

SPRACHBILDUNG und LESEFÖRDERUNG in BERLIN



Auf dem Weg zur „lesenden Schule“

Systematische schulische Leseförderung
in den Jahrgangsstufen 5–10

Auf dem Weg zur „lesenden Schule“
Systematische schulische Leseförderung
in den Jahrgangsstufen 5–10

Erna Hattendorf, Katja Schulz, Petra Bittins

IMPRESSUM

Herausgeber

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft

Bernhard-Weiß-Str. 6

D-10178 Berlin-Mitte

Tel.: 030 90227 5050

Erarbeitung

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209-0

Fax: 03378 209-149

Autorinnen Erna Hattendorf, Katja Schulz, Petra Bittins

Mitarbeit Irene Hoppe, Gabi Klussmann, Katharina Sandfuchs

Fotos Petra Bittins, Jenny Glase, Erna Hattendorf, Christa Penserot, Katja Schulz

Grafiken Erna Hattendorf

Gestaltung und Satz Christa Penserot

Druck

ISBN 978-3-944541-04-4

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); August 2013

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes sind vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS).

Inhalt



Vorwort	5
1 Einführung	7
2 Bezugssysteme für die schulische Leseförderung	9
2.1 Ein didaktisches Modell der Lesekompetenz	9
2.2 Säulen der Leseförderung	13
3 „Praxiskapitel“ – Handlungsfelder der schulischen Leseförderung	15
3.1 Leseflüssigkeit trainieren	17
3.1.1 Lautlese-Training mit dem Buch „Kuckuck, Krake, Kakerlake“	21
3.1.2 Lautlese-Training mit Kinder- oder Jugendromanen	23
3.1.3 Lautlese-Training mit Hörbüchern	24
3.1.4 Lesetheater	25
3.1.5 Lautlese-Routinen statt Reihumlesen	26
3.1.6 Überlegungen zur Schulentwicklung	26
3.2 Lesestrategien erwerben	28
3.2.1 Lesestrategie-Sets	31
3.2.2 Erwerbsphasen	38
3.2.3 Lesestrategien kooperativ einüben	41
3.2.4 Überlegungen zur Schulentwicklung	42
3.2.5 Skript zum Modelling mit der Methode „lautes Denken“	43
3.3 Sachtexte lesen und verstehen	49
3.3.1 Leseaufgaben unterstützen die Sachtextlektüre	53
3.3.2 Leseszenarium – Individualisierung bei der aufgabengeleiteten Erarbeitung eines komplexen Textes	56
3.3.3 Lesen von Diagrammen – mit Lernlandkarten Diagrammkompetenz entwickeln	59
3.3.4 Kooperative Erarbeitung von Sachtexten im Unterrichtsvorhaben „Durch dick und dünn“	63
3.3.5 Überlegungen zur Schulentwicklung	65
3.4 Schule und Bibliothek	67
3.4.1 Angebot des Verbunds der Öffentlichen Bibliotheken Berlins	68
3.4.2 VÖBB-Angebot für Schulen	71
3.4.3 Anregungen für eine Kooperation	73
3.4.4 Bibliotheksnutzung als Pflichtaufgabe	74
3.4.5 Überlegungen zur Schulentwicklung	76

3.5	Leseinteressen wahrnehmen/Lesemotivation steigern	78
3.5.1	Leseinteressen wahrnehmen und dokumentieren	80
3.5.2	Dokumentation von Gelesenem	85
3.5.3	Leseinteressen berücksichtigen	89
3.5.4	Informationen zu Kinder- und Jugendliteratur für Lehrkräfte	90
3.5.5	Überlegungen zur Schulentwicklung	90
3.6	Individuelle Leseprozesse beim Lesen von literarischen Texten anstoßen, begleiten und unterstützen	92
3.6.1	Die Lesekiste	95
3.6.2	Die Leserolle	96
3.6.3	Mein Buch im Guckkasten	98
3.6.4	Gedicht medial	99
3.6.5	Balladenheft	100
3.6.6	Werkstattbuch	102
3.6.7	Fotostory	103
3.6.8	Der Ferienbuchflyer	104
3.6.9	Überlegungen zur Schulentwicklung	105
3.7	Eltern als Partner	107
3.7.1	Elternabend zum Thema „Familie und Lesen“	109
3.7.2	Berlin-Tasche	112
3.7.3	Familienzeitung	114
3.7.4	Überlegungen zur Schulentwicklung	116
3.8	Eine leseförderliche Kultur (im Ganztage) gestalten	118
3.8.1	Leseförderliche Aktivitäten außerhalb des Unterrichts	119
3.8.2	Leseförderliche Kooperationen	127
3.8.3	Leseförderliche Schulraumgestaltung	129
3.8.4	Leseförderliche Jahresplanung und Rhythmisierung	131
3.8.5	Überlegungen zur Schulentwicklung	132
4	Auf dem Weg zur „lesenden Schule“	133
4.1	Bestandsaufnahme – Schätze heben	134
4.2	Vision entwickeln – Richtung für die ersten Schritte ermitteln	135
4.3	Indikatoren für die Entwicklung zur „lesenden Schule“	136
4.3.1	Indikatoren für eine systematische Leseförderung in der Schule	137
4.3.2	Indikatoren für die Wirkung der Leseförderung auf Schülerinnen und Schüler	138
4.3.3	Indikatoren für die Schulentwicklung	139
4.4	Leseförderung sichtbar machen	139
5	Literatur	141
5.1	Literatur zur Leseförderung	141
5.2	Diagnoseverfahren und Tests – Auswahl	145
5.3	Lesestrategie-Sets – Auswahl	146

Vorwort



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

eine gut entwickelte Lesekompetenz ist die Voraussetzung für Bildungserfolg. An allen Schulen gibt es jedoch Schülerinnen und Schülern, die große Probleme mit dem Textverstehen haben. Dieser Risikogruppe fällt das Lernen mit und aus Texten sehr schwer und ihre Motivation zu lesen ist nur gering oder gar nicht vorhanden. Viele Schulen nehmen daher die Leseförderung verstärkt in den Blick. Hintergrund dafür sind auch die Ergebnisse der internationalen Studien und der nationalen Vergleichsarbeiten, die die Erfahrungen und Beobachtungen der Lehrkräfte bestätigen. Es gibt aber auch Schülerinnen und Schüler, die gern und sehr gut lesen, und zur Risikogruppe hin sind alle Abstufungen vorhanden. Gebraucht werden also individualisierte Angebote und diese Handreichung zeigt, wie sie für die unterschiedlichen Lernniveaus gestaltet werden können.

Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Leseförderung als Aufgabe aller Fächer. In allen Fächern wird mit und aus Texten gelernt. Besonders die Risikogruppe benötigt Aufgaben und Strategien, die selbständiges Lernen unterstützen und Erfolgserlebnisse verschaffen.

Eine systematische schulische Leseförderung hat neben den Lesefertigkeiten auch die Lesemotivation im Blick. Beides wird innerhalb und außerhalb des Unterrichts entwickelt und gefördert. Ein lesefreundliches Schulklima leistet dazu einen wichtigen Beitrag. Deshalb präsentiert diese Handreichung sowohl unterrichtsbezogene praktische Anregungen als auch Ideen für außerunterrichtliche Aktivitäten – lesekulturelle Veranstaltungen, leseförderliche Schulumgestaltung, Kooperationen mit Partnern der Leseförderung.

Im bundesweiten KMK-Projekt „ProLesen. Leseförderung als Aufgabe aller Fächer“ (2008–2010) und im Berliner Transfer-Projekt (2010–2013) arbeiteten Projektschulen an einem schulinternen Lesecurriculum. Ziel des Projekts war es, die Lehrkräfte aller Fächer in die Entwicklung der Lesekompetenz einzubeziehen und so zur Professionalisierung des gesamten pädagogischen Personals beizutragen. Dafür wurden im Berliner Transfer-Projekt Fortbildungsmodule entwickelt, die im Schuljahr 2011/2012 praktisch erprobt wurden. Diese Handreichung präsentiert die Inhalte dieser Fortbildungsmodule und gibt Erfahrungen aus den schulinternen Fortbildungen weiter.

Leseförderung trägt zu einer wirksamen Sprachbildung bei. Dafür soll Ihnen diese Handreichung Unterstützung bieten. Für Ihre Arbeit damit wünschen wir Ihnen viel Freude und Erfolg!

Birgit Kölle
Fachaufsicht Deutsch und Koordination künstlerische Fächer
Senatsverwaltung für Bildung,
Jugend und Wissenschaft

Dr. Gisela Beste
Abteilungsleiterin „Unterrichtsentwicklung
Sek. I/II/GOST und E-learning“
LISUM

1 Einführung



Wer wünscht sich nicht **die eine** Maßnahme, mit der alle Schülerinnen und Schüler so gefördert werden können, dass sie eine ihrem Potenzial entsprechende Lesekompetenz erreichen?

Dass es **die eine** Maßnahme oder **das eine** Patentrezept nicht gibt, wissen alle, die sich mit dem Thema „Leseförderung“ beschäftigt haben. Sie wissen auch, dass sich die schulische Leseförderung aus vielen verschiedenen Mosaiksteinchen zusammensetzt. Welche das sind, wird in dieser Broschüre dargestellt. Darüberhinaus wird gezeigt, dass eine erfolgreiche Leseförderung die Verständigung im gesamten Kollegium erfordert, dass es um Schulentwicklung geht. Günstig für die Schulentwicklungsprozesse im Bereich der Leseförderung ist es, wenn im Kollegium Konsens darüber besteht, dass alle Verantwortung tragen. Die Anregungen in dieser Broschüre zeigen, dass

- » jedes Fach,
- » die Schulkultur (leseförderliche Aktivitäten, Ausstattung ...),
- » Kooperationspartner,
- » die Elternschaft,
- » die Schülerinnen und Schüler
- » und das gesamte pädagogische Personal – Lehrkräfte, Erzieher/Erzieherinnen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen einen Beitrag leisten.

Im Abschnitt 3 „Praxiskapitel“ werden acht Entwicklungsbereiche der Leseförderung beschrieben – unterrichtsbezogene und außerunterrichtliche. Grundlage der Kapitel sind die im Berliner ProLesen-Transferprojekt entwickelten Fortbildungsmodule. Die Module bereiten Themen auf, die in der lesedidaktischen Forschung als Handlungsfelder gelten, und präsentieren schulpraktische Anregungen. Zwei Modelle bilden den theoretischen Bezugsrahmen für die Fortbildungsmodule und (damit auch) für die Ausführungen in den Praxiskapiteln. Sie werden im 2. Kapitel erläutert.

Im Kapitel 4 „Auf dem Weg zur Leseschule“ wird aufgezeigt, wie eine Schule vorgehen kann, wenn sie ihre Leseförderung systematisieren will. Es werden Indikatoren vorgestellt, anhand derer Schulen die Qualität ihrer Leseförderung einschätzen können und mit denen Stärken und „blinde Flecken“ sichtbar werden. Zudem wird gezeigt, wie Kollegien eine Bestandsaufnahme der Lesefördermaßnahmen an ihrer Schule durchführen können. Beides – die indikatorengestützte Einschätzung und die Bestandsaufnahme der Maßnahmen – bildet die Basis für die Schulentwicklungsprozesse.

2 Bezugssysteme



für die schulische Leseförderung

Warum sollen sich Lehrkräfte mit lesedidaktischer Theorie befassen? Kann die Zeit, die dafür aufgewendet wird, nicht sinnvoller mit dem Kennenlernen praxisbezogener Anregungen verbracht werden?

Für die Verständigung mit Kolleginnen und Kollegen ist es günstig – zeitsparend und Missverständnisse vermeidend –, wenn man auf den gleichen theoretischen Hintergrund zurückgreifen kann. „Nur Lehrende, die die Leseleistungen ihrer Schüler(innen) beobachten und diese Beobachtungen vor dem Horizont eines Lesekompetenzbegriffs bewerten können, sind in der Lage, das Lesen erfolgreich zu unterstützen. Denn sie müssen aus der Vielfalt der vorliegenden Leseförderverfahren die für die Situation angemessene(n) Methode(n) auswählen können, sie in die Unterrichtsplanung integrieren, sie adäquat durchführen und schließlich kritisch auswerten.“¹ Dafür wird im Abschnitt 2.1 ein praktikables didaktisches Modell der Lesekompetenz vorgestellt. Im Abschnitt 2.2 wird ein weiteres Bezugssystem erläutert: Die „Säulen der Leseförderung“ bilden die Bereiche ab, die für die schulische Leseförderung von Bedeutung sind. Beide Modelle unterstützen Schulen dabei, ihre leseförderlichen Maßnahmen zu systematisieren.

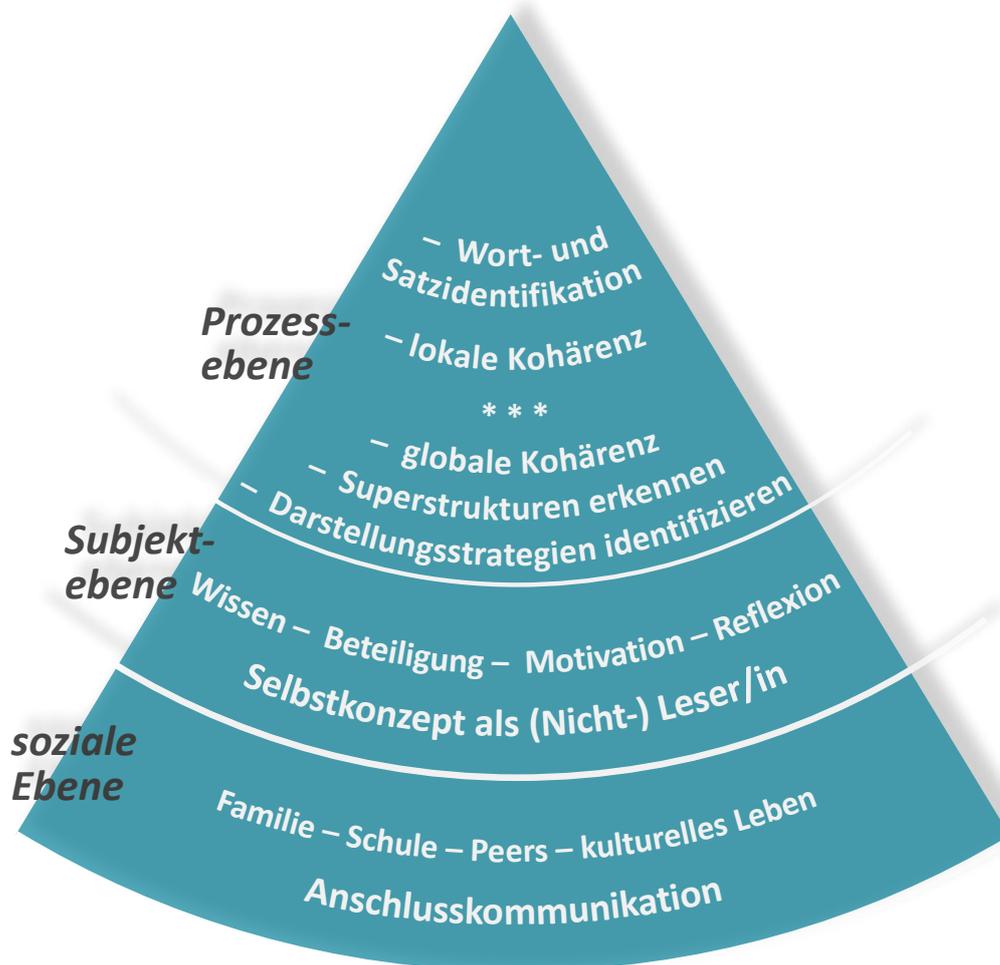
2.1 Ein didaktisches Modell der Lesekompetenz

Das Mehrebenenmodell von Rosebrock/Nix veranschaulicht die verschiedenen Dimensionen des Lesens. Während sich das PISA-Lesekompetenzmodell aus gutem Grund auf die kognitiven Domänen – Informationen ermitteln, eine Interpretation entwickeln, über den Inhalt oder die Form eines Textes reflektieren – beschränkt,² bezieht dieses Modell neben den kognitiven auch die subjektiven und die sozialen Aspekte ein. Es erfasst alle für die schulische Leseförderung relevanten Bereiche.

1 Rosebrock/Nix 2012, S. 9.

2 Hintergrund für die Beschränkung ist die Anlage der PISA-Studie. Vorrangig ging es um die Leseverstehensleistungen, also um die messbaren kognitiven Fähigkeiten der Lesekompetenz.

Die drei Ebenen sind im Modell als konzentrische Kreise dargestellt – die Grafik zeigt einen torstückerförmigen Ausschnitt. In der Mitte – in der Grafik oben in der Spitze – liegt die Ebene der kognitiven Prozesse, die von der Subjektebene und der sozialen Ebene umschlossen ist.



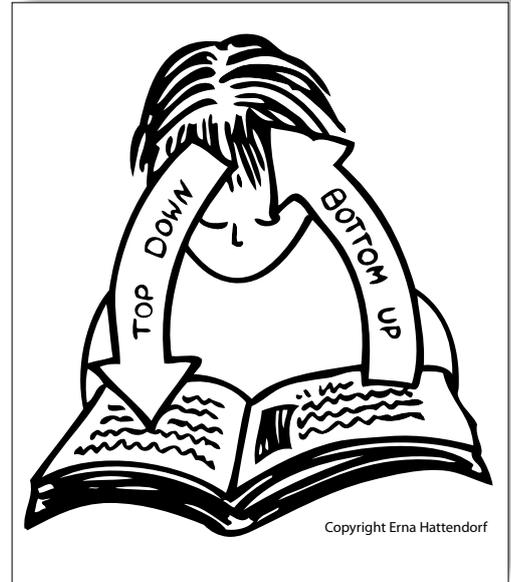
Mehrebenenmodell nach Rosebrock/Nix 2012, S. 11

Die Prozessebene beschreibt die mentalen Tätigkeiten beim Lesen, bei denen hierarchieniedrige und hierarchiehohe kognitive Prozesse unterschieden werden. Bei geübten Leserinnen und Lesern sind sowohl die Wort- und Satzidentifikation – das Dekodieren von Wörtern und Sätzen – als auch die lokale Kohärenzbildung – das Satzverstehen – automatisiert. Sie lesen mühelos und flüssig. Durch die Automatisierung dieser hierarchieniedrigen kognitiven Prozesse ist ihr Arbeitsgedächtnis frei für die hierarchiehöheren kognitiven Prozesse: für die inhaltliche Verarbeitung des Gelesenen sowie für das Erkennen und Deuten von sprachlichen Mitteln und Textstrukturen und von komplexen Darstellungsstrategien. Sie verfügen über kognitive Ressourcen für diese Prozesse. Informationen im Text werden mit dem persönlichen Vorwissen in Beziehung gesetzt und neu strukturiert – globale Kohärenz wird erzeugt. Abhängig vom Vorwissen, von den Erfahrungen und vom Leseziel entsteht ein individuelles mentales Modell des Gelesenen. Der Leser, die Leserin hat sich die Inhalte des Textes „zu eigen gemacht“ und kann über sie verfügen.

