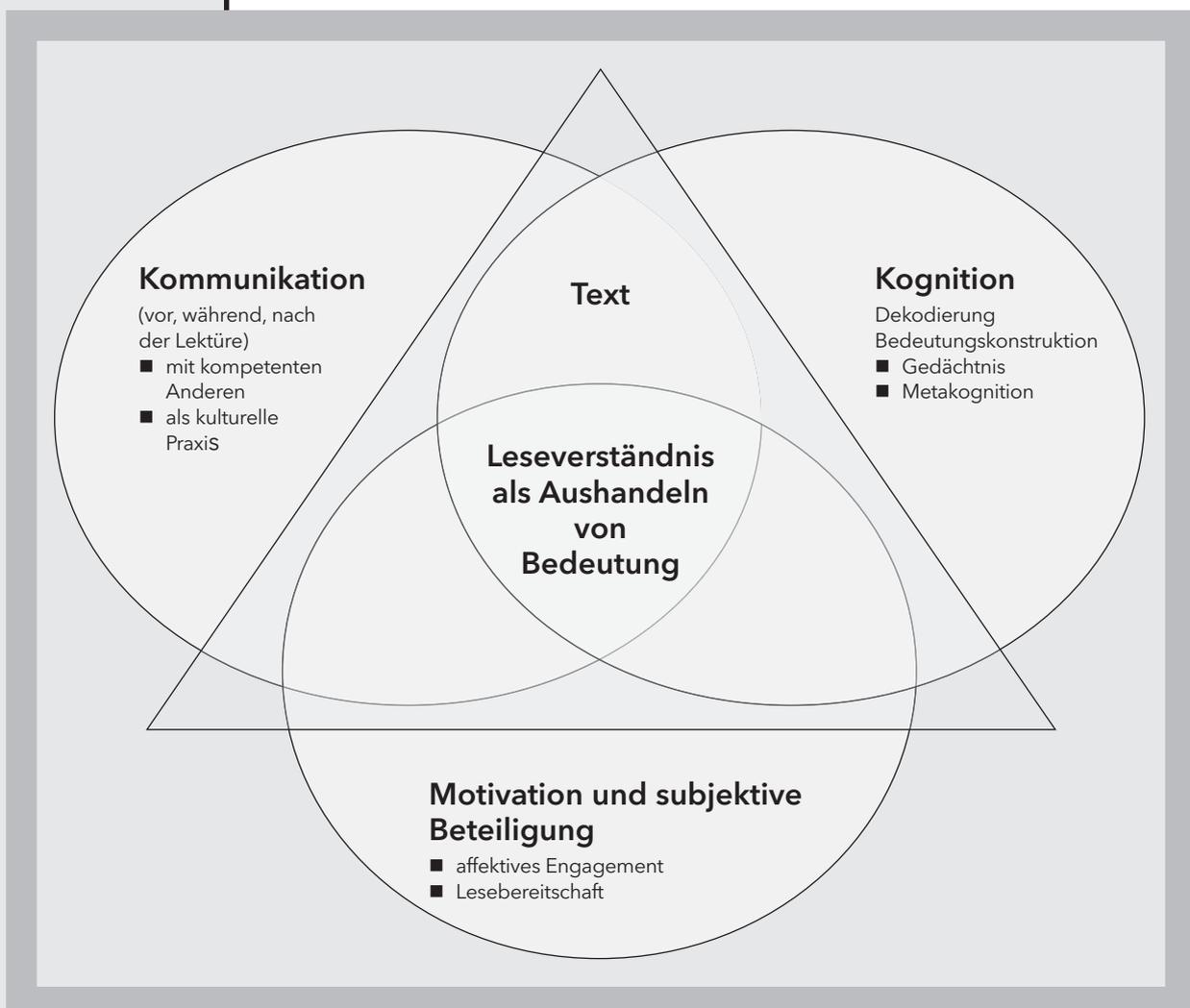
² vgl. Bremerich-Vos, Albert / Schlegel, Sonja: Zum Scheitern eines Lesestrategietrainings für Schülerinnen der Orientierungsstufe. In: Abraham, Ulf u.a. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach Pisa. Freiburg 2003: Fillibach. S. 410

4.