Bei diesem Prozess der Bedeutungskonstruktion laufen wissensgeleitet absteigende und textgeleitet aufsteigende Prozesse gleichzeitig ab und beeinflussen sich gegenseitig. Der Begriff „Sinnentnahme“, der in der Lesedidaktik traditionell verwendet wird, verstellt den Blick darauf, was beim Lesen eigentlich passiert. Er suggeriert, dass man bei gut ausgebildeten Lesefähigkeiten

einem Text den Sinn „müheles“ entnehmen kann. Wie stark das Vorwissen auf die Verstehensleistungen wirkt, wissen Lehrkräfte. Der Fußball-Experte mit Leseschwierigkeiten geht mit dem komplizierten Spielbericht viel souveräner um als mit anderen Texten. Die hinduistische Schülerin versteht einen anspruchsvollen Artikel über ihre Religion ohne zusätzliche Unterstützung, während ihre gut lesenden Mitschülerinnen und Mitschüler, die auf dieses Vorwissen nicht zurückgreifen können, Schwierigkeiten haben, den Text zu verstehen.

Maßnahmen der schulischen Leseförderung, die an der Prozessebene ansetzen, sind in erster Linie im Unterricht angesiedelt. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, bei denen die hierarchieniedrigen Prozesse noch nicht ausreichend automatisiert ablaufen, benötigen ein Leseflüssigkeitstraining, bevor sie von Programmen profitieren, die auf die hierarchiehohen kognitiven Prozesse wirken, zum Beispiel von Maßnahmen zum Erwerb von Lesestrategien.



Wissensgeleitet absteigende und textgeleitet aufsteigende Prozesse beeinflussen den Leseprozess.

Auf der nächsten Ebene – der Subjektebene – geht es um das individuelle Konzept als Leser/ Leserin bzw. als Nicht-Leser/Nicht-Leserin. Dieses lesebezogene Selbstkonzept ist eng mit den Lesefähigkeiten verknüpft und beeinflusst die Lesemotivation. Rosebrock/Nix sprechen vom Antrieb, „die komplizierten und vielschichtigen Denkakte beim Lesen langwierig einzuüben und während des Lesens selbst innere Modelle des Repräsentierten auf immer höherem Niveau anzustreben“³. Wer die Erfahrung gemacht hat, mit Texten verknüpfte Aufgaben zu meistern, oder wer Freude am Lesen hat, geht Leseaufgaben mit einer anderen Haltung an als jemand, der häufig Misserfolgserlebnisse hat.

Lesefördermaßnahmen auf der Subjektebene haben die motivationalen Aspekte im Blick: In unterrichtlichen Zusammenhängen geht es um das Berücksichtigen der (Lese-)Interessen, das Anknüpfen an Vorwissen, die Bereitstellung von Fach- und Sprachwissen. Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang aber auch außerunterrichtliche Aktivitäten, die das Lesen für jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler über den Unterricht hinaus bedeutsam machen (vgl. Kap. 3.5, 3.6, 3.8).

Die soziale Ebene im äußeren Kreis ist mit „Anschlusskommunikation“ überschrieben. Im Austausch mit anderen intensiviert sich das Textverständnis. Dabei ist es unwichtig, ob es sich um die Lektüre eines Romans, eines Zeitungsartikels oder eines Lehrbuchtexts handelt. Das eigene Verstehen – die mentale Repräsentation des Gelesenen – wird mit dem Verstehen der anderen in Beziehung gesetzt. Übereinstimmungen und Differenzen werden wahrgenommen und thematisiert. Der Austausch verändert das Textverständnis und vertieft es. Im schulischen Kontext findet er in den höheren Jahrgangsstufen häufig in tradierten Formen statt, zum Beispiel in literarischen oder fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächen. Diese Gespräche sind stark institutionalisiert und in der Regel durch die Lehrkraft direktiv geleitet.

Außerhalb der Schule ist die Anschlusskommunikation informeller: Hier geht es um Buchempfehlungen für Freunde, die Teilnahme an literarischen Veranstaltungen – Poetry Slams, Lesungen

3 Rosebrock/Nix 2012, S. 16.

usw. –, aber auch um das Gespräch über einen Artikel in der Sport- oder Jugendzeitschrift. Diese informellen Gespräche über Gelesenes in der Familie oder mit Gleichaltrigen haben eine große Wirkung auf die Lesemotivation. Der Austausch über Texte ist ein starker Leseanlass für Kinder und Jugendliche.

In den ersten Grundschuljahren gelingt es, die Diskrepanz zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Austausch über Texte und zwischen Unterrichts- und Freizeitlektüre gering zu halten. Das verändert sich in den höheren Jahrgängen. „Die Distanz der Schüler(innen) zu den schulischen Lesestoffen und Vermittlungspraktiken ist ab dem dreizehnten bis zum sechzehnten Lebensjahr für den Gymnasialbereich in der Leseforschung sehr gut belegt und wird von Lehrer(inne)n in der Regel auch deutlich wahrgenommen“.⁴ Diese Distanz ist bei einem großen Teil der Schülerinnen und Schüler der anderen Schulformen noch stärker ausgeprägt.

Bei Lesefördermaßnahmen auf der sozialen Ebene geht es darum, neben den tradierten Formen im Deutsch- und im Fachunterricht auch Lesemethoden anzubieten, die die Lehrerzentrierung verringern und die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler erhöhen. Das können kooperative Verfahren wie das reziproke Lesen sein. Das kann mit Leseaufgaben erreicht werden, bei denen Produkte entstehen, die präsentiert werden und zum Austausch anregen: Richtig-Falsch-Übung zu einem Zeitungsartikel, Plakat zu einem Sachtext, Versuchsaufbau zu einer Experimentieranleitung, Lesekiste zu einem Kinder- oder Jugendroman u.v.a.m. (vgl. die Anregungen in den Kapiteln 3.2, 3.3, 3.6). Darüber hinaus ist es wichtig, den Austausch über Texte – gelesene und gehörte – auch außerhalb des Unterrichts anzuregen und für die Schülerinnen und Schüler zu einem positiven Ereignis zu machen: durch Textausstellungen im Schulgebäude, jahrgangsübergreifende Book Slams, Buddy-Vorleseprojekte u.v.a.m. (vgl. Kap. 3.8).

Im Mehrebenenmodell des Lesens können die verschiedenen Lesefördermaßnahmen eingeordnet werden. So kann ein Kollegium überprüfen, auf welcher Ebene die bereits durchgeführten – das sind in der Regel viele – und die geplanten Maßnahmen wirken und ob alle Ebenen ausreichend berücksichtigt werden. Zur Orientierung werden die praktischen Anregungen in den Themenkapiteln im Mehrebenenmodell des Lesens verortet.

4 Rosebrock/Nix 2012, S. 19.

2.2 Säulen der Leseförderung

Die drei Säulen der Leseförderung⁵ stellen die Bereiche dar, die für eine systematische schulische Leseförderung von Bedeutung sind. Während das Mehrebenenmodell vom lesenden Subjekt ausgeht, markieren die Säulen die Arbeitsbereiche der Institution Schule. Erfolgreich ist eine Schule dann, wenn sie nicht nur im Unterricht die Lesekompetenz fördert, sondern in allen Bereichen leseförderliche Maßnahmen ergreift. Die Säulen ergänzen das Mehrebenenmodell durch den veränderten Blickwinkel. Beide Modelle unterstützen die schulische Entwicklungsarbeit.



Säulen der schulischen Leseförderung

Die Säule „Lesen im Unterricht“ steht für die unterrichtlichen Maßnahmen der Leseförderung. Der Deutschunterricht nimmt dabei eine zentrale Rolle ein. Die systematische Entwicklung der Lesekompetenz braucht aber die Beteiligung aller Fächer. Weil das Lernen mit und aus Texten großen Raum einnimmt, sind leseförderliche Maßnahmen und die Unterstützung der (Sachtext-) Lektüre im jeweiligen Fachunterricht maßgeblich für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.

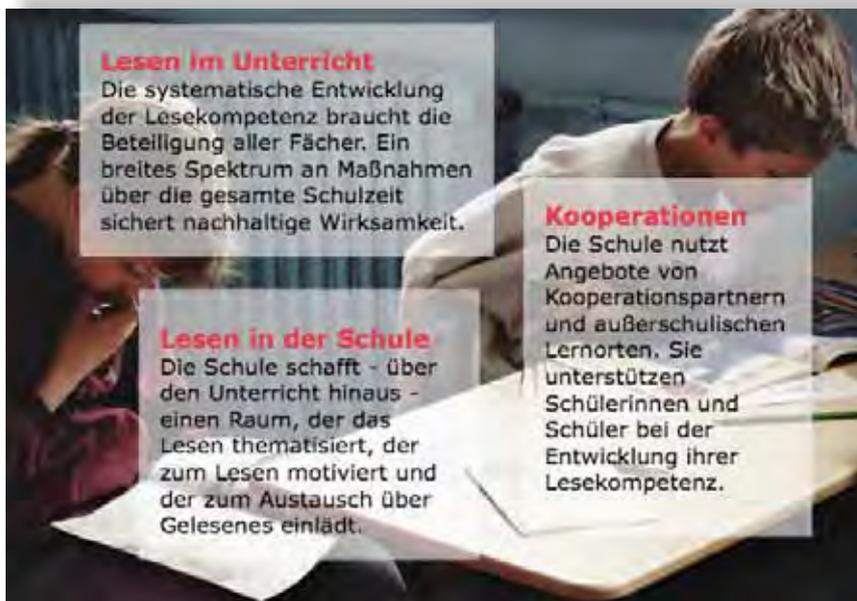
Die Säule „Lesen in der Schule“ verdeutlicht, dass eine systematische schulische Leseförderung über den Unterricht hinausgeht und durch lesekulturelle Aktivitäten ergänzt wird, die das Lesen zum sozialen Ereignis machen. Viele Maßnahmen der außerunterrichtlichen Leseförderung haben die für die Entwicklung der Lesekompetenz wichtige Lesemotivation im Blick. Dabei ist die Schulbibliothek ein zentraler Ort, der allen Schülerinnen und Schülern einen unkomplizierten Zugang zu Texten und Medien ermöglicht. Außerdem gilt es, die Eltern als Partner der Leseförderung einzubeziehen – auch noch in der Sekundarstufe I.

Die Säule „Kooperationen“ öffnet den Blick in den außerschulischen Raum. Es gibt eine Reihe von regionalen und überregionalen Institutionen und Einrichtungen, die Schulen bei der Leseförderung unterstützen. Sie bringen Menschen in die Schulen – z.B. Lesepaten, Autoren, Literaturvermittler – oder stellen Material zur Verfügung – z.B. Zeitschriften, Bücher usw. Sehr wichtige Partner sind die öffentlichen Bibliotheken mit ihrem speziell auf Lerngruppen aller Schulstufen zugeschnittenen Angebot. Schulen mit dem Schwerpunkt Leseförderung nutzen das Know-how von außerschulischen Partnern.

5 Die Säulen der Leseförderung wurden im Jahr 2003 für Fortbildungen mit dem Schwerpunkt auf der Schulentwicklung im Bereich „Leseförderung“ im LISUM entwickelt.

Lesecurriculum – das Unterstützungsangebot auf dem Bildungsserver

Die drei Säulen der Leseförderung bilden sich im Lesecurriculum⁶ auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg ab. Dort finden Schulen Informationen, Anregungen, Ideen, Konzepte, Kopiervorlagen und Materialien für alle drei Bereiche der schulischen Leseförderung. Zu vielen Anregungen in dieser Handreichung stehen Materialien zum Download auf dem Lesecurriculum bereit.



Startseite des Lesecurriculum. Die Struktur basiert auf den drei Säulen.

6 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesecurriculum.html>

3 „Praxiskapitel“ –



Handlungsfelder der schulischen Leseförderung

Grundlage für die folgenden acht Kapitel sind die im Rahmen des Berliner ProLesen-Transfer-Projekts „Leseförderung als Aufgabe aller Fächer“ entwickelten Fortbildungsmodule, die Schulen bei der Erarbeitung eines schulinternen Lesecurriculums unterstützen. Sie heißen „Praxiskapitel“, weil sie in zweifacher Hinsicht praxisorientiert sind: Sie präsentieren die schulpraktischen Anregungen der Fortbildungsmodule und geben außerdem praktische Hinweise für die Schulentwicklung. Die Reaktionen der Kolleginnen und Kollegen aus schulinternen Fortbildungen fließen in die „Überlegungen zur Schulentwicklung“ ein, die den Abschluss der Kapitel bilden.

Die Kapitel sind analog zu den Fortbildungen aufgebaut. An deren Anfang steht ein Impulsreferat, das in das Thema einführt und den theoretischen Hintergrund erläutert. Schulpraktische Anregungen werden an Stationen vorgestellt, die sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbstständig erarbeiten. In der Auswertungsrunde am Schluss werden die Anregungen diskutiert und Schulentwicklungsprozesse angestoßen.

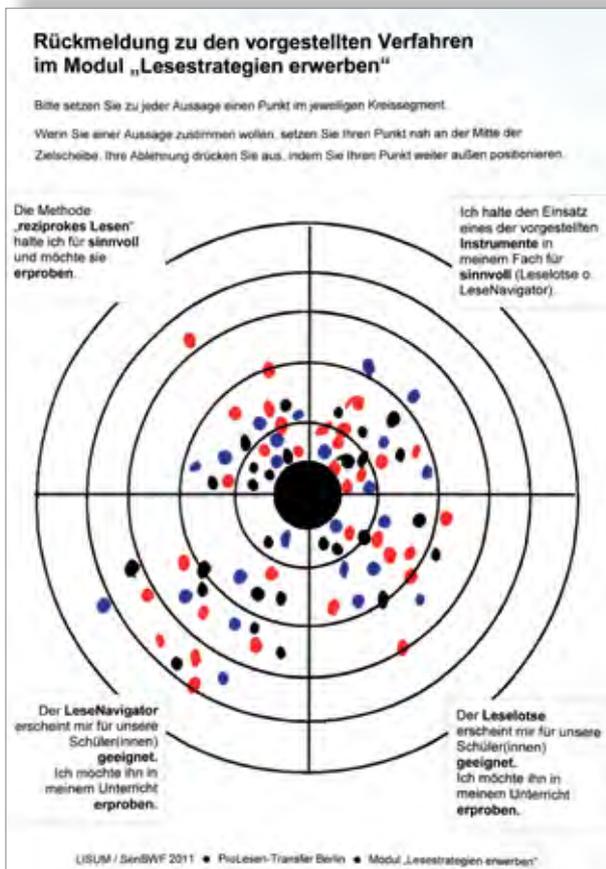


Die Impulsreferate zu Beginn der Fortbildungen werden immer wieder für Gesprächs- und Arbeitsphasen unterbrochen.



Das Fortbildungsmaterial an den Stationen ist umfangreich. Es regt den Austausch im Kollegium an.

Im Schuljahr 2011/2012 wurden die Fortbildungsmodule in acht Berliner Projektschulen – Integrierten Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen – eingesetzt. Beteiligt waren die Carl-Zeiss-Schule in Tempelhof-Schöneberg, die Fritz-Karsen-Schule in Neukölln, der Grüne Campus Malchow in Lichtenberg, die Peter-Ustinov-Schule in Charlottenburg-Wilmersdorf, die Schule an der Haveldüne in Spandau, die Sophie-Brahe-Schule in Treptow-Köpenick, die Wilma-Rudolph-Schule in Steglitz-Zehlendorf und die Wolfgang-Borchert-Schule in Spandau.⁷ In über 40 schulinternen Fortbildungen zeigte sich, dass die Fortbildungsmodule geeignet sind, in Kollegien Schulentwicklungsprozesse anzustoßen.



Im Schuljahr 2012/2013 fand eine Fortbildungsreihe mit den ProLesen-Fortbildungsmodulen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aller Fächer der Sekundarstufe I und der Grundschule statt. Aufgrund der Qualifizierung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sind die Fortbildungsmodule auch nach Ablauf des Berliner ProLesen-Transfer-Projekts „Leseförderung als Aufgabe aller Fächer“ weiterhin zugänglich. Diejenigen, die an den Fortbildungen teilgenommen haben, können die Materialien für Fortbildungen in ihren Regionen ausleihen.

Auf einer Zielscheibe bewerten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Anregungen. Diese Bewertungen sind die Grundlage für das Auswertungsgespräch am Ende der Fortbildung.

7 <http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/prolesen-transfer-be.html>

3.1 Leseflüssigkeit trainieren

Warum ist flüssiges Lesen so wichtig? Wie kann man es trainieren?

Leseflüssigkeit ist die Voraussetzung für verstehendes Lesen. Einfach ausgedrückt ist damit gemeint, „dass ein Text mühelos und routiniert gelesen werden kann, dass man lesen kann, ohne zu merken, dass man liest“.⁸ Einige Schülerinnen und Schüler lesen noch in der Sekundarstufe I stockend. Manche Passagen lesen sie Wort für Wort, andere erfassen sie in Zweier- und Dreierwortgruppen. Den größten Teil ihres Arbeitsgedächtnisses benötigen sie für das Dekodieren einzelner Wörter. Wenn sie am Ende eines Satzes angekommen sind, haben sie den Anfang vergessen. Die Informationsverarbeitung – die globale Kohärenzbildung, das Erkennen von Superstrukturen usw. – ist dadurch sehr eingeschränkt. Diese Schülerinnen und Schüler haben große Schwierigkeiten, Texte zu verstehen.

Eine Voraussetzung für die Leseflüssigkeit ist die **Lesegenauigkeit**. Gemeint ist damit, dass die Wörter richtig dekodiert und Lesefehler erkannt und sofort korrigiert werden. Wenn ein bestimmter Anteil der Wörter eines Textes sinnentstellend falsch dekodiert wird, bleibt der Text unverständlich.

Verfahren zur Berechnung der Dekodiergenauigkeit nach Rasinski *

Bei diesem Verfahren liest die Schülerin/der Schüler einen Text, der ihrem/seinem Leseneiveau entspricht, laut vor. Die Lehrkraft markiert auf einem eigenen Textblatt die Fehler. Als Lesefehler zählen: Ersetzungen, Wortumstellungen bzw. -auslassungen, die den Sinn des Gelesenen entstellen. Wiederholungen und Verlesungen, die von der Schülerin/vom Schüler selbst korrigiert werden, zählen nicht als Fehler. Nach einer Minute wird die Textstelle gekennzeichnet, bei der die Schülerin/der Schüler angekommen ist. Dieser Textabschnitt wird ausgewertet: Um die Dekodiergenauigkeit in Prozent zu ermitteln, wird die Anzahl der fehlerfrei gelesenen Wörter durch die Gesamtzahl der gelesenen Wörter dividiert und mit 100 multipliziert.

$$\frac{\text{Anzahl der fehlerfrei gelesenen Wörter}}{\text{Anzahl der gelesenen Wörter pro Zeitabschnitt}} \times 100 = \text{Dekodiergenauigkeit in \%}$$

Bewertung

unter 90 %	Frustrationslevel: Der Text bleibt unverständlich.
90 bis 95 %	Instruktionslevel: Der Text wird mit unterstützender Hilfe weitgehend verstanden.
96 bis 100 %	unabhängiger Leselevel: Der Text wird gut und ohne gesonderte Hilfe verstanden.

* aus: Rosebrock/Nix 2012, S. 32f.



Im Mehrebenenmodell (Rosebrock/Nix, 2012) sind die hierarchieniedrigen Prozesse markiert, die bei ausreichender Leseflüssigkeit automatisiert ablaufen.

Eine weitere Voraussetzung für die Leseflüssigkeit ist, dass die hierarchieniedrigen kognitiven Prozesse des Lesens – die Wort- und Satzidentifikation und die Kohärenzbildung auf der Satzebene – automatisiert ablaufen. Cornelia Rosebrock und Daniel Nix machen die Bedeutung der **Automatisierung** an zwei Beispielen deutlich.⁹

- » Sie vergleichen das Lesen mit dem Autofahren: Erst wenn man dem Bedienen der Pedale, dem Schalten, dem Lenken keine Aufmerksamkeit mehr schenken muss, hat man genügend kognitive Ressourcen, um auf den Verkehr zu achten und sicher zu fahren.
- » Sie zeigen, wie stark die Automatisierung wirkt: Beim „Stroop-Experiment“ werden Farbnamen gezeigt, die in verschiedenen Farben gedruckt sind. Aufgabe ist es, die Schriftfarbe zu nennen (nicht den Farbnamen). Das fällt kompetenten Leserinnen und Lesern schwer. Sie müssen quasi „gegen ihre Automatisierung“ arbeiten und sich sehr konzentrieren.



Farbnamen für das Stroop-Experiment

Um als kompetente Leserin, als kompetenter Leser zu erfahren, wie sich mangelnde Leseflüssigkeit „anfühlt“, regen Cornelia Rosebrock und Daniel Nix an, einen Spiegeltext zu lesen.¹⁰ Bei einem so präsentierten Text müssen die geübten Leserinnen und Leser weitgehend auf die Automatisierung verzichten und zumindest die langen Wörter buchstabenweise erlesen.

9 Vgl. Rosebrock/Nix 2012, S. 33f.

10 Vgl. ebenda, S. 34.

„Auf der Prozessseite ist die hierarchieniedrige Lesegeschwindigkeit ein Kennzeichen für eine unzureichende Automatisierung der hierarchieniedrigen kognitiven Prozesse. Die Lesegeschwindigkeit ist ein Kennzeichen für eine unzureichende Automatisierung der hierarchieniedrigen kognitiven Prozesse. Die Lesegeschwindigkeit ist ein Kennzeichen für eine unzureichende Automatisierung der hierarchieniedrigen kognitiven Prozesse.“

Bei ausreichender Automatisierung der hierarchieniedrigen kognitiven Prozesse wird eine **Lesegeschwindigkeit** erreicht, die für das Textverstehen nötig ist. Grundsätzlich kann man sagen, dass gute Leserinnen und Leser schneller lesen als schlechter lesende Gleichaltrige. Allerdings hängt die Lesegeschwindigkeit, die in Wörtern pro Minute (WpM) gemessen wird, vom Leseziel und der Lesehaltung ab. „Wird das Lesen betrieben, um aus Texten zu lernen und um sich das Gelesene ins Gedächtnis einzuprägen, sind etwa 100–200 WpM üblich. Wenn es hingegen um das bloße ‚Überfliegen‘ und rasche Verstehen der Grundzüge eines Textes geht, können mitunter auch 400–600 WpM bei den Lesern beobachtet werden.“¹¹

Beim Vorlesen lässt sich feststellen, ob ein Text während der Lektüre in sinnvolle Teilabschnitte gegliedert wird. Gute Leserinnen und Leser strukturieren Sätze und Abschnitte durch Betonung, Pausen usw. Wörter einer Wortgruppe lesen sie – auch beim leisen Lesen – „zusammengehörig“ und nicht Wort für Wort. Die Fähigkeit zur **Segmentierung**, bei der die Leserin/der Leser die syntaktischen Hinweise des Textes berücksichtigen kann, ist ebenfalls eine Voraussetzung für die Leseflüssigkeit. Wie ausgeprägt diese Fähigkeit bei einzelnen Schülerinnen und Schülern ist, lässt sich mit einer einfachen Checkliste feststellen.¹² „Die Segmentierungsförderung ist vermutlich für Schüler(innen) mit Migrationshintergrund das entscheidende Erfolgskriterium, denn auch für den Fall, dass ihr Sichtwortschatz ganz passabel im Verhältnis zu den lexikalischen Anforderungen ist, so erschwert doch die geringe Vertrautheit mit der deutschen Syntax das aktive Strukturieren schriftsprachlicher Sätze ganz erheblich.“¹³

Flüssig zu lesen bedeutet genau, automatisiert, in einer angemessenen Geschwindigkeit und segmentierend zu lesen bzw. sinnvoll betont vorzulesen. Schülerinnen und Schüler, die nicht flüssig lesen können, geraten in einen Teufelskreis aus unzureichenden Verstehensenerfahrungen, schulischem Misserfolg und negativem Selbstkonzept.

11 Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold 2011, S. 18.

12 Einfach zu handhaben ist die „Oral Reading Fluency Scale“ nach Pinnell und Team (1995). Eine Adaption für den deutschsprachigen Raum gibt es in Rosebrock/Nix 2012 und in Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold 2011.

13 Rosebrock/Nix 2012, S. 35.



Teufelskreis disfluenter Leser(innen)

Nach dem PISA-Schock im Jahr 2001 sind im deutschsprachigen Raum eine Reihe von Lesefördermaßnahmen angestoßen worden: vielfältige leseanimierende Aktivitäten, die darauf abzielen, zur Lektüre zu verlocken und durch ein Mehr an Lesezeit zur Verbesserung der Lesefähigkeiten beizutragen, sowie Programme, die vor allem die hierarchiehöheren kognitiven Prozesse in den Blick nehmen, wie zum Beispiel Programme, die den Erwerb von Lesestrategien unterstützen. So gut und wichtig all diese Maßnahmen sind, die disfluenten Leserinnen und Leser profitieren davon nicht im gewünschten Maße. Die Förderung der Leseflüssigkeit ist im deutschsprachigen Raum „lange Zeit sträflich vernachlässigt“ worden.¹⁴

In der US-amerikanischen Forschung wird dem Thema „Leseflüssigkeit“ seit langem große Aufmerksamkeit gewidmet. Leseflüssigkeit wird dort als „bridge between decoding and comprehension“ verstanden und gezielt gefördert.¹⁵ Es wurden Trainingsprogramme entwickelt, bei denen das laute oder halblaute Lesen ein zentraler Bestandteil ist. Grob lassen sich diese Trainingsprogramme in zwei Gruppen einteilen:

- » Wiederholendes Lautlesen (repeated reading): Eine leseschwache Schülerin/ein leseschwacher Schüler liest einen Text wiederholt und so lange, bis eine bestimmte Anzahl von Wörtern pro Minute erreicht wird. Dann wird das Training mit einem schwierigeren Text fortgesetzt. Eine (erwachsene) Tutorin/ein (erwachsener) Tutor unterstützt und korrigiert.
- » Begleitendes Lautlesen (assisted reading): Ein Tutor/eine Tutorin demonstriert beim gemeinsamen Lesen sinnvolle Betonung, angemessene Geschwindigkeit usw. Gelesen wird synchron und/oder abwechselnd. Die Tutorin/der Tutor fungiert als Lesemodell, korrigiert und unterstützt.

Eine besondere Form des begleitenden Lautlesens ist das Paired-Reading-Verfahren, bei dem Schüler-Tandems gemeinsam trainieren.

14 Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold 2011, S. 10.

15 Rosebrock/Nix 2006, S. 92.

Im Jahr 2006 führte eine interdisziplinäre Forschergruppe der Johann-Wolfgang-von-Goethe-Universität in Frankfurt am Main eine Studie in 6. Hauptschulklassen durch, bei der die Wirksamkeit eines Lautleseverfahrens mit der eines Vielleseverfahrens verglichen wurde. Über einen Zeitraum von fünf Monaten wurde in einer Gruppe dreimal wöchentlich für 20 Minuten ein Leseflüssigkeitstraining in Partnerarbeit – den sogenannten Lautlese-Tandems – durchgeführt, während die Schülerinnen und Schüler der anderen Gruppe dreimal wöchentlich für 20 Minuten in „stillen Lesezeiten“ zusätzliche Lesezeit erhielten. Eine Kontrollgruppe hatte „normalen Deutschunterricht“. Vor und nach der Durchführung wurden in allen Gruppen die Lesegeschwindigkeit mit dem Salzburger Lesescreening, das Textverständnis mit ELFE 1–6 und das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit einem eigens entwickelten Fragebogen ermittelt. Die Ergebnisse zeigen, dass die zusätzlich zur Verfügung gestellte Lesezeit in den „stillen Lesezeiten“ keine messbaren Effekte auf die Leseflüssigkeit erzielte, während sich in der Gruppe „Lautlese-Tandems“ neben der Lesegeschwindigkeit auch das Textverständnis signifikant erhöhte und das Selbstkonzept deutlich verbesserte. Ein Follow-up-Test nach vier Monaten ergab, dass die Lernzuwächse in der Gruppe „Lautlese-Tandems“ nicht nur ein kurzfristiger Effekt waren.¹⁶

Angeregt durch diese Ergebnisse und angelehnt an die Beschreibung der Lautlese-Tandems der Frankfurter Forschergruppe entwickelte das ProLesen-Transfer-Konzeptionsteam im Jahr 2010 Materialien für Lautlese-Verfahren mit Schülertandems für die Jahrgangsstufen 5 bis 8 und erprobte sie in einer 6. Klasse. Die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler in dieser Lerngruppe – mit dem Stolperwörter-Lesetest von Wilfried Metzke ermittelt – waren beträchtlich. Besonders hervorzuheben ist, dass die Schülerinnen und Schüler selbst sehr schnell Verbesserungen feststellten und das Lautlese-Training sehr positiv bewerteten.

3.1.1 Lautlese-Training mit dem Buch „Kuckuck, Krake, Kakerlake“

Dieses Lautlese-Training verbindet Elemente des wiederholten Lautlesens mit Elementen des begleitenden Lautlesens. Eine gut lesende Schülerin/ein gut lesender Schüler und eine weniger gut lesende Schülerin/ein wenig gut lesender Schüler bilden zusammen ein Tandem. Das Lesemodell demonstriert, in welchem Tempo, mit welcher Betonung usw. der Text angemessen vorgelesen wird. Der Text wird einmal synchron und dann zweimal abwechselnd gelesen. Zu einer Trainingseinheit gehört auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text. Sie wird mit der Frage nach der interessantesten Information angeregt. Nach jeder Trainingseinheit werden der eigene und der Lesevor-



Lautlese-Tandem beim Training

16 Eine ausführliche Darstellung der Frankfurter Hauptschulstudie findet sich in: Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold 2011, S. 123 ff.

trag der Partnerin/des Partners bewertet (siehe Abb. Trainingsplan). Diese Bewertungen werden mit der Zeit immer realistischer, weil die Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen zunehmend kompetent einschätzen können.

Die Texte in dem mit dem deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichneten Sachbuch „Kuckuck, Krake, Kakerlake“¹⁷ eignen sich wegen ihres Umfangs und wegen ihrer spannenden Inhalte für dieses Lautlese-Training, das ab Jahrgangsstufe 5 eingesetzt werden kann. Die Annahme, dass interessante Texte eine Bedingung für das Gelingen des Lautlese-Trainings sind, hat sich bei der Durchführung des Trainings in 5., 6. und 7. Klassen bestätigt. Aber auch Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe sind noch motiviert, sich mit den Texten dieses ausgezeichneten Sachbuchs zu beschäftigen. In den Lerngruppen, die das Lautlese-Training regelmäßig durchführten – dreimal wöchentlich 20 Minuten über einen Zeitraum von vier bis fünf Monaten –, stellten die Lehrkräfte neben der Verbesserung der Leseflüssigkeit auch positive Transfereffekte im Hinblick auf das Textverstehen fest. Die Kopiervorlage für den Trainingsplan gibt es im Lesecurriculum.¹⁸

Trainingsplan

1. Vorwissen austauschen
Was weiß ich schon über das Tier? Ich erzähle es meiner Lesepartnerin/ meinem Lesepartner.

2. Text synchron lesen
Auf ein Zeichen hin beginnen meine Lesepartnerin/mein Lesepartner und ich gleichzeitig den Text halblaut zu lesen.

3. Abwechselnd vorlesen und einschätzen
Ich lese die Abschnitte des Textes abwechselnd mit meiner Lesepartnerin/ meinem Lesepartner. **Dabei verbessern wir uns gegenseitig freundlich.**
Achtung: Wir lesen den Text noch einmal und tauschen die Abschnitte.

	Selbsteinschätzung	Partnereinschätzung
flüssiges Vorlesen	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
(fast) fehlerfreies Vorlesen	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
angemessenes Tempo (weder zu schnell noch zu langsam)	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
sinnvolle Pausen (z.B. bei Kommas und am Satzende)	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
treffende Betonung	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆

4. Interessanteste Information notieren
Diese Information im Text finde ich am interessantesten:

Trainingsplan zu „Kuckuck, Krake, Kakerlake“

17 Dumont Tak 2009.

18 http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/lautlesetraining_kuckuck_krake_kakerlake.html

Lesbarkeitsindex „Lix“

Um die Anforderungen, die ein Text an die Leserinnen und Leser stellt, nicht nur intuitiv einzuschätzen, kann man seinen Lesbarkeitsindex „Lix“ ermitteln. Der Lix hat sich, auch wenn er nur zwei Textmerkmale berücksichtigt, als genauso aussagekräftig erwiesen wie aufwändigere Verfahren. So wird er berechnet:

Die Anzahl der Wörter des Textes wird durch die Anzahl der Sätze dividiert, um die durchschnittliche Satzlänge (DSL) des Textes zu bestimmen.

Die Anzahl der Wörter mit mehr als sechs Buchstaben wird gezählt und ihr Anteil an der Gesamtzahl errechnet, um den Prozentsatz langer Wörter (PWL) zu bestimmen.

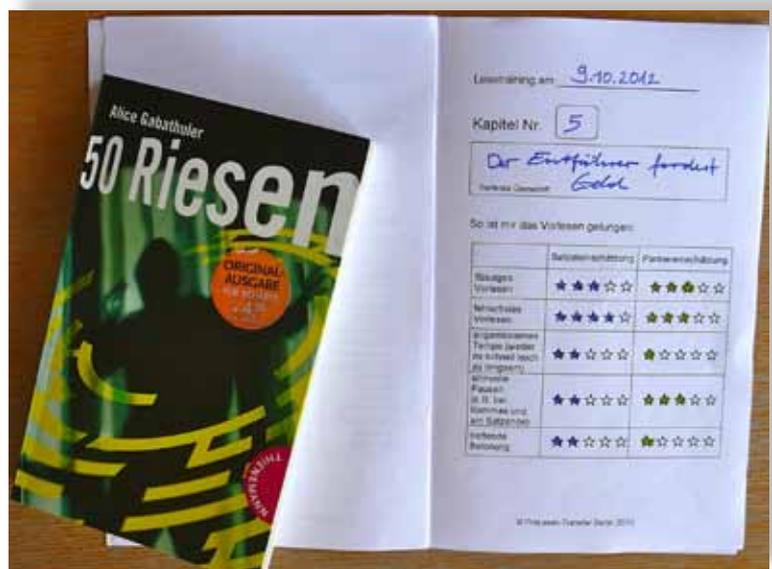
Beide Ergebnisse werden addiert: $DSL + PWL = Lix$

Es ergeben sich Werte zwischen 20 (sehr leichter Text) und 70 (sehr schwieriger Text).*

* vgl. Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold 2011, S. 65 ff.
Einen Online-Lix-Rechner gibt es hier: <http://www.psychometrica.de/lix.html> (30.09.2012)

3.1.2 Lautlese-Training mit Kinder- oder Jugendromanen

Dieses Lautlese-Training ist eine Variante des begleitenden Lautlesens. Ein Schüler-Tandem liest gemeinsam ein Kinder- oder ein Jugendbuch. Dabei ist eine Schülerin/ein Schüler das Lesemodell für eine weniger gut lesende Schülerin bzw. einen weniger gut lesenden Schüler. Dieses Training stellt höhere Anforderungen als das Training mit dem Buch „Kuckuck, Krake, Kakerlake“: Der Text wird nur einmal gelesen. Das Lesemodell und die Trainingspartnerin/der Trainingspartner wechseln sich ab. Ein wiederholtes Lesen findet nicht statt. Es gibt auch keinen Schritt, bei dem synchron gelesen wird. Das Lesemodell demonstriert „allgemein“, in welchem Tempo, mit welcher Betonung usw. der Text angemessen vorgelesen wird, und weist auf Lesefehler hin. Am Ende jeder Trainingseinheit bewerten die Schülerinnen und Schüler ihren Lesevortrag.