Komponenten der Lesekompetenz

Allgemein formuliert lässt sich sagen, dass Lesekompetenz in der Fähigkeit besteht, Texte in allen Erscheinungsformen und Funktionen nutzen zu können, sowohl für Zwecke der Information als auch zur Unterhaltung und Teilhabe an kulturellen Traditionen.

Das folgende Lesekompetenzmodell stellt diesen Zusammenhang dar. Im Zentrum der Grafik findet sich der Text als Bezugswelt sämtlicher Handlungen. Aus dem Zusammenwirken der drei in elliptischer Form dargestellten Dimensionen der Lesekompetenz (Kommunikation, Motivation und Kognition) entsteht in der Schnittmenge das erfolgreiche und aktive Konstruieren - „Aushandeln“ - einer Textbedeutung für den individuellen Leser³. Weder kann es allein mittels kognitiver Strategien erreicht werden, noch durch angemessene Kommunikations- und Motivationsformen. Das Zusammenspiel der unterschiedlichen Dimensionen muss auch bei der didaktischen Modellierung des Unterrichts beachtet werden.



Modell zur Beschreibung von Lesekompetenz

³© Ahrens-Drath, Bräuer, Pieper, Wirthwein

Dieses Modell wurde im Rahmen der Konzeption einer Fortbildungsreihe für Lehrkräfte zum Thema Lesekompetenz von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für Deutsche Sprache und Literatur I der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main entwickelt.

5.

Konsequenzen für den Unterricht

Geht man davon aus, dass Lesen nicht nur ein mehr oder weniger passives Aufnehmen von Inhalten ist, sondern Aktivität und eine persönliche Beziehung zum Text voraussetzt, steht und fällt der Erfolg des Unterrichts damit, ob es gelingt, diese Aktivität zu wecken. Das gilt besonders für jene Kinder, die von zu Hause keine positiven Erfahrungen mit Büchern und Schriftkultur mitbringen. Der gute Leseunterricht zeigt sich gerade daran, wie diese Schülerinnen und Schüler sich angesprochen fühlen und Freude am Umgang mit Texten gewinnen.

Viele Schulen haben schon zahlreiche Ideen entwickelt, um die Lesekompetenz im Bereich der Motivation zu steigern, indem besondere Projekte und Veranstaltungen rund um das Thema Lesen durchgeführt werden.

An vielen Grundschulen sind außerdem gut ausgestattete Schülerbüchereien aufgebaut worden, die regelmäßig von den Klassen genutzt werden, oft mit Unterstützung der Eltern. Das alles trägt dazu bei, dass Lesen für alle erkennbar den hohen Stellenwert zugewiesen bekommt, den es als Grundlage für viele Lern- und Erfahrungsprozesse verdient.

Eine grundsätzliche, zuverlässige Verbesserung der Lesekompetenz in all ihren Aspekten wird allerdings nur erreicht, wenn tatsächlich in der täglichen Unterrichtspraxis jenes Wissen kontinuierlich und systematisch umgesetzt wird, das über dieses Thema heute bekannt ist. Die folgende Tabelle soll einen Überblick geben, wie die Komponenten des obigen Modells in Teilkompetenzen und methodischen Verfahren konkretisiert werden können. Diese Verfahren und Kompetenzen gilt es zum Ziel und Gegenstand des Unterrichts zu machen, damit unsere Schülerinnen und Schüler eigenständig und kritisch mit Texten umzugehen lernen und Lesen für sie eine selbstverständliche, effektive und reizvolle Tätigkeit wird.