Trainingshefter für das Lautlese-Training mit dem Krimi „50 Riesen“

Dieses Lautlese-Training kann in den Jahrgangsstufen 4 bis 9 eingesetzt werden.¹⁹ Denkbar ist außerdem, es für einen Teil der Schülerinnen und Schüler zur Differenzierung anzubieten. Bei der Auswahl der Bücher sollte darauf geachtet werden, dass der Text dem Lesenniveau der Schülerinnen und Schüler angemessen und nicht zu umfangreich ist. Ganz besonders wichtig ist es, dass der Text die Lesevorlieben vieler Schülerinnen und Schüler anspricht. In diesem Zusammenhang sind Krimis und realitätsnahe Romane mit Witz oder/und Spannung geeignet, weil sie häufig auch von Lesemuffeln gern gelesen werden und auch Titel mit ungefähr 100 Seiten erhältlich sind. Kopiervorlagen für Trainingshefter und Vorschläge für geeignete Kinder- und Jugendbücher gibt es im Lesecurriculum.²⁰

3.1.3 Lautlese-Training mit Hörbüchern

Bei diesem Lautlese-Training hören die Schülerinnen und Schüler ein Hörbuch und lesen simultan (halb-)laut in einem Buch mit. Bei dieser Variante des begleitenden Lautlesens übernimmt das Hörbuch sozusagen die Rolle des Lesemodells. Auch Elemente des wiederholenden Lautlesens können bei diesem Training integriert werden: Man kann Passagen des Hörbuchs, die man noch einmal lesen möchte, ohne Probleme erneut abspielen. Um die Leseinteressen der Lerngruppe einzubeziehen kann man mehrere Hörbücher zur Auswahl anbieten und die Schülerinnen und Schüler entscheiden lassen, zu welchem Hörbuch das Training stattfinden soll. Denkbar ist außerdem, dass Gruppen gebildet werden, die das Training mit verschiedenen Texten durchführen. Für dieses Lautlese-Training sollte man Hörbücher mit Lesungen auswählen. Hörspiele mit wechselnden Sprechern, Geräuschen und Hintergrundmusik eignen sich nicht. Bei der Auswahl sollte auf die Qualität der Sprecher bzw. Sprecherinnen geachtet werden. Die Hörbücher sollten ungekürzt sein, also die komplette Buchvorlage sollte vorgelesen werden.²¹ Empfehlenswert sind Krimis, Fantasy- und Abenteuer-Romane, aber auch realitätsnahe Romane mit Spannung und „Action“.

Eine empirische Studie von Steffen Gailberger, Universität Lüneburg, zeigt, dass das Training mit Hörbüchern die Leseflüssigkeit, die Lesemotivation und das Textverstehen fördert. „Spätestens nach sechs Wochen des simultanen Lesens und Hörens von Buch und Hörbuch steigert sich die Leseflüssigkeit in einem Maße, das den Lernzuwachs von durchschnittlich zwei Schuljahren erreicht.“²²

19 Im ProLesen-Pilotprojekt wurde dieses Training in einer 4. Klasse erfolgreich mit dem Buch „Ätze, das Tintenmonster“ erprobt.

20 http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/lautlesetraining_jugendbuecher.html

21 Auf dieser Website können Sie herausfinden, welche Hörbücher ungekürzt sind. Klicken Sie oben auf dem schwarzen Balken der Internetseite den Button „Ungekürzt“ an: www.audiamo.com (23.04.2013).

22 Gailberger 2011, S. 22.

3.1.4 Lesetheater

Das Lesetheater²³ ist eine Methode, mit der man wiederholtes Lautlesen in einen kreativen Kontext einbetten kann. Dazu werden literarische Texte, Witze oder Sachtexte in Leseskripts umgewandelt. Bei literarischen Texten und Witzen formuliert man die Rede der Figuren und die des Erzählers für verschiedene Rollen um. Bei Sachtexten verteilt man den Text auf mehrere Sprecher. Natürlich eignen sich auch Sketche und andere dialogische Texte für das Lesetheater. Die Schülerinnen und Schüler bereiten den Text in Gruppenarbeit für eine Aufführung vor, die den Text für die Zuhörer lebendig und anschaulich macht. Dabei diskutieren sie, wie der Text stimmlich angemessen interpretiert wird, und erproben verschiedene Sprechweisen. Zum einen arbeiten sie dabei gemeinsam an der Deutung des Textes, zum anderen lesen sie ihre Passagen mehrfach. Im Deutschunterricht ist das Lesetheater nicht unbekannt. Neu ist lediglich, einen Zusammenhang zum Training der Leseflüssigkeit herzustellen. Im Fachunterricht ist der Einsatz aber genauso vorstellbar, denn auch Sachtexte lassen sich fürs Lesetheater aufbereiten.

oben:
Ausschnitt aus einem Script zu einem Text aus dem Kindersachbuch „Affenheiß und Schweine kalt“

unten:
Script eines fürs Lesetheater aufbereiteten Witze

Das hartgesottenste Lebewesen auf der ganzen Welt
Nicola Davies, Neal Layton

2 Sprecher oder Sprecherinnen

Sprecher(in) 1: Wir haben den ganzen Planeten erforscht – Wüsten, Pole und sogar den Grund des Ozeans, auf der Suche nach Tieren, die viel härter im Nehmen sind als Menschen.

Sprecher(in) 2: Aber wenn du den absoluten Gewinner sehen willst, das allerstärkste Tier der Welt, ...

Sprecher(in) 1: ... das es überlebt, gefroren, gekocht und zerquetscht zu werden und noch einige andere Dinge mehr, dann brauchst du sehr wahrscheinlich nicht weiter zu gehen als in den Park um die Ecke oder in den Garten.

Sprecher(in) 2: Dieses gefeierte Lebewesen lebt zurückgezogen in Wassertropfen auf Pflanzen.

Sprecher(in) 1: Du könntest es auch in Tümpeln oder im Meer finden.

Sprecher(in) 2: Es ist nicht groß oder beeindruckend. Das größte Exemplar ist gerade mal 1 mm lang.

Kamel-Witz

Erzähler(in), Kamelbesitzer, Mann

Erzähler(in): Kommt ein Mann in die Wüste und mietet ein Kamel zum Reiten.

Kamelbesitzer: Wenn Sie „Eu!“ sagen, galoppiert das Kamel los. Wenn das Kamel anhalten soll, müssen Sie „Amen“ sagen.

Erzähler(in): Der Mann probiert das gleich aus.

Mann: Eu!

Erzähler(in): Das Kamel beginnt zu galoppieren.

Mann: Amen!

Erzähler(in): Das Kamel hält an.

Mann: Das klappt ja gut.

Erzähler(in): Der Mann ruft wieder „Eu!“ und reitet durch die Wüste. Plötzlich taucht vor ihm eine tiefe Schlucht auf. Blöderweise hat er das Wort zum Anhalten vergessen. Er spricht noch schnell ein Gebet und sagt zum Schluss:

Mann: Amen!

Erzähler(in): Direkt vor dem Abgrund stoppt das Kamel.

Mann: Eueueueu! Das war aber knapp!

23 Nix 2006, S. 23–29.

3.1.5 Lautlese-Routinen statt Reihumlesen

Beim häufig praktizierten „Reihumlesen“ – ein unbekannter Text wird von den Schülerinnen und Schülern abschnittsweise vorgelesen, während die anderen leise mitlesen – werden Texte zwar laut gelesen, es ist aber kein Verfahren, das die Lesekompetenz steigert. „Ein Übungseffekt ist aufgrund der geringen Lesezeit, die den einzelnen Lernenden zur Verfügung steht, sowie der Unvertrautheit mit dem Text nicht zu erwarten. Zudem lesen die Schüler die Passagen nicht wiederholt, sodass sie sich nicht durch eine Relektüre verbessern können. Leseflüssigkeit und Textverständnis können nicht gefördert werden, da der Gesamtzusammenhang des Textes durch den für sich genommen bereits problematischen Leserwechsel und durch das zögerliche Lesen der schwachen Schüler nicht transparent wird. Auch konzentrieren sich viele Lernende so stark darauf, keinen Lesefehler zu machen, dass sie den Inhalt des Textes kognitiv nicht erschließen können.“²⁴

Will man im Unterricht einen Text gemeinsam erarbeiten und dabei die Leseflüssigkeit trainieren, eignen sich Lautlese-Routinen, die Elemente des wiederholten und des begleitenden Lautlesens integrieren, so genannte Fluency Development Lessons (FDL). Je nach Altersstufe und Textart kann der Ablauf einer solchen Lautlese-Routine variieren. Beim Erarbeiten eines Lehrbuchtextes im Fachunterricht der Jahrgangsstufen 5 bis 8 kann so vorgegangen werden:

1. Lehrkraft liest den Text vor, die Schülerinnen und Schüler lesen still mit. Ein kurzer Austausch über den Inhalt und das Klären „schwieriger“ Wörter schließt sich an.
2. Lehrkraft liest den Text erneut vor. Die Schülerinnen und Schüler lesen halblaut mit.
3. Schülerinnen und Schüler lesen sich den Text in Partnerarbeit abschnittsweise und abwechselnd vor.

Anschließend folgen je nach Komplexität des Textes entweder Leseaufgaben, die die Informationsverarbeitung zusätzlich unterstützen (vgl. Kap. 3.3), oder Transferaufgaben, die das Textverständnis voraussetzen.

3.1.6 Überlegungen zur Schulentwicklung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern, die stockend lesen, ohne eine gezielte Förderung der Leseflüssigkeit nicht ausreichend verbessert. Für die Förderung der Leseflüssigkeit eignen sich besonders die oben beschriebenen Trainingsverfahren (mit dem Buch „Kuckuck, Krake, Kakerlake“, mit Kinder- und Jugendbüchern, mit Hörbüchern). Diese Verfahren können mit der gesamten Lerngruppe genauso durchgeführt werden wie in Teilgruppen. Von einem Training der gesamten Lerngruppe profitieren alle: „Leistungsstärkere und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, Jungen und Mädchen sowie Kinder mit und ohne Migrationshintergrund verbesserten ihre Lesekompetenz während des Lesetrainings in vergleichbarer Weise.“²⁵ Denkbar ist auch ein individuelles Training, bei dem zum Beispiel Lesepaten als Trainingspartner agieren. Erfolgreich ist das Training dann, wenn es regelmäßig über einen Zeitraum von vier bis fünf Monaten stattfindet, am besten dreimal wöchent-

24 Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold 2011, S. 24.

25 Ebenda, S. 124.

lich über 20 Minuten. Zum einen kann es im Deutschunterricht verankert werden, zum anderen – und dafür spricht einiges – kann die nötige Übungszeit auch durch eine veränderte Rhythmisierung (vgl. Kap. 3.8) und die Beteiligung anderer Fächer „gewonnen“ werden. Für Letzteres sind Verabredungen im Kollegium notwendig, was wiederum eine Schule voranbringt, die sich auf den Weg zur „lesenden Schule“ gemacht hat.



In den schulinternen Fortbildungen hat sich gezeigt, dass viele Kolleginnen und Kollegen skeptisch sind, wenn es um den Einsatz von Lautlese-Routinen geht. In solchen Fällen ist es sinnvoll, wenn sich ein Teil des Kollegiums zur Erprobung bereit erklärt und zu einem späteren Zeitpunkt von seinen Erfahrungen berichtet. Wichtig dabei ist, ein solches Verfahren wiederholt mit verschiedenen Texten einzusetzen und die Bewertung erst dann vorzunehmen, wenn eine Lerngruppe vertraut damit ist. Und es empfiehlt sich, die Schülerinnen und Schülern über den „Testlauf“ zu informieren und sie in die Auswertung einzubeziehen. Das erhöht die Akzeptanz, weil sich die Schülerinnen und Schüler ernst genommen fühlen.

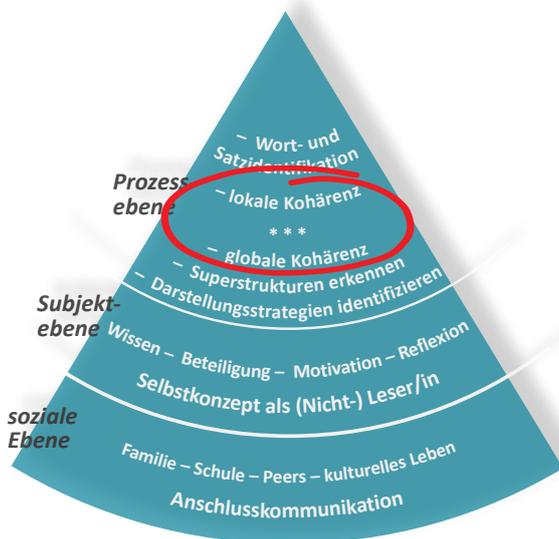
Bevor man sich im Kollegium über geeignete Maßnahmen verständigt und Verabredungen trifft, sollten alle Beteiligten Gelegenheit haben, die Lautlese-Verfahren zu bewerten. Am besten nutzt man dazu ein Auswertungsverfahren, das die Bewertungen für alle sichtbar macht. Geeignet ist z.B. eine Zielscheibe, auf der alle angeben, in welchem Maß sie die verschiedenen Maßnahmen für die Lerngruppen der Schule geeignet halten und ob sie sie erproben möchten.

Zwei ProLesen-Transfer-Projektschulen führten das Lautlese-Training mit dem Buch „Kuckuck, Krake, Kakerlake“ in allen siebten Klassen ein. Für das Training – drei mal 20 Minuten wöchentlich – wurden feste Zeiten verabredet. Es fand sowohl im Deutsch- als auch im Fachunterricht statt. Beide Schulen berichteten von großen Fortschritten ihrer Schülerinnen und Schüler.

3.2 Lesestrategien erwerben

Was versteht man unter Lesestrategien? Warum sind sie so wichtig?

Lern- und Lesestrategien werden zur Steuerung der Informationsverarbeitung benötigt. Sie unterstützen die Leser und Leserinnen dabei, „das Lesen den eigenen Zielen entsprechend zu gestalten und vor dem Hintergrund von Verständnisschwierigkeiten anzupassen.“²⁶ Lesestrategien sind mentale Handlungen, die eingesetzt werden, um einen Text zu verstehen und die Inhalte des Textes mit dem persönlichen Wissen in Beziehung zu setzen. Kompetente Leserinnen und Leser haben diese Handlungen habitualisiert²⁷ und wenden sie meist an, ohne darüber nachzudenken. Lesestrategien sind aber bewussteinfähig: Zur Reflexion oder zur Steuerung des Leseprozesses können sie ins Bewusstsein gerückt werden. Häufig werden Lesestrategien auch als „mentale Werkzeuge“ bezeichnet, die je nach Leseziel und Komplexität des Textes – sozusagen als notwendige „Ausrüstung“ für die Arbeit beim Lesen – flexibel eingesetzt werden.



Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock/Nix, 2012) mit der Markierung der kognitiven Prozesse, die von Lesestrategien unterstützt werden.

Lesestrategien unterstützen zwar sowohl hierarchieniedrige als auch hierarchiehohe kognitive Prozesse – die lokale und die globale Kohärenzbildung. Kohärenz bezeichnet den inhaltlichen Gesamtzusammenhang – den „roten Faden“ – eines Textes. Ein kohärenter Text besteht nicht aus wahllos aneinandergereihten Sätzen, sondern aus Textsequenzen (Sätzen, Abschnitten), die zueinander in Beziehung stehen. Verschiedene Mittel tragen zur Kohärenz bei: Pronomen, Adverbien, rhetorische Mittel usw. Bei der lokalen Kohärenzbildung werden aus den aufeinanderfolgenden Sätzen Sinnzusammenhänge erzeugt, die bei der globalen Kohärenzbildung verknüpft und verdichtet werden: Eine Vorstellung vom Gesamthalt des Textes entsteht. Das ist die Voraussetzung dafür, dass Schülerinnen und Schüler mit und aus Texten lernen können: Informationen ermitteln und verarbeiten, Inhalte strukturieren, Hauptgedanken und Textintention erkennen. Die erste PISA-Studie zeigte, dass ein „Großteil der 15-jährigen Schüler(innen) zwar in lesekognitiver Hinsicht in der Lage ist, Texte auf der technischen Ebene flüssig zu lesen, aber deutliche Probleme damit hat, das Gelesene auf den hierarchiehöheren Prozessebenen mental zusammenzuführen, zu strukturieren und mit dem bereits vorhandenen Vorwissen sinnvoll in

26 PISA-Konsortium 2010, S. 78.

27 Habitualisierung: Gewohnheitsbildung

Beziehung zu setzen.“²⁸ Dass das Lernstrategiewissen eines der stärksten Vorhersagemerkmale für Lesekompetenz ist, war ein Ergebnis der ersten PISA-Studie, das in der dritten PISA-Studie bestätigt und bekräftigt wird.

Geübte Leserinnen und Leser setzen Lesestrategien vor, während und nach der Lektüre ein. Beispielsweise überlegen sie vor dem Lesen, wovon der Text handeln könnte. Während des Lesens nehmen sie wahr, was sie verstanden haben und was ihnen unklar ist. Nach dem Lesen strukturieren sie die Inhalte und fertigen zum Beispiel eine Mindmap oder ein Schaubild zum Text an. Lesestrategien werden also nicht einzeln, sondern im Verbund angewendet. Unterschieden werden kognitive Strategien zur Informationsverarbeitung und metakognitive Strategien zur Steuerung des Leseprozesses (siehe Übersicht auf der folgenden Seite).

Für die schulische Arbeit ist das Ordnungsprinzip nach dem Zeitpunkt des Einsatzes praktikabel. Hier wird unterschieden, ob die Lesestrategien vor dem Lesen, während des Lesens oder nach dem Lesen angewendet werden. Kognitive und metakognitive Strategien werden in allen Phasen eingesetzt.

Lesestrategien nach Zeitpunkt ihres Einsatzes²⁹

The infographic is a vertical rectangle with a light blue background. It is divided into three main sections, each with a dark blue header bar containing white text. Below each header is a list of bullet points in black text.

- Vor dem Lesen**
 - Ziele: Lesehaltung einnehmen, Vorgehen planen, Lesesaufgabe verdeutlichen
 - Vorwissen aktivieren
 - Hypothesen zum Textinhalt entwickeln
 - Fragen an den Text formulieren
 - Text überfliegen
- Während des Lesens**
 - Ziele: Textinhalte und bestehendes Wissen vergleichen, Verstehenslücken wahrnehmen, Textverstehen überwachen
 - Unbekanntes aus dem Kontext erschließen
 - Unverstandenes markieren
 - Fragen zum Gelesenen entwickeln
 - Vorstellungen vom Gelesenen entwickeln
 - Inhalte mit dem Vorwissen in Beziehung setzen
- Nach dem Lesen**
 - Ziele: Verstehenslücken schließen, Textinhalte in bestehendes Wissen integrieren
 - Überprüfen der Hypothesen und vorab gestellten Fragen
 - Textinhalte strukturieren
 - Textinhalte in andere Darstellungsformen – Grafiken, Bilder, Modelle – transformieren

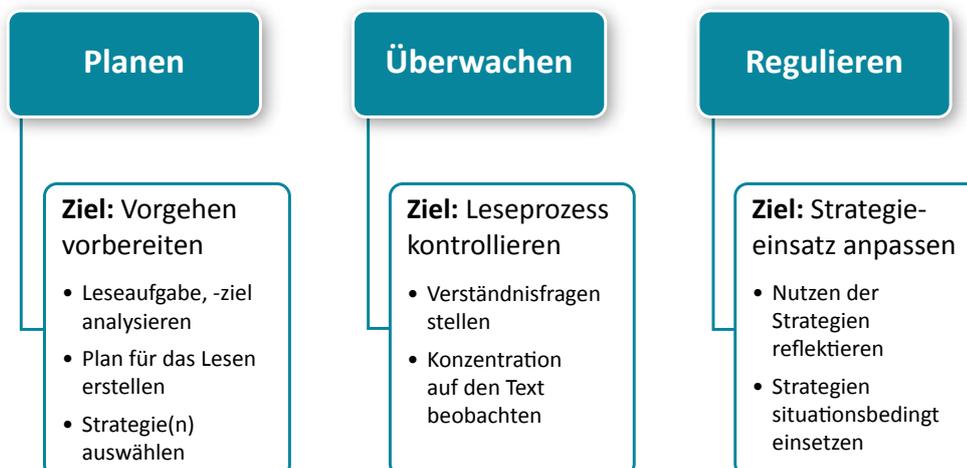
²⁸ Rosebrock/Nix 2012, S. 62.

²⁹ Vgl. die Übersicht bei Artelt/Dörfler 2010, S. 30.

Kognitive Lesestrategien³⁰



Metakognitive Lesestrategien³¹



30 Vgl. die Übersichten bei Philipp/Schilcher 2012, S. 45; Rosebrock/Nix 2012, S. 65f.; Artelt/Dörfler 2010, S. 30.

31 Vgl. ebenda.

3.2.1 Lesestrategie-Sets

Lesestrategien werden im Verbund angewendet und im Verbund erworben. Es gibt unterschiedlich zusammengestellte Lesestrategie-Sets für unterrichtliche Zwecke. Allen gemein ist, dass eine Auswahl unter didaktischen Gesichtspunkten getroffen wurde.³²

Hier werden zwei Lesestrategie-Sets exemplarisch vorgestellt: der Leselotse und der LeseNavigator.³³ Sie geben eine klare Schrittfolge der Textbearbeitung vor und sind in allen Unterrichtsfächern einsetzbar. Die einzelnen Schritte des Leselotsen und des LeseNavigator-Starter-Sets werden hier gegenübergestellt.



Leselotse



LeseNavigator

32 Es werden unterschiedliche Lesestrategie-Sets angeboten. Eine Auswahl weiterer Materialien siehe Literaturverzeichnis (Kap. 5.3).

33 Der Leselotse wurde 2002 im Landesinstitut für Schule und Medien Berlin (LISUM) entwickelt. Eine Kopiervorlage gibt es im Lesecurriculum: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leselotse.html>. Der LeseNavigator (Starter- und Profi-Set) wurde 2008 vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) in Kooperation mit der Universität Potsdam und dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) konzipiert. Die Kopiervorlagen gibt es im Lesecurriculum: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesenavigator.html>

Vor dem Lesen

Der Text hat eine Überschrift, vielleicht auch Bilder.
Sie bringen dich auf

Ideen
Vermutungen
Einfälle

Schreibe sie in Stichwörtern auf.

© LISUM 2002

VOR DEM LESEN

Erwartungen an den Text formulieren

Verschaffe dir einen **ersten Überblick** über den Text.
Sieh dir dazu die Überschrift, alle Teilüberschriften und alle Abbildungen an.
Worum geht es vermutlich im Text?
Was weißt du schon über das Thema?
Was möchtest du aus dem Text über das Thema erfahren?

Beim Schritt „Vor dem Lesen“ lenken beide Instrumente die Aufmerksamkeit auf die Überschrift und die Illustrationen. Die Schülerinnen und Schüler sollen Vermutungen über den Textinhalt anstellen.

Keine Entsprechung beim Leselotse

WÄHREND DES LESENS

Erste Navigation im Text – sich orientieren

Lies nur den Anfang, einige Sätze aus der Mitte und den Schluss.
Kannst du jetzt genauer sagen, worum es in dem Text geht?

Eine erste Orientierung im Text – durch das Lesen einiger Sätze am Anfang, in der Mitte und am Schluss – gehört nur beim LeseNavigator zur Auswahl der Lesestrategien.

WÄHREND DES LESENS 3

Zweite Navigation im Text – genau lesen

Lies den Text genau.

Setze am Rand Häkchen neben die Textstellen, die du **verstanden** hast.

Setze am Rand Fragezeichen neben die Textstellen, die du noch **nicht so gut verstanden** hast.

*Navigation im allgemeinsten Sinn schließt noch weitere Aspekte ein, z.B. den **Gleichgewichtssinn** und die **Raumvorstellung**. Sie kann definiert werden als sich Zurechtfinden in einem **topografischen Raum**, um einen gewünschten Ort zu erreichen. Aus ähnlichen Gründen wurde auch das Zurechtfinden in Computerprogrammen als Navigation oder **Browsing** bezeichnet.*

Beim Schritt „Lesen“ bzw. „Zweite Navigation – genau lesen“ gehen LeseNavigator und Leselotse unterschiedlich vor.

Während der LeseNavigator dazu auffordert, Unverstandenes und Verstandenes zu kennzeichnen, gibt der Leselotse nur den Auftrag, Unverstandenes zu kennzeichnen, um es später klären zu können.

Lesen 2

Lies den Text langsam und genau durch.

Gibt es Stellen, die du nicht verstehst?

Unterstreiche sie mit einem Bleistift.

© LISUM 2002

WÄHREND DES LESENS 4

Dritte Navigation im Text – Textstellen klären

Lies jetzt die Textstellen noch einmal, die du noch **nicht so gut verstanden hast**, auch die Sätze davor und danach. Versuche so herauszufinden, was die Textstellen bedeuten.

Wenn jetzt einige Textstellen noch unklar sind, unterstreiche die Wörter, die du **nicht kennst**.

Schlage sie nach. Nutze z.B. Wörterbuch oder Lehrbuch.

Versuche nun, mit Hilfe der geklärten Wörter die Textstellen zu verstehen.

Das Klären des Unverstandenen gehört bei beiden Instrumenten zur Auswahl der Lesestrategien. Während der Leselotse drei Möglichkeiten der Klärung aufzählt, gibt der LeseNavigator ein bestimmtes Vorgehen vor.

Abklären 3

Kläre die Stellen, die du nicht verstanden hast. Das hilft dir:

nachdenken
Suche im Text nach einer Erklärung.

nachschlagen
Schlage im Lexikon nach.

nachfragen
Frage jemanden.

© LISUM 2002



WAHREND DES LESENS

Vierte Navigation im Text – zentrale Textaussagen erkennen

Lies den Text noch einmal.

Unterstreiche **zentrale Aussagen** im Text (Sätze oder Teilsätze) oder formuliere selbst zentrale Aussagen und schreibe sie an den Rand des Textes.

Teile nun den Text in **Sinnabschnitte** ein.
Beachte: Sinnabschnitte müssen nicht den Abschnitten des Textes entsprechen.

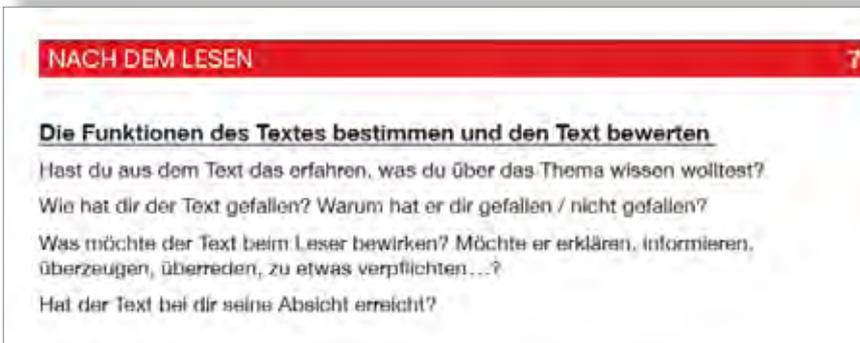
Gib jedem Abschnitt eine **Überschrift**, die deutlich macht, worum es in dem Abschnitt geht.

Beide Instrumente sehen das Gliedern in Sinnabschnitte und das Markieren von zentralen Aussagen vor.

Beim Leselotsen werden diese Handlungsanweisungen auf zwei Fächerblätter verteilt, beim LeseNavigator auf einem zusammengefasst.

*Keine Entsprechung
beim LeseNavigator*

Beim Leselotsen folgt jetzt eine mündliche Zusammenfassung. Dafür nutzen die Schüler(innen) die zuvor ermittelten und in einer Liste notierten zentralen Textaussagen. Die werden dabei automatisch einer Prüfung unterzogen: Beim Zusammenfassen merkt man, welche Wörter dafür hilfreich – also tatsächlich wichtig – sind.



*Keine
Entsprechung
beim Leselotsen*

Beim LeseNavigator soll der Text in eine andere Darstellungsform übertragen werden. Die zuvor gefundenen zentralen Aussagen werden in einem Schaubild oder einer Grafik zueinander in Beziehung gesetzt.



Keine
Entsprechung
beim Leselotsen



NACH DEM LESEN

6

Fertige ein Schaubild an, das zeigt, in welchem Zusammenhang die wichtigsten Aussagen des Textes zueinander stehen.

Du kannst dir ein eigenes Schaubild ausdenken.

In vielen Fällen kannst du auch folgendes Schaubild nutzen:



Beim LeseNavigator soll der Text in eine andere Darstellungsform übertragen werden. Die zuvor gefundenen zentralen Aussagen werden in einem Schaubild oder einer Grafik zueinander in Beziehung gesetzt.

Keine
Entsprechung
beim Leselotsen



NACH DEM LESEN

7

Die Funktionen des Textes bestimmen und den Text bewerten

Hast du aus dem Text das erfahren, was du über das Thema wissen wolltest?

Wie hat dir der Text gefallen? Warum hat er dir gefallen / nicht gefallen?

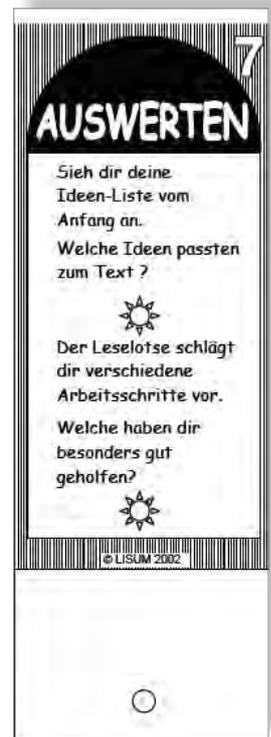
Was möchte der Text beim Leser bewirken? Möchte er erklären, informieren, überzeugen, überreden, zu etwas verpflichten...?

Hat der Text bei dir seine Absicht erreicht?

Der LeseNavigator enthält den Auftrag, die Funktion des Textes zu bestimmen, seine Intention zu ermitteln und eine persönliche Bewertung des Textes vorzunehmen.



Beim letzten Schritt gehen beide Instrumente ähnlich vor. Hier geht es darum, eine metakognitive Strategie einzuüben: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich bewusst machen, von welchen Schritten sie am meisten profitiert haben. Dieser Schritt ist sehr wichtig. Denn erst das Reflektieren der Erfahrungen führt zum Lernstrategiewissen.



Die meisten Lehrkräfte wissen, dass Schülerinnen und Schüler Lesestrategien benötigen. Unklarheit besteht aber häufig darüber, wie der **Erwerb von Lesestrategien** unterstützt werden kann. „In der Forschungsliteratur wird immer wieder betont, welche Schwierigkeiten Lehrkräfte haben, Strategien der Textbearbeitung so zu vermitteln, dass Schülerinnen und Schüler davon einen Nutzen haben.“³⁴ In vielen Schulen werden Lesestrategien z.B. in einer Projekt- oder Methodenwoche eingeführt und an wenigen (zum Teil sehr leichten) Texten erprobt. Man geht davon aus, dass eine kurze Übungsphase für den Erwerb der Lesestrategien ausreicht. Später wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler die geübten Lesestrategien nicht selbstständig einsetzen, weil sie sie nicht ausreichend verinnerlicht haben.

Damit eine Abfolge von Handlungen automatisiert wird, muss sie wiederholt werden. Vergleichbar ist das mit dem Einüben einer Reihe von Elementen beim Bodenturnen: Radwende, Flickflack, Salto. Die einzelnen Elemente werden einzeln mit und ohne Hilfestellung und anschließend im Verbund so lange geübt, bis alles ohne Hilfestellung bewältigt wird. Dieser Vergleich ist auch in zeitlicher Hinsicht hilfreich: Der Erwerb von Lesestrategien beansprucht Zeit und Aufmerksamkeit. Erst die regelmäßige Anwendung in verschiedenen Fächern und mit unterschiedlichen Texten führt zum habitualisierten Gebrauch. Außerdem benötigen die Schülerinnen und Schüler – vergleichbar mit der individuellen Trainingszeit bis zum Beherrschen des Flickflacks – unterschiedlich viel Hilfestellung und Zeit.

34 Artelt/Dörfler 2010, S. 28.

Der Erwerb von Lesestrategien erfolgt nicht beiläufig. Eine gründliche Einführung und regelmäßiges Üben sind notwendig, um erfolgreich mit einem Lesestrategie-Set im Unterricht zu arbeiten. Im Folgenden werden die Phasen des Erwerbs skizziert.

3.2.2 Erwerbsphasen

1) Modelling

Mit der Methode „lautes Denken“ zeigt die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern modellhaft, was kompetente Leserinnen und Leser tun, um einen Text zu verstehen. Um die kognitiven Prozesse „sichtbar“ zu machen, verbalisiert sie, was sie beim Lesen macht und denkt. Außerdem kommentiert sie ihr Vorgehen (Meta-Kommunikation). „Wenn Schüler einmal gesehen haben, wie Lehrer Strategien in allen Einzelheiten demonstrieren und sie durch das laute Denken transparent machen, können Lernende selbst beginnen, laut strategisch zu denken.“³⁵ Denn Schülerinnen und Schüler haben häufig eine Vorstellung vom Lesen als Dekodieren von Wörtern und Sätzen. Für sie ist es besonders wichtig zu erkennen, dass auch kompetente Leser beim Lesen einen Problemlöseprozess durchlaufen, bei dem Strategien hilfreich sind. Texte, die sich für das Modellieren eignen, sind kurz (sonst dauert die Demonstration zu lange), dürfen aber nicht zu einfach sein, weil dann der Sinn des Vorgehens nicht verdeutlicht werden kann. Am Ende dieses Kapitels illustriert ein Skript das laute Denken beispielhaft an einem Text (siehe 3.2.5).

2) Scaffolding

Allgemein bedeutet Scaffolding³⁶ im Kontext von Unterricht das Unterstützen des Lernprozesses. Dabei geht es um eine erste Orientierung und um die Unterstützung durch Anleitungen, Hilfsmaterialien usw. Sobald der Lernende fähig ist, eine bestimmte Teilaufgabe eigenständig zu bearbeiten, entfernt man das „Gerüst“ schrittweise wieder. Bei der Einführung eines Lesestrategie-Sets werden die verschiedenen Schritte nacheinander mit Vorübungen und unterstützenden Arbeitsblättern eingeführt und besprochen. Jeder einzelne Schritt erhält besondere Aufmerksamkeit und wird in der Lerngruppe reflektiert.

- » So kann zum Beispiel ein Textspaziergang, bei dem erst einmal nur die Überschriften der Texte sichtbar sind, genutzt werden, um den Schritt „Vor dem Lesen“ vorzubereiten.
- » Ein vorstrukturiertes Arbeitsblatt, auf dem die Ergebnisse der Schritte „in Sinnabschnitte einteilen“, „Überschriften formulieren“ und „Wichtiges markieren“ eingetragen werden, gibt am Anfang allen Schülerinnen und Schülern Orientierung.
- » Das Klären von Unverstandenem kann vorbereitet werden, indem die Lehrkraft einen schwierigen Text vorliest und die Schülerinnen und Schüler auf unbekannte Wörter achten und sie notieren. Im Anschluss werden die Begriffe dann gemeinsam geklärt und dabei die verschiedenen Möglichkeiten – Kontext nutzen, Nachschlagen, Nachfragen – geübt.
- » ...