Komponenten der Lesekompetenz	Teilaspekte und didaktischer Bezug
Metakognition	<ul style="list-style-type: none"> ■ Leseziel bestimmen ■ Ständige Kontrolle des Verstehens ■ Schwierigkeiten erkennen und auflösen ■ Ergebnis bewerten
Kognition	<ul style="list-style-type: none"> ■ Laut-Buchstaben-Zuordnung ■ Worterkennung und Satzidentifikation ■ Analyse der Satzverknüpfungen und grammatischen Struktur ■ Nachvollziehen des logischen Aufbaus ■ Erfassen der Kernaussage des Textes ■ Textsortenkenntnis ■ Bildliches Vorstellen des Textinhalts ■ Externes Wissen hinzuziehen, assoziieren ■ Hypothesenbildung ■ Erkennen der Autorintention
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mit anderen über Texte sprechen ■ Gemeinsam Verstehen formulieren und klären ■ Andere Verstehensweisen tolerieren ■ Lektüre als kulturelle Praxis in Gegenwart und Tradition erleben
Motivation und subjektive Beteiligung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Interesse für Themen zeigen, Texte entsprechend auswählen ■ Lesebereitschaft entwickeln ■ Lesesituation genießen ■ Mit Hilfe von Lektüre andere Aufgaben erfolgreich lösen

6.

Leseaufgaben

Es folgen einige Beispiele für die tägliche Praxis des Leseunterrichts in der Grundschule. Sie erheben nicht den Anspruch, das gesamte Spektrum vorzustellen. Die hier getroffene Auswahl wird in einem systematischen Zusammenhang präsentiert, um ihre jeweilige Funktion für den Aufbau von Lesekompetenz deutlich zu machen.

Bei der Gestaltung des Unterrichts muss es immer darum gehen, das gesamte didaktische Feld (Tabelle S.12) im Auge zu behalten, und dafür zu sorgen, dass langfristig alle Bereiche vertreten sind, so dass nichts zu kurz kommt. In diesem Sinne gilt es noch viele weitere Ideen rund um das Lesen im Unterricht zu realisieren.

Vor dem Lesen

Zunächst muss die Erwartung an einen Text ins Bewusstsein gerufen werden, damit die Aktivität der Schülerinnen und Schüler geweckt wird. Dazu können folgende Aufgaben nützlich sein:

Beispiel „Lektüre suchen“

Warum lese ich diesen Text? (Leseziel klären)

Sie lassen Ihre Schülerinnen und Schüler selbst auf die Suche nach Texten gehen, um z. B. bestimmte Fragen im Sachunterricht zu beantworten oder etwa Gedichte über Tiere zu sammeln. Vorher müssen sie allerdings geklärt haben, wie man das macht, und wo man fündig wird (Lexikon, Bibliothek, Internet).

Beispiel „Überschrift oder Titelbild zeigen“

Worüber werde ich etwas erfahren? (Erwartungen wecken)

Sie präsentieren einen Text nicht als Ganzes, sondern nur die Überschrift oder das Titelbild, oder Sie lesen den ersten Absatz vor. Jedes Kind wird seine individuellen Erwartungen haben. Diese können in einem Cluster an der Tafel gesammelt werden. Sie können Texterwartungen auch durch schriftlich zu beantwortende Fragen formulieren lassen. Das weitere Lesen dient dann der Überprüfung dieser Erwartungen.

Beispiel „Mindmap erstellen“

Was weiß ich schon über das Thema? (Vorwissen aktivieren)

Eine Mindmap zum Sammeln von Vorwissen können auch Grundschülerinnen und Grundschüler schon schreiben, wenn sie gewöhnt sind, ihre Assoziationen in dieser komprimierten Form zu notieren. Auf diese Weise wird das folgende Lesen für jedes einzelne Kind persönlich interessanter und kriterienreicher.