35 Schoenbach et al. 2006, S. 94.

36 scaffold (engl.): Gerüst

Im Lesecurriculum gibt es zwei Dokumentationen aus 7. Klassen, die die Einführung des Leselotsen bzw. des LeseNavigators im Sinne des Scaffolding detailliert und mit Schülerbeispielen illustriert vorstellen.³⁷

3) Habitualisierung

Nach der schrittweisen Einführung arbeiten die Schülerinnen und Schüler regelmäßig und in allen Unterrichtsfächern mit dem Lesestrategie-Set. Die einen nutzen vielleicht noch eine ganze Weile ein vorstrukturiertes Arbeitsblatt bei der Erarbeitung von Texten, die anderen strukturieren ihre Notizen selbstständig. Einige benötigen die Anweisungen auf den Fächerblättern der Strategie-Sets noch lange, andere vergewissern sich nur noch ab und zu über die Abfolge. Die einen benötigen die Unterstützung durch die Lehrkräfte länger, die anderen kürzer. Alle verinnerlichen nach und nach die einzelnen Lesestrategien.³⁸

Abschnitte	Überschrift für Textabschnitt	Wichtige Wörter
1. Abschnitt Zeile 1 bis 11	Wieso Menschen sich in Socialen Netzwerken anmelden	Freundeskreise, Soziale Netzwerke
2. Abschnitt Zeile 12 bis 20	Ausmaße der online Communities	Kontakte, aktiv
3. Abschnitt Zeile 21 bis 33	Näheres zu den sozialen Netzwerken	Profilsite, Freundesliste, Kommentare
4. Abschnitt Zeile 34 bis 50	Was die Jugendlichen in die Netzwerke zieht.	Jugendliche,
5. Abschnitt Zeile 51 bis 86	Risiken	Cybermobbing, Cyberstalking

Ein ausgefülltes vorstrukturiertes Arbeitsblatt zum Text „Ein Leben im Verzeichnis“

Ein dringendes Bedürfnis!

Konb.	Überschrift	Wichtige Wörter
1-6	Die Bezeichnungen	HIV, Tücher, das ist, die Latex, Leber, Stille Ökonomie, Scheißhaus
6-10	Die Ursprünge	1920er, Nordamerika, Europa
10-13	Schlechte Alternative	Flüsse, Frauen, Frauen, Männer, unhygienischer, das ist WC
13-16	Die Folgen	Minestrone und -pasta, Abwasser-System, getötet, Viren, Bakterien, die Frauen, Männer, & Kinder, krank machen, Der B. gehört aufs Blo!
15-21	Schöne Oberwelt der Vergangenheit	Schottischen Orkney-Inseln, 5000 Jahre, eine Waise, im heutigen Pakistan, Tausenden Jahre
21-30		

Abschnitt 1: Thema Einführung
Wichtige Wörter: Hi-Viren, Aids, Impfstoff, 33 Mill.

Abschnitt 2: Ausbruch der Krankheit
Wichtige Wörter: 1987, Los Angeles, New York, erworbenes Immunschwäche Syndrom.

Abschnitt 3: Auswirkungen und Heilung
Wichtige Wörter: menschliches Immunschwäche-Virus, Zelle, Eigenleben, T-Helferzellen

Zsm. fassung: In dem Text geht es um den tödlichen Hi-Virus. Er brach 1987 in Los Angeles und New York aus. Doch heute gibt noch kein Medikament das einen sicher vom Ausbruch der Krankheit schützt. Geschweige das einem Medikament das einem von diesem gefährlichen Virus rettet.

Individuell unterschiedlich strukturierte Notizen zweier Schüler, einmal zum Text „Ein dringendes Bedürfnis“, einmal zum Text „Ein Virus bedroht die Welt“

37 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leselotse.html>
<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesenavigator.html>

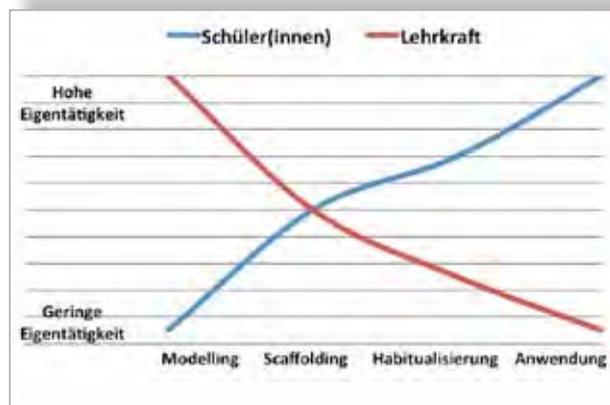
38 Bei Schülerinnen und Schülern, die nicht über eine ausreichende Leseflüssigkeit verfügen, ist der Erwerb von Lesestrategien behindert. Ihr Arbeitsgedächtnis ist mit dem Dekodieren von Wörtern und Sätzen ausgelastet. In diesem Fall ist ein Leseflüchtigkeits-Training vor dem Strategie-Training zu empfehlen (vgl. Kap. 3.1).

Eine Voraussetzung für die Habitualisierung der Lesestrategien ist die regelmäßige Anwendung mit den verschiedenen fachspezifischen Texten. Darum ist es wichtig, dass die Lehrkräfte aller Fächer die Anwendung unterstützen und in ihrem Unterricht einfordern. Das Erarbeiten eines Textes mit einem Lesestrategie-Set dauert auch bei regelmäßiger Anwendung und Übung viel länger als den Text „einfach durchzulesen“. Allerdings haben sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Text intensiv beschäftigt und mehr vom Inhalt verstanden und behalten.

Der Zeitbedarf ist ein Dilemma für viele Lehrkräfte. Wegen der Sorge, alle vom Rahmenlehrplan geforderten Inhalte zu berücksichtigen, fällt es ihnen schwer, ausreichend Zeit zur Erarbeitung von Texten zur Verfügung zu stellen. Stattdessen fassen sie den Schulbuchtext für alle zusammen und referieren ihn. „Die mündliche Wiedergabe von Inhalten, die Schüler Lehrbuchtexten nicht entnehmen können oder wollen, ist eine natürliche Reaktion engagierter Lehrer.“³⁹ Dabei entsteht zum einen eine Abhängigkeit, die sich Lehrkräfte gar nicht wünschen, zum anderen glauben die Schülerinnen und Schüler mit der Zeit, sie müssten sich gar nicht mit schwierigen Texten auseinandersetzen. Sie erwerben keine Strategien, diese Texte eigenständig zu „knacken“, und ihre Lesekompetenz bleibt begrenzt. Will man solche Effekte vermeiden, darf man die Textarbeit nicht durch ein zeitsparendes Verfahren ersetzen, mit dem vermeintlich alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden. Bis zur selbstständigen, automatischen Anwendung von Lesestrategien brauchen Schülerinnen und Schüler einen langen Atem und Ermutigung. Ihre Lehrkräfte brauchen Geduld und Zuversicht.



Das Lesestrategie-Set wird in allen Fächern eingesetzt.



Aktivität der Beteiligten im Verlauf des Erwerbs von Lesestrategien

4) Anwendung

Die Schülerinnen und Schüler haben Lesestrategien erworben und wenden sie selbstständig, automatisch und ohne Hilfsmittel an. Der Leselotse bzw. der LeseNavigator wird nicht mehr benötigt. Dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich lange brauchen, bis sie zu diesem Punkt kommen, wurde in diesem Kapitel mehrfach angesprochen und soll auch hier noch einmal betont werden. Es gibt Lernende, die Lesestrategien in der sechsten Jahrgangsstufe verinnerlicht haben und flexibel anwenden. Und es gibt Schülerinnen und Schüler, die erst am Ende der Sekundarstufe I selbstständig strategisch lesen.

Die Grafik verdeutlicht, dass die Eigentätigkeit der Lernenden im Verlauf des Erwerbs von Lesestrategien ständig zunimmt, während die Lehrkräfte ihre Aktivität nach und nach reduzieren.

39 Schoenbach et al. 2006, S. 23.

3.2.3 Lesestrategien kooperativ einüben

Eine gute Ergänzung zum individuellen Üben von Lesestrategien ist das reziproke Lesen⁴⁰. Bei dieser kooperativen Lesemethode erarbeitet eine Vierergruppe einen Text, indem sie eine Auswahl von vier Lesestrategien anwendet. Der Text wird abschnittsweise gelesen. Jeder übernimmt abwechselnd eine der vier Aufgaben: vorhersagen, Fragen an den Text stellen, Unverstandenes klären, zusammenfassen. Dabei tauschen sich die Gruppenmitglieder – wechselseitig aufeinander bezogen – über die Inhalte aus und klären Verständnisprobleme gemeinsam.

Ablauf

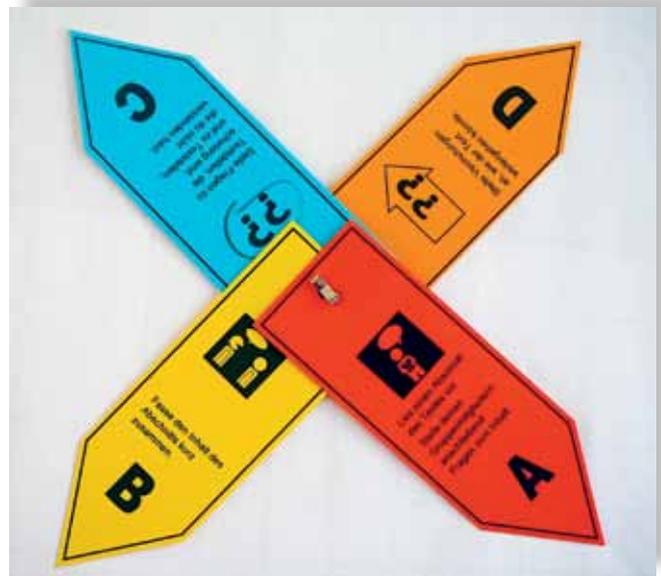
Vorab wird der Text – von der Lehrkraft oder der Vierergruppe – in Abschnitte eingeteilt. Zuerst wird ein Abschnitt von allen leise gelesen. Anschließend wird er arbeitsteilig erarbeitet:

A liest den Abschnitt des Textes vor und stellt den Gruppenmitgliedern anschließend Fragen zum Inhalt.

B fasst den Inhalt des Abschnitts mündlich kurz zusammen.

C stellt Fragen zu Textstellen und Wörtern, die schwierig sind oder die er/sie nicht verstanden hat. Im gemeinsamen Gespräch werden Verstehenslücken geschlossen. Wenn erforderlich, werden Hilfsquellen benutzt oder wird die Lehrkraft befragt.

D stellt Vermutungen darüber an, wie der Text weitergehen könnte. Die anderen Gruppenmitglieder ergänzen.



Die Aufgaben auf den Rollenkarten

Bevor es mit dem nächsten Textabschnitt weitergeht, werden die Rollen gewechselt, zum Beispiel im Uhrzeigersinn. Das Prozedere wiederholt sich so lange, bis der Text vollständig gelesen wurde. Danach verbalisieren die Schülerinnen und Schüler in der Gruppe, worum es im gesamten Text geht. Im Plenum tragen anschließend alle Gruppen die wichtigen Informationen zusammen. Eine Kopiervorlage für die Rollenkarten gibt es im Lesecurriculum.⁴¹

Erfahrungsgemäß ist das reziproke Lesen am effektivsten, wenn es in einer Lerngruppe regelmäßig und in verschiedenen Fächern durchgeführt wird. Anfängliche Schwierigkeiten – Unsicherheiten beim Ablauf, Geräuschpegel usw. – nehmen mit zunehmender Routine ab. Sehr positiv ist, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe aktiv am Prozess der Texterschließung beteiligt sind. Der Austausch in der Gruppe sorgt dafür, dass die so wichtige Anschlusskommunikation stattfindet. Vor der ersten Durchführung dieser Methode mit der gesamten Lerngruppe empfiehlt es sich, den Ablauf vorzumachen (Modelling). Eine Gruppe – zum Beispiel die Lehrkraft mit drei Schülerinnen und Schülern – wird vorab instruiert und demonstriert dann das Vorgehen.

40 Rest 2005, S. 16–19.

41 http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/reziprokes_lesen.html

3.2.4 Überlegungen zur Schulentwicklung

Das Training von Lesestrategien ist mühsam. Es reicht nicht aus, sie kurzfristig im Unterricht zu thematisieren. Sie müssen gründlich eingeführt und längerfristig geübt werden. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, dass sich ein Kollegium in einem ersten Schritt darüber verständigt, mit welchem Lesestrategie-Set im Unterricht gearbeitet wird, bzw. dass es gemeinsam eine Auswahl von Lesestrategien zusammenstellt. Um die Akzeptanz zu erhöhen, sollten möglichst viele Kolleginnen und Kollegen in den Entscheidungsprozess einbezogen werden. Dabei ist es besonders wichtig, dass die Fachlehrkräfte eingebunden sind.



Im Entwicklungsprozess sollten alle Kolleginnen und Kollegen die Gelegenheit haben, verschiedene Lernstrategie-Sets und Methoden kennen zu lernen und zu bewerten. Das erleichtert die Entscheidungsfindung und erhöht die Akzeptanz der Absprachen. Ermittelt werden sollte der Grad der Zustimmung zu den folgenden Aussagen.

- » Ich halte den Einsatz eines Lesestrategie-Sets in allen Fächern für sinnvoll.
- » Der Leselotse erscheint mir für unsere Schüler(innen) geeignet und ich möchte ihn gern im Unterricht erproben.
- » Der LeseNavigator erscheint mir für unsere Schüler(innen) geeignet und ich möchte ihn gern im Unterricht erproben.
- » Die Methode „reziprokes Lesen“ halte ich für sinnvoll und möchte sie gern erproben.

Manchmal ist es günstig, wenn ein Teil des Kollegiums, zum Beispiel ein Jahrgangsteam, das in Frage kommende Lesestrategie-Set vorab erprobt und evaluiert. Das Erprobungsteam berichtet von seinen Erfahrungen. Auf dieser Basis wird dann entweder der Einsatz verbindlich beschlossen oder eine weitere Erprobung initiiert.

Es muss festgelegt werden, wer für die Einführung zuständig ist und wie und wann sie durchgeführt wird. Das kann im Deutschunterricht, aber auch im Fachunterricht geschehen. Geeignet ist auch eine Leseprojektwoche, in der Deutsch- und Fachlehrkräfte gemeinsam agieren. Nicht zuletzt sind Absprachen darüber sinnvoll, wie häufig das eingeführte Lesestrategie-Set in den verschiedenen Fächern zum Einsatz kommen soll und ob die kooperative Methode „reziprokes Lesen“ im Unterricht eingesetzt wird. Wichtig ist, dass Festlegungen in größeren Abständen geprüft und ggf. verändert werden.

3.2.5 Skript zum Modelling mit der Methode „lautes Denken“

In diesem Skript werden die mentalen Prozesse beim Lesen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Informationstextes „Frosch-Lollies“⁴² beispielhaft modelliert. Die Vorgehensweise orientiert sich an den Schritten des Leselotsen. Für den Fall, dass man den LeseNavigator einführen möchte, würde man die Schritte „Erste Navigation im Text – sich orientieren“ und „Ein Schaubild anfertigen“ hinzunehmen.

Die Lehrkraft verbalisiert, was sie beim Lesen macht (lautes Denken), und kommentiert außerdem ihr Vorgehen (Meta-Kommunikation). Im Skript werden die verschiedenen Phasen durch unterschiedliche Schriften verdeutlicht.

Der Text wird auf OH-Folie kopiert und nach und nach aufgedeckt. Am Smartboard kann z.B. ein Rechteck, ein Zeichenelement, das über den Text gelegt wird, verschoben werden. Alle Arbeiten am Text – Markierungen, Unterstreichungen usw. – werden während der Demonstration für die Schülerinnen und Schüler sichtbar ausgeführt.



Frosch-Lollies

Säugetiere und Vögel sind Warmblüter, das heißt, sie verbrennen Nahrung, um warm zu bleiben. Aber andere Tiere – wie Reptilien und Amphibien – sind Kaltblüter und können sich auf diese Weise nicht warm halten. Sie können Temperaturen unter dem Gefrierpunkt nur überleben, indem sie sich irgendwo verstecken, wo es warm ist, oder indem sie sich im Winter in einen Eiszapfen verwandeln!

Auf dem Waldboden, in der eiskalten Blätterstreu, wo z. B. die Roten Fledermäuse überwintern, kannst du gefrorene Waldfrösche finden, zerbrechlich wie Glas. Diese »Eisfroschzapfen« sehen nur tot aus. Im Frühling tauen sie wieder auf und hüpfen davon.

Normalerweise ist es sehr, sehr schlecht für Lebewesen einzufrieren, weil ihre Körper zum größten Teil aus Wasser bestehen. Wenn Wasser zu Eis gefriert – bei ein wenig unter 0 °C –, dehnt es sich aus (wird größer) und zerstört in was auch immer es sich befindet. (Das ist der Grund, warum Wasserleitungen in Häusern manchmal bei frostigen Temperaturen platzen.) Wenn Körper gefrieren, bringt das Eis die Blutgefäße zum Platzen und Organe wie Herz und Lunge werden zerstört, weil das Eis ihre Zellen aufbricht. (Zellen sind die winzig kleinen Bausteine, aus denen alle Körper gemacht sind.)

Aber wie überleben dann »Eisfroschzapfen«? Sie lassen das Eis *zwischen* all den wichtigen Teilen ihres Körpers wachsen, *außerhalb* von den winzigen Zellen, wo es nicht viel Schaden anrichten kann.



42 Davis/Layton 2007, S. 20.

SKRIPT

Regie-anweisung	Hier steht das, was die Lehrkraft (L) tut.
Lautes Denken	ist das, was die Lehrkraft als Leserin/Leser sagt, um die kognitiven Prozesse zu demonstrieren.
Meta-Kommunikation	ist das, was die Lehrkraft zusätzlich erläutert. Sie tritt dabei aus der Rolle der Leserin/ des Lesers heraus. Diese Phasen sollten deutlich von denen des lauten Denkens unterschieden werden können.