Übungen auf der Wortebene, die das Sprachwissen der Kinder unterstützen**Beispiel „Treppenwörter“**

Mit dieser Übung soll den Leseanfängerinnen und Leseanfänger die Angst vor den langen Wörtern genommen und die Wahrnehmungsspanne erweitert werden. Die Kinder erkennen, dass lange Wörter fast immer aus einzelnen Bausteinen zusammengesetzt sind. Zunächst werden relativ kurze, häufige Substantive vorgegeben. Diese werden im Folgenden mit anderen Wörtern zusammengesetzt, so dass sie immer länger werden.

Platz
Parkplatz
Busparkplatz
Schulbusparkplatz

Schläger
Tennisschläger
Tischtennisschläger

Rad
Fahrrad
Kinderfahrrad

Beispiel „Eins muss raus“

Die Erweiterung des Wortschatzes hilft, dass beim Lesen eine Erwartung für das Folgende entsteht. Der inhaltliche Kontext lässt bestimmte Wörter wahrscheinlicher sein als andere. Das kann durch die folgende Übung trainiert werden. Obwohl die Aufgabe lesetechnisch einfach ist, muss doch schon beträchtliches externes Weltwissen herangezogen werden (z.B. Raubkatzen in Abgrenzung zu einem etwa gleich großen Haustier). So wird begriffliches Denken aktiviert.

Welches Wort in der Reihe passt nicht dazu?

Löwe	Tiger	Schwein	Leopard
Löffel	Tasse	Gabel	Messer
kriechen	schleichen	krabbeln	bellen

Beispiel „Stolperwörter“

Zum Lesen gehören auch syntaktische Kenntnisse: Wissen, wie Sätze gebaut sind, was in einem Satz noch fehlt oder was vielleicht zuviel ist. Zu dieser Übung gibt es auch einen Test, den Sie sich im Internet herunterladen können: www.wilfriedmetze.de/Lesetest.

*Frank schläft heute bei kein seiner Oma.
Seine Eltern Fernseher gehen ins Kino.
Oma backt immer vor leckeren Kuchen für Frank.
Am sogar liebsten mag er Omas Apfelkuchen.*

Übungen auf der Textebene (Textsorten, Aufbau von Texten)

Schülerinnen und Schüler brauchen Wissen über verschiedene Textsorten, damit sie schnell und effektiv mit Texten umgehen können. Erweitern Sie das Spektrum durch unterschiedliche Textsorten: Lesetexte aus anderen Fächern, Tabellen, Fragebögen, Formulare, Diagramme, Zeitschriften, neben Gedichten, Märchen und Geschichten usw. Auch das Lesen am Bildschirm sollten Sie mit einbeziehen.

Beispiel „Matheaufgabe als Leseübung“

Dieser Text hat seine Funktion allein aus der abzuleitenden Rechenaufgabe. Eine Skizze hilft beim Verstehen. So entsteht Anschaulichkeit, ohne dass die Fantasie der Kinder vom mathematischen Problem ablenkt.

Beim Kuchen backen:

*Eine Packung Rosinen reicht für 4 Kinder.
Sie kostet 95 ct.
16 Kinder möchten Rosinen.*



Beispiel „Text rekonstruieren“

Präsentieren Sie einen Text, dessen Abschnitte Sie in ihrer Reihenfolge verändert haben. Die Schülerinnen und Schüler setzen ihn wieder richtig zusammen und sollen begründen, warum der Text nur so Sinn ergibt.

Drei Kranzkuchen und ein Kringel

*Er kaufte einen dritten und aß ihn ebenfalls.
Und auch jetzt war sein Hunger nicht gestillt.*

*Ein russischer Bauer hatte einen Wolfshunger.
Er kaufte einen großen Kranzkuchen und aß ihn auf.
Er hatte immer noch Hunger.*

*Der russische Bauer schlug sich an den Kopf und sagte:
"Was bin ich doch für ein Narr!
Nun habe ich ganz umsonst das Geld für die Kranzkuchen hinausgeworfen.
Mit dem einen Kringel hätte ich anfangen sollen!"*