1	Regie-anweisung	L liest die Überschrift vor, zeigt die Überschrift und das Bild auf dem OH-Projektor.
	lautes Denken	„Frosch-Lollies“ – was ist das denn für eine Überschrift? Im Text geht es auf jeden Fall um Frösche. Um Lutscher, die Frösche fressen? Aber das Bild zeigt einen Frosch am Stiel. Also Lollies in Froschform? Aber in diesem Buch geht es ja um die Überlebenstricks der Tiere ... Lollies für Frösche? Überleben die mit Lutschern? Mal sehen ...
	Meta-Kommunikation	Ich schaue mir vor dem Lesen die Überschrift und die Bilder an und überlege, worum es in dem Text wohl geht. Das stimmt mich auf den Text ein und ich lese ihn mit einer bestimmten Erwartungshaltung, die mich beim Verstehen unterstützt. In diesem Fall ist die Überschrift ziemlich geheimnisvoll.

2	Regie-anweisung	L liest den Anfang des ersten Satzes laut vor und unterstreicht „Warmblüter“: „Säugetiere und Vögel sind Warmblüter, ...“
	lautes Denken	Warmblüter? Was war das noch mal. Das schlag ich später nach, vielleicht steht ja was im Text dazu ...
	Meta-Kommunikation	Beim Lesen achte ich auf Begriffe und Textpassagen, die ich nicht verstehe. Manchmal muss ich sie nachschlagen oder jemanden fragen, manchmal finde ich eine Erklärung im Text. Also lese ich erst einmal weiter.

3	<i>Regie-anweisung</i>	L liest die ersten beiden Sätze laut vor: „Säugetiere und Vögel sind Warmblüter, das heißt, sie verbrennen Nahrung, um warm zu bleiben. Aber andere Tiere – wie Reptilien und Amphibien – sind Kaltblüter und können sich auf diese Weise nicht warm halten.“
	<i>lautes Denken</i>	Das ist also die Erklärung für Warmblüter im Text.
	<i>Meta-Kommunikation</i>	Oftmals findet sich die Erklärung eines Begriffes im Text. Ich muss dann nur prüfen, ob mir diese Erklärung ausreicht oder ob ich weitere Erläuterungen benötige, die ich dann durch Nachschlagen und Nachfragen bekomme.
4	<i>Regie-anweisung</i>	L liest bis zum Ende des ersten Absatzes vor: „Aber andere Tiere – wie Reptilien und Amphibien – sind Kaltblüter und können sich auf diese Weise nicht warm halten. Sie können Temperaturen unter dem Gefrierpunkt nur überleben, indem sie sich irgendwo verstecken, wo es warm ist, oder indem sie sich im Winter in einen Eiszapfen verwandeln!“
	<i>lautes Denken</i>	Frösche gehören zu den Amphibien, das weiß ich. Sie sind also Kaltblüter, die sich nicht selbst warmhalten können und einen Trick brauchen, um zu überleben, wenn es friert. Aber wie soll das gehen – sich in einen Eiszapfen verwandeln?
	<i>Meta-Kommunikation</i>	Beim Lesen mache ich mir bewusst, was ich verstehe. Das sind meine „Verstehensinseln“. Außerdem stelle ich Fragen an den Text. Ich bin gespannt, ob und wie sie beantwortet werden.
5	<i>Regie-anweisung</i>	L liest den zweiten Absatz vor und unterstreicht „eiskalte Blätterstreu“: „Auf dem Waldboden, in der eiskalten Blätterstreu, wo z.B. die Roten Fledermäuse überwintern, kannst du gefrorene Waldfrösche finden, zerbrechlich wie Glas. Diese ‚Eisfroschzapfen‘ sehen nur tot aus. Im Frühling tauen sie wieder auf und hüpfen davon.“
	<i>lautes Denken</i>	Eiskalte Blätterstreu – was ist damit gemeint? Wo die Roten Fledermäuse überwintern? Keine Ahnung. Aber Waldfrösche leben wahrscheinlich im Wald und dann ist mit „eiskalter Blätterstreu“ ziemlich sicher das Laub auf dem Waldboden gemeint.
	<i>Meta-Kommunikation</i>	Hier habe ich gerade eine Hypothese aufgestellt. Solch eine Vermutung kann sich als richtig oder als falsch herausstellen. In diesem Fall ist sie – was glaubt ihr?

6	<i>Regie-anweisung</i>	<p>└ liest bis zur Mitte des dritten Absatzes: „Normalerweise ist es sehr, sehr schlecht für Lebewesen einzufrieren, weil ihre Körper zum größten Teil aus Wasser bestehen. Wenn Wasser zu Eis gefriert – bei ein wenig unter 0 °C –, dehnt es sich aus (wird größer) und zerstört, in was auch immer es sich befindet. (Das ist der Grund, warum Wasserleitungen in Häusern manchmal bei frostigen Temperaturen platzen.)“</p>
	<i>lautes Denken</i>	<p>Das kenne ich außerdem von Glasflaschen mit Limo, die ich zum schnellen Abkühlen ins Eisfach gelegt und dann vergessen habe. Die Flasche ist geplatzt und ich musste das Eisfach säubern. Also, ohne Trick müssten die Frösche platzen, wenn's friert. Keine schöne Vorstellung.</p>
	<i>Meta-Kommunikation</i>	<p>Ich versuche mir das, was ich lese, vorzustellen. Dabei fallen mir auch Erlebnisse ein, die zum Text passen.</p>

7	<i>Regie-anweisung</i>	<p>└ liest bis zum Ende des Absatzes und unterstreicht „Blutgefäße“: „Wenn Körper gefrieren, bringt das Eis die Blutgefäße zum Platzen und Organe wie Herz und Lunge werden zerstört, weil das Eis ihre Zellen aufbricht. (Zellen sind die winzig kleinen Bausteine, aus denen alle Körper gemacht sind.)“</p>
	<i>lautes Denken</i>	<p>Blutgefäße – ich weiß nicht sicher, was damit gemeint ist. Sind damit die Adern – Venen und Arterien – gemeint? Nett an diesem Text ist, dass viele Erklärungen gleich im Text stehen: einmal die zu „Zellen“ und weiter oben zu „dehnt sich aus“.</p>
	<i>Meta-Kommunikation</i>	<p>Obwohl der Text wirklich viele Begriffe erklärt, ist mir hier ein Begriff aufgefallen, zu dem ich keine Erklärung im Text finde und den ich nicht kenne.</p>

8	<i>Regie-anweisung</i>	<p>└ liest bis zum Ende des Textes: „Aber wie überleben dann „Eisfroschzapfen“? Sie lassen das Eis zwischen all den wichtigen Teilen ihres Körpers wachsen, außerhalb von den winzigen Zellen, wo es nicht viel Schaden anrichten kann.“</p>
	<i>lautes Denken</i>	<p>Aha. Irgendwie schaffen es die Frösche, das Wasser aus ihren Zellen zu transportieren, bevor es zu Eis gefriert. Dann können die Zellen bzw. der Frosch bei Frost nicht platzen.</p>
	<i>Meta-Kommunikation</i>	<p>Ich habe den Text jetzt einmal gelesen und dabei meine Verstehensinseln und meine Verstehenslücken erkannt. Jetzt kläre ich die Wörter, die ich nicht verstanden habe. Das ist in diesem Text, der viele Erklärungen mitliefert, nur ein einziges.</p>

9	<i>Regie-anweisung</i>	L schlägt „Blutgefäß“ im Lexikon nach, liest den Lexikonartikel vor: „Blutgefäß: röhrenförmige Struktur im menschlichen oder tierischen Körper, ein Gefäß, in dem das Blut transportiert wird; auch Ader genannt. Alle Blutgefäße zusammen bilden den Blutkreislauf.“
	<i>lautes Denken</i>	Wie ich gedacht habe, Arterien und Venen sind Blutgefäße.
	<i>Meta-Kommunikation</i>	Zugegeben: Nicht immer findet man eine Erklärung, die man auf Anhieb versteht. Dann kann man aber immer noch jemanden fragen. (Und die Wendung „röhrenförmige Struktur“ kann in anderen Zusammenhängen schon wieder eine neue Hürde sein.) Jetzt gehe ich den Text noch einmal durch. Dabei gliedere ich den Text in Sinnabschnitte und formuliere passende Überschriften für die Abschnitte, damit ich den Inhalt noch besser verstehe.

10	<i>Regie-anweisung</i>	L markiert Sinnabschnitte auf der OH-Folie und notiert Überschriften für die Sinnabschnitte.
	<i>lautes Denken</i>	So, jetzt gehe ich den Text noch einmal durch und teile ihn in Sinnabschnitte ein. Ich schaue mir zuerst mal die Absätze an. Im 1. geht's um Kaltblüter, denen es im Winter zu kalt werden kann. Im 2. steht, dass die Frösche im Winter gefrieren. Im 3. wird erklärt, dass die Frösche dabei eigentlich platzen müssten. Im 4. wird erklärt, warum das doch nicht passiert. Ich nehme die vier Absätze als Sinnabschnitte und notiere diese Überschriften: <ol style="list-style-type: none"> 1. Probleme der Kaltblüter im Winter 2. Gefrorene Frösche 3. Eis im Körper = Gefahr 4. Trick der Waldfrösche
	<i>Meta-Kommunikation</i>	Beim Gliedern überprüfe ich noch einmal genau, was im Text steht. Beim Formulieren der Überschriften verstehe ich den Text immer besser, weil ich eigene Worte für den Inhalt finden muss. Bei längeren Texten ist es übrigens sinnvoll, mehrere Absätze zu einem Sinnabschnitt zusammenzufassen. (Außerdem sind nicht alle Texte in sinnvolle Absätze gegliedert. Da muss man schon aufpassen.)

11	<i>Regie-anweisung</i>	L markiert wichtige Wörter und Wortgruppen.
	<i>lautes Denken</i>	<p>Ich markiere jetzt die wichtigen Wörter in den Sinnabschnitten.</p> <p>Im 1.: Abschnitt ist das wichtig: Temperaturen unter dem Gefrierpunkt, überleben</p> <p>Im 2.: sehen tot aus, Frühling, auftauen</p> <p>Im 3.: Körper besteht zum größten Teil aus Wasser, Wasser gefriert zu Eis, dehnt sich aus, zerstört, Eis bricht Zellen auf</p> <p>Im 4.: Eis, außerhalb der Zellen</p>
	<i>Meta-Kommunikation</i>	<p>Beim Markieren achte ich darauf, nur die Wörter und Wortgruppen zu markieren, die wirklich wichtig für das Verstehen sind.</p> <p>Das ist bei jedem ein bisschen anders und es hängt auch davon ab, welche Überschriften ich formuliert habe. Wenn in meiner Überschrift „Winter“ schon vorkommt, markiere ich das Wort nicht mehr im Text, sondern lieber die Wortgruppe „Temperaturen unter dem Gefrierpunkt“, weil sie noch genauer sagt, worum es im Text geht.</p>

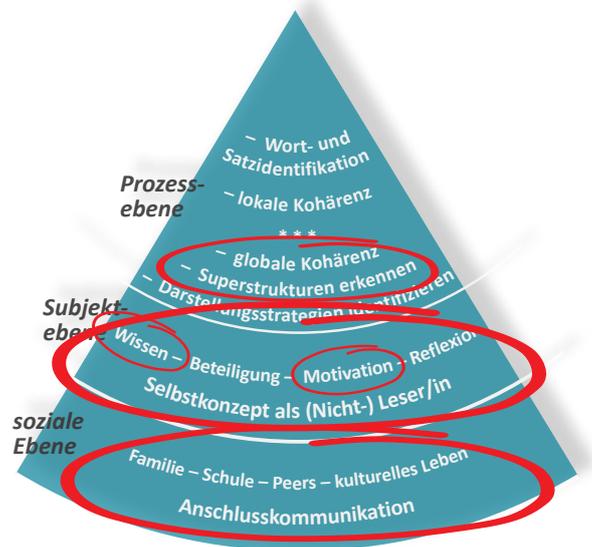
12	<i>Regie-anweisung</i>	L notiert die Überschriften und die wichtigen Wörter auf einer leeren OH-Folie.
	<i>lautes Denken</i>	<p>Wenn ich mir diese Stichwortliste zum Text anschau, dann merke ich, dass sie mir sehr gut hilft, den Text mündlich zusammenzufassen. Die Überschriften sind informativ und die wichtigen Wörter zeigen in Kurzform, was im jeweiligen Abschnitt steht.</p>
	<i>Meta-Kommunikation</i>	<p>Manchmal merke ich erst beim Aufschreiben, dass ich Wörter markiert habe, die eigentlich gar nicht so wichtig sind. Die lasse ich dann einfach auf meinem Stichwortzettel weg.</p> <p>Wenn ich einen Text so durcharbeite, präge ich mir die Inhalte gut ein. Meine Notizen kann ich bei einer mündlichen Zusammenfassung oder beim Lernen für eine Klassenarbeit nutzen.</p> <p>Zum Schluss denke ich darüber nach, welche Schritte mir beim Verstehen dieses Textes am meisten geholfen haben. Dieses Mal war es das Markieren der wichtigen Wörter und Wortgruppen.</p>

3.3 Sachtexte lesen und verstehen

Warum sind Sachtexte schwer zu verstehen? Wie kann man das Textverstehen in allen Fächern unterstützen?

Texte, die in den verschiedenen Fächern zum Einsatz kommen, sind vielgestaltig: Es gibt kontinuierliche und nicht-kontinuierliche Texte. Sie haben unterschiedliche Strukturen und Funktionen. Es gibt Informationstexte, die deklaratives Wissen vermitteln: Lexikonartikel, Nachrichten, Lehrbuchtexte. Hinzu kommen argumentative und appellative Texte wie Kommentare, Glossen und Rezensionen, die Sachverhalte bewerten und die Leserinnen/Leser überzeugen wollen. Des Weiteren gibt es anweisende Texte, die zu einer Tätigkeit anleiten oder etwas regeln, z.B. Experimentieranleitungen, Gebrauchsanweisungen, Schulordnungen usw. Viele Texte sind Mischformen. Im Unterricht kommen authentische Texte und solche, die für schulische Zwecke verfasst wurden, zum Einsatz.

In der ersten PISA-Studie zeigte sich, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler Probleme beim Verstehen von kontinuierlichen und nicht-kontinuierlichen Sachtexten hatten. „Zum einen ist es der Inhalt, der den Fachtext schwer verständlich macht, zum anderen aber auch die komplizierte Ausdrucksweise und der Aufbau dieser Texte.“⁴³ Bei aller Unterschiedlichkeit sind ihnen Informationsdichte, inhaltliche Komplexität und Fachsprachlichkeit gemein. Die Schülerinnen und Schüler sollten die für das Verstehen dieser Texte nötigen Kompetenzen dort erwerben, wo sie mit diesen Texten konfrontiert werden. „Die Förderung des Leseverstehens bzw. der Lesekompetenz kann nicht an den Deutschunterricht abgetreten werden, sondern ist eine originäre Aufgabe des Fachunterrichts.“⁴⁴



Im Mehrebenenmodell (Rosebrock/Nix 2012) sind die für das Verstehen von Sachtexten relevanten Bereiche markiert.

Um einen Sachtext verstehen zu können, müssen die hierarchieniedrigen kognitiven Prozesse des Lesens – die Wort- und Satzidentifikation und die Kohärenzbildung auf der Satzebene – automatisiert ablaufen, damit kognitive Ressourcen für die hierarchiehohe kognitiven Prozesse frei sind. Das flüssige Lesen ist also die Voraussetzung für das „verstehende Lesen“ (vgl. Kap. 3.1). Auf der Ebene der hierarchiehohe kognitiven Prozesse werden Informationen wahrgenommen und geordnet und es wird mit Verständnisschwierigkeiten umgegangen. Texte verstehen bzw.

43 Leisen/Seyfarth 2006, S. 9.

44 Ebenda.

mit und aus Texten lernen heißt, neue Informationen mit dem persönlichen Vorwissen in Beziehung zu setzen und in vorhandene mentale Modelle „einzubauen“. Das individuelle Vorwissen ist für das Verstehen eminent wichtig. Aber auch die subjektive Motivation, sich mit dem Thema eines Textes zu beschäftigen, hat Auswirkungen auf die Verstehensleistungen (Subjektebene). Auf der sozialen Ebene wird das Textverständnis durch Anschlusskommunikation intensiviert. Im partnerschaftlichen Austausch mit anderen werden Textinhalte wiederholt, überdacht und ggf. neu strukturiert.

Bestimmte Inhalte im Fachunterricht stehen im Widerspruch zum Vorwissen der Schülerinnen und Schüler und ihren mentalen Modellen. Das gilt z.B. im Physikunterricht für den Begriff „Arbeit“, dessen Alltagssprachliche Bedeutung dem Verstehen des physikalischen Sachverhalts im Wege steht. Beim Thema „Hexenverfolgung“ muss daran gedacht werden, dass das mentale Modell der Schülerinnen und Schüler zum Begriff „Hexe“ stark von der bösen, schlechten, zu bekämpfenden Märchenfigur geprägt ist. Im Zusammenhang mit dem Thema „Inquisition“ muss dieses Schema umorganisiert/erweitert werden. Aber in anderen, weniger offensichtlichen Fällen ist das für Lehrkräfte schwierig. Als den Expertinnen und Experten in ihrem Fach fallen ihnen die Spezifik eines Lerngegenstandes und die Notwendigkeit des „Umbaus“ von mentalen Modellen nicht auf. Um diesen Schwierigkeiten etwas entgegenzusetzen empfiehlt es sich, beim Einsatz von Fachtexten im Unterricht Aufgaben zu integrieren, die das Vorwissen aktivieren oder nötiges Wissen bereitstellen.

Hürden auf der sprachlichen Ebene

Die sprachlichen Hürden beim Verstehen eines Sachtextes liegen hoch. Sie sind auf der Wort-, der Satz- und der Textebene zu finden. Bei der Lehrkraft liegt daher die Verantwortung, ein **Bewusstsein für textimmanente Hürden** zu entwickeln und diese zu erkennen. Die Analyse der Verständlichkeit eines Textes aus dem Blickwinkel eines Schülers bzw. einer Schülerin ist notwendig, um die Erschließung des Sachtextes unterstützen zu können.