*Er kaufte noch einen Kranzkuchen und aß auch den.
Und immer noch hatte er Hunger.*

*Da kaufte er sich Kringel.
Und kaum hatte er den ersten gegessen, war er satt.*

Leo Tolstoi. In: Texte für die Primarstufe 2 (1972). S. 41

Beispiel „Literarische Gespräche“

Lassen Sie die Klasse eine neue Geschichte zu Hause lesen. Jedes Kind soll eine Stelle herausuchen, die es selbst vorlesen möchte, weil sie typisch für den Text ist oder ihm gut gefallen hat. In der nächsten Stunde beginnen Sie selbst damit, Anfang und Schluss der Geschichte vorzulesen. Dann schließen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren ausgewählten Abschnitten an.

Der nächste Schritt ist ein Blitzlicht: Jeder im Kreis äußert ganz kurz eine Stellungnahme zu der Geschichte. Meistens ist damit so viel an individuellem Verstehen formuliert, dass genügend Stoff für ein anschließendes literarisches Gespräch vorhanden ist. Für die Schülerinnen und Schüler wird der Text so lebendig. Sie lernen auf diese Weise auch, dass Texte unterschiedlich verstanden werden und wie man eigenes Verstehen darstellt und begründet.

7.

Ein paar grundsätzliche Fragen zum Schluss

Wird genug gelesen in Ihrem Unterricht?

Erst in einem gewissen zeitlichen Rahmen stellt sich Ruhe und Konzentration ein. Neben den von Ihnen vorgegebenen Übungen und Texten für die Kinder sollte es auch die Möglichkeit geben, sich Lektüre nach eigenem Bedürfnis auszuwählen und in festen Lesezeiten darin zu lesen (z.B. in der Schülerbücherei).

Findet das stille Lesen im Unterricht seinen angemessenen Platz?

Stilles Lesen ist das normale Lesen im Alltag. Die Kinder müssen dazu angeleitet werden, damit sie aus der trägen Routine herauskommen, dass jeder Text laut vorgelesen wird.

Machen Sie differenzierte Angebote im Leseunterricht?

Die Differenzierung kann inhaltlich sein: Nicht alle müssen immer das gleiche lesen. Die Differenzierung kann die Tiefe der Bearbeitung betreffen (Kompetenzstufen). Die Differenzierung kann zeitlich sein: Besonders schwache Leserinnen und Leser brauchen Zeit.

Geben Sie genügend Raum für interessante Themen, Berichte und persönliche Erlebnisse im Gesprächskreis?

So wird Weltwissen erweitert und Neugier geweckt, weiter zu lesen und noch mehr zu erfahren. Damit fördern Sie indirekt auch das Lesen.

Lesen Sie häufig genug vor?

Schülerinnen und Schüler im ersten und zweiten Schuljahr können oft noch nicht so anspruchsvolle und umfangreiche Bücher selbst lesen, wie sie bereits literarisch verstehen und genießen können. Durchs Vorlesen erhalten Sie die Lust auf Bücher lebendig.



Literaturempfehlungen

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

Badel, Isolde / Valtin, Renate: Lesestrategien verbessern – Lesekompetenz fördern. In: Grundschule 2 /2003. S. 23-26

Bremerich-Vos, Albert / Schlegel, Sonja: Zum Scheitern eines Lesestrategie-trainings für Schüler/innen der Orientierungsstufe. In: Abraham, Ulf u.a. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach Pisa. Freiburg 2003: Fillibach. S. 409-430

Dehn, Mechthild / Payrhuber, Franz-Josef / Schulz, Gudrun & Spinner, Kaspar H.: Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München 1999: Saur Verlag. S. 568-631

Günther, Hartmut: Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen. Tübingen 1988: Niemeyer

Hurrelmann, Bettina: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. München und Weinheim 2002: Juventa. S. 275-287

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

Willenberg, Heiner: Lesestrategien – Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. In: Praxis Deutsch 187 /2004. S. 6-15

HESSEN



Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