Auf der **Wortebene**⁴⁵ ist es zum einen die Fülle von neuen Begriffen, die eine Hürde darstellt. „Je mehr unbekannte Begriffe in einem Text vorkommen, desto schlechter wird dieser von Lernenden verstanden.“⁴⁶ Gottfried Merzyn hat naturwissenschaftliche Lehrbücher diesbezüglich untersucht. In naturwissenschaftlichen Texten ist ca. jedes sechste Wort ein Fachbegriff. Jedes 25. Wort ist ein neuer Fachbegriff. Im naturwissenschaftlichen Unterricht begegnen Schülerinnen und Schülern pro Unterrichtsstunde mehr neue Begriffe als im fremdsprachlichen.⁴⁷ Zum anderen sind es „kleine Wörter“ – Verben und Adjektive –, deren Bedeutung gelernt werden muss. Ihr Schwierigkeitsgrad fällt nicht so ins Auge wie der von Fachwörtern, die Nomen sind.

45 Die Darstellung der sprachlichen Hürden erfolgt in Anlehnung an Leisen 2009, S. 101–103.

46 Ebenda, S. 101.

47 Vgl. Merzyn 1998.

Wortebene	Beispiele
Fachbegriffe	Oxidation, Alveolen, Hämoglobin, Genom
zusammengesetzte Nomen	Nährstoffbausteine, Durchschnittsgeschwindigkeit, Beschleunigungsarbeit, Sauerstoffabschluss
zusammengesetzte Verben und Verben mit Vorsilben	hinauffahren, aufrollen, durchdrehen vermessen, einwirken, verrichten
substantivierte Infinitive	das Hochtragen, beim Beschleunigen
fachspezifische Abkürzungen	BMI, ABS, Rh-positiv, Hg
Adjektive mit den Suffixen und Halb-suffixen -bar, -los, -arm, -reich usw.;	übertragbar, sauerstoffarm, kohlenstoffdioxidreich
verstärkende Zusätze wie: schwach, stark, nicht ...	stark durchblutet, wenig leitend, schwach dosiert

Auf der **Satzebene** erschweren verschachtelte und lange Sätze sowie umständliche Nebensatzkonstruktionen das Verständnis des Textes. Genauso schwierig sind verkürzende Konstruktionen wie komplexe Attribute. Manche Funktionsverbgefüge müssen wie Vokabeln gelernt werden. Während man umständliche Nebensatzkonstruktionen in Texten, die für den Unterricht geschrieben werden, vermeiden könnte, kann man auf bestimmte Formulierungen und Formen nicht verzichten. Auch wenn es vielen Schülerinnen und Schülern nicht leicht fällt, sie zu verstehen, sind Passivkonstruktionen unvermeidlich.

Satzebene	Beispiele
Nebensatzkonstruktionen (auch uneingeleitete Nebensätze)	Während sich die Herzklappen zusammenziehen, kann der Blutdruck ... Wenn sich ein Magnet in einer Spule bewegt, wird Bewegung ... Kreuzt man zwei reinerbige Individuen einer Art, so ...
Verwendung komplexer Attribute anstelle von Attributsätzen	... reinerbig weiß blühende Erbsen ... ein spiralig gewundener Doppelfaden
erweiterte Nominalphrasen	Beim Übergang vom optisch dichteren in den optisch dünneren Stoff ...
Passiv und Passiversatzformen	Das auf sie fallende Licht wird von der Linse gebrochen. Dabei werden die Lungenflügel wieder nach oben geschoben und man atmet aus. Der Energieumsatz lässt sich errechnen.

Auf der **Textebene** können satzübergreifende Elemente schwierig sein. In Texten werden Sätze nicht beliebig aneinandergereiht, sondern sinnvoll miteinander verbunden. Durch verschiedene Mittel – semantische, syntaktische, rhetorische usw. – wird ein inhaltlicher Gesamtzusammenhang, Kohärenz, erreicht. Sprachliche Mittel, die einen Text kohärent machen, sind Satzverknüpfungen (weil, deshalb, dennoch, trotzdem ...) und Wiederaufnahmemittel (Wortwiederholung, Pronomen, Pronominaladverbien ...). Sie sorgen für sinnvolle und folgerichtige Bezüge und erzeugen Kohärenz, können aber auch Hürden sein. Vor allem die rückverweisende Verwendung

von Pronomen in Texten kann zu Verständnisproblemen führen. Das ist vom Sprachniveau der Lernenden und von der Komplexität/Abstraktheit/Unbekanntheit der dargestellten Inhalte abhängig.

Textebene	Beispiele
Rückverweisende Verwendung von Pronomen	<p>Das Herz pumpt das sauerstoffreiche Blut in die Aorta. Diese führt durch den Brustkorb und den Bauch in das Becken.</p> <p>Heinrich IV. ernannte weiterhin Bischöfe und Äbte und übertrug ihnen weltlichen Besitz und Herrschaftsrechte. Ein Verzicht auf dieses Recht zur Investitur schien ihm undenkbar.</p> <p>In den Jahrzehnten vor der Reformation war das Lebensgefühl der Menschen von Angst geprägt. In ihrer Not erwarteten sie Trost und Hilfe.</p> <p>Dort, wo örtliche Wasservorkommen existieren, grünt und blüht der Negev auch abseits der Landeswasserleitung. Gleiches trifft auf die Aravasenke zu.</p>
Rückverweisende Verwendung von Pronomen bei unklarem oder grammatisch nicht korrektem Bezug	<p>Die Stromstärke ist schon ohne Eisenkern geringer als bei Gleichspannung. Schiebt man einen Eisenkern in die Spule, nimmt sie weiter ab.</p> <p>In einigen Organen deines Körpers wie Knochenmark, Haut und Darm sterben laufend Zellen ab, die zu ersetzen sind. Diese entstehen aus unspezialisierten Zellen, den Stammzellen.</p>

„Vor dem Einsatz eines Fachtextes im Unterricht muss dieser auf seine sprachlichen Schwierigkeiten hin durchgesehen werden. Die Analyse bezieht sich zum einen auf den Einsatz des Textes im Unterricht (didaktische Analyse) und zum anderen auf die Verständlichkeit des Textes (Textverständlichkeitsanalyse).“⁴⁸

Hürden durchs Layout

Viele Lehrbücher sind „nach dem Doppelseiten-Prinzip gestaltet. Auf solchen Doppelseiten finden sich oft mehrere kleine Textblöcke, realistische und logische Bilder wie Fotos, Comic-Figuren, Diagramme, Tabellen und Aufrisszeichnungen, die zusammen ein Thema konstituieren.“⁴⁹ Häufig fällt es Schülerinnen und Schülern jedoch schwer, diese vielen Puzzleteile sinnvoll in Zusammenhang zu bringen und die Doppelseite als Ganzes zu erschließen. So ist die Verbindung der Einzeltexte auf den ersten Blick nicht immer ersichtlich, einige Textblöcke sind weit von den zum Verständnis dienenden Abbildungen entfernt, oder der Text enthält kaum Hinweise auf die dazugehörigen Darstellungen. Manche Bilder sind gar ohne Bezug zur Textaussage und haben nur auflockernden Charakter. Die Textblöcke selbst sind meist „außerordentlich informationsdicht, wobei oft additiv Informationen verschiedener Abstraktionsgrade nebeneinander stehen.“⁵⁰

48 Leisen 2009, S. 103.

49 Rosebrock/Nix 2012, S. 90.

50 Ebenda.

Für die Analyse eines Sachtextes sind die folgenden Fragestellungen hilfreich:

- » Welche Fachbegriffe sind meinen Schülerinnen und Schülern unbekannt?
- » Welche Formulierungen sind schwierig? Bei welchen Formulierungen benötigen meine Schülerinnen und Schüler Unterstützung?
- » Wenn Fließtext und Abbildungen/Diagramme zusammengehören: Enthält der Text Hinweise auf die nicht-kontinuierlichen Texte? Wird der Zusammenhang deutlich gemacht?
- » Welche Funktion haben die Abbildungen/Diagramme? Eignen sie sich zur Instruktion?
- » Ist der Fachtext in seinem Layout, seiner Optik und Gestaltung geeignet?

Hat die Lehrkraft die sprachlichen und layoutbezogenen Hürden erkannt, kann sie dies bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen. Nach Josef Leisen gibt es beim Umgang mit Sachtexten „grundsätzlich zwei Möglichkeiten:

- » Anpassung des Lesers an den Text: Der Lerner wird in seiner Lesekompetenz geschult.
- » Anpassung des Textes an den Leser: Der Text wird vereinfacht und an die Fähigkeiten des Lesers angepasst.“⁵¹

Das Vereinfachen von Texten ist zeitaufwändig und bei manchen Sachverhalten lässt es sich auch nicht leicht realisieren – es ist aber in bestimmten Fällen nicht zu vermeiden. Es gibt Kolleginnen und Kollegen, die Lehrbuchtexte umformulieren. Ruth Schoenbach hingegen, die in den USA ein Leseförderprogramm für sehr schwache Leserinnen/Leser entwickelt hat, plädiert dafür, Schülerinnen und Schüler auch mit schwierigen Texten zu konfrontieren. „Es mag sein, dass Schüler der Meinung sind, viele Texte seien schwierig oder langweilig, hätten keinen Bezug zu ihrem Leben und seien ihnen weder sprachlich noch inhaltlich vertraut. Sollen Schüler aber ein breites Spektrum an Zukunftsoptionen haben, müssen sie das Selbstvertrauen und den Willen haben, sich solchen Texten zu nähern, und die Fähigkeit, dann auch ihren Sinn zu erfassen.“⁵² Die Praxisanregungen in diesem Kapitel zeigen, wie Schülerinnen und Schüler bei der Erarbeitung schwieriger Texte unterstützt werden können.

3.3.1 Leseaufgaben unterstützen die Sachtextlektüre

Aufgabenstellungen, die Schülerinnen und Schüler dazu bringen, Texte nicht nur „durchzulesen“, sondern zu erarbeiten, werden im Folgenden Leseaufgaben genannt. Sie fordern dazu auf, Inhalte situations- und funktionsbezogen zu erschließen, zu strukturieren und darzustellen. Bei der Bearbeitung von Leseaufgaben entstehen häufig „Produkte“, an denen die Lehrenden Verstehen und Missverstehen erkennen können. Leseaufgaben kann man folgenden drei Aufgabenbereichen zuordnen:

- » Vorwissen zum Thema aktivieren und bereitstellen
- » Texte erarbeiten
- » Anschlusskommunikation initiieren

51 Leisen 2009, S. 9.

52 Schoenbach et al. 2006, S. 24.

Vorwissen zum Thema aktivieren und bereitstellen

„Das Wissen über die Sache und ihre Darstellung steuert Verstehensprozesse erheblich.“⁵³ Deshalb sollte die Aktivierung des Vorwissens bewusst geplant und in den Unterricht integriert werden. Es kommt also darauf, an Leseaufgaben zu formulieren, die das individuelle Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aktivieren. Dabei ist es äußerst wichtig, dafür zu sorgen, dass alle Schülerinnen und Schüler aktiv werden. Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch ist dafür ungeeignet. Aufgaben zur Aktivierung des Vorwissens sind meistens unaufwändig, es kommt vor allem darauf an, sie überhaupt zu stellen.

Beispielaufgaben:

- » Erzähle einer Partnerin/einem Partner, was du über das Thema „Klimawandel“ weißt.
- » Was weißt du über das Thema „Nationalsozialismus“? Zeichne eine Mind-Map. Vergleiche mit einer Partnerin/einem Partner.
- » Beantwortet in Partnerarbeit die folgenden Fragen: Was ist eine Anode? Was ist eine Kathode? Wo werden sie eingesetzt?
- » Erkläre jemandem die Begriffe „Trapez“, „Parallelogramm“ und „Rhombus“.

Es bietet sich ebenfalls an,

- » eine Liste mit Begriffen, die im Text eingeführt werden, vor dem Lesen mit der Lerngruppe zu besprechen, dabei die Schülerinnen und Schüler anzuregen Hypothesen zu bilden.
- » Bilder/Abbildungen beschreiben oder Gegenstände benennen zu lassen.
- » die Überschrift vorzulesen und das Thema vorhersagen oder nur den Kontext zur Kenntnis nehmen zu lassen.
- » die Schülerinnen und Schüler zu bitten, jemanden aus der Familie (z.B. die Großeltern) zum Thema „Mauerbau“ zu befragen.

Texte erarbeiten

Neben den Aufgaben zur Aktivierung des Vorwissens gibt es Leseaufgaben, die die Erarbeitung von Texten unterstützen und Schülerinnen und Schüler dazu auffordern sollen, Inhalte zu strukturieren und Informationen zu ordnen. „Die intensive Erarbeitung von Aufbau, Struktur und Inhalt einer Quelle ist ebenso bedeutsam wie das Durchsuchen verschiedener Quellen nach bestimmten Inhalten.“⁵⁴

Beispielaufgaben:

- » Fragen zum Text beantworten bzw. Schüler(innen) formulieren Fragen zum Text und ihre Mitschüler(innen) beantworten die Fragen.

53 Becker 2005a, S. 5.

54 Becker 2005b, S. 18.

- » Textinhalte in eine andere Darstellungsform bringen, z.B. eine Mind-Map zum Thema anfertigen; bestimmte Inhalte in einem Flussdiagramm darstellen; Inhalte in einer Tabelle ordnen ...
- » Texte expandieren⁵⁵: Texte, die durch hohe Informationsdichte geprägt sind (Definitionen, Lexikonartikel) anreichern, z.B. mit erklärenden Sätzen, mit anschaulichen Beispielen oder mit strukturierenden Zwischenüberschriften ...
- » Texte strukturieren, z.B. durch das Gliedern in Abschnitte oder das Formulieren von Überschriften; durch das Markieren von Schlüsselwörtern im Text (= Leseaufgaben, die häufig in Lesestrategiesets vorkommen; s. Kap. 3.2).
- » Richtig-Falsch-Übung zum Text: Schüler(innen) müssen Aussagen zum Text als richtig oder falsch erkennen, oder: Schüler(innen) entwickeln selbst eine Richtig-Falsch-Übung zum Text für ihre Mitschüler(innen).

Anschlusskommunikation initiieren

Der Austausch über Textinhalte unterstützt das Verstehen. Aber hier ist nicht das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch gemeint. Vielmehr geht es darum, dass Arbeitsergebnisse präsentiert werden, z.B. als Skizze im Heft oder als Minivortrag. „Ist ein Inhalt verstanden, bedeutet das noch nicht, dass er gut wiedergegeben werden kann.“⁵⁶ Präsentationen von Ergebnissen aus Textarbeit regen Gespräche sehr stark an. Dabei stehen die Textinhalte im Mittelpunkt. Bei allem erhalten die Lehrenden Einblick in die Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler.

Beispielaufgaben:

- » Arbeitsergebnisse (mündlich/schriftlich) präsentieren, z.B.
 - o als Plakat
 - o als Richtig-Falsch-Übung
 - o als Quizshow
 - o ...
- » Über Aussagen diskutieren, z.B.
 - o eine Podiumsdiskussion inszenieren;
 - o Aussagen bewerten (in Partner- oder Gruppenarbeit), z.B.:
 - Stimmt ihr der folgenden Aussage zu? Begründet eure Standpunkte. (Voraussetzung: Der gelesene Text liefert Argumente für eine solche Diskussion.)
- » Transfer der Arbeitsergebnisse auf andere Inhalte; neue Informationsrecherche initiieren ...

Alle vorgestellten Leseaufgaben sind Aufgaben, die das Textverstehen unterstützen – solche findet man in der Regel in Lehrbüchern nicht. Arbeitsaufträge in Lehrbüchern setzen ein Textverständnis in der Regel voraus.⁵⁷

55 Idee aus: Leisen 2009, S. 48.

56 Becker 2005b, S. 18.

57 Weitere Leseaufgaben gibt es im Lesecurriculum: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leseaufgaben.html>

Im Folgenden werden Unterrichtsarrangements und Aufgabenformate vorgestellt, die im Pro-Lesen-Pilotprojekt entstanden sind, in denen Leseaufgaben eine zentrale Rolle spielen und die eine Sachtextlektüre im Sinne der Konstruktion von Bedeutung unterstützen.

3.3.2 Leseszenarium – Individualisierung bei der aufgabengeleiteten Erarbeitung eines komplexen Textes

Beim Leseszenarium⁵⁸ stehen Leseaufgaben im Mittelpunkt, die Schülerinnen und Schüler dazu auffordern, einen komplexen Text zu erarbeiten, indem sie Inhalte strukturieren, Informationen ordnen, Inhalte in eine andere Darstellungsform umwandeln oder Texte unter einer besonderen Fragestellung prüfen. Die Durchführung eines Leseszenariums empfiehlt sich bei schwierigen Texten mit komplexen und/oder abstrakten Inhalten. Das gilt besonders für Inhalte, die für das jeweilige Fach von zentraler Bedeutung sind, z.B. das naturwissenschaftliche Thema „Atommodell“ oder das gesellschaftswissenschaftliche Thema „Verfassung der Bundesrepublik Deutschland“. Die Methode des Lern-/Leseszenariums eröffnet Schülerinnen und Schülern einen individuellen Lernzugang, da sie aus einem Aufgabenpool eine persönliche Auswahl treffen. Die differenzierten Aufgabenkonstruktionen fördern das eigenverantwortliche Arbeiten und ermöglichen einen hohen Kompetenzzuwachs. Für heterogene Lerngruppen ist diese Methode geeignet, weil sowohl niveau- als auch interessenbezogen differenziert werden kann.

Ablauf

- 1** Leseaufgabe auswählen
Sozialform (EA/PA/GA) auswählen
- 2** Text lesen
Aufgabenstellung selbstständig bearbeiten
- 3** Ergebnisse präsentieren

1) Aufgabe und Sozialform auswählen

Die Schülerinnen und Schüler wählen entsprechend ihrem Interesse, ihrem Vorwissen und ihrer Kompetenz eine Aufgabenstellung aus. Außerdem entscheiden sie, ob sie allein, mit einem Partner oder in einer Gruppe arbeiten möchten. Petra Hölscher empfiehlt, den zu erarbeitenden Text erst nach dem Auswählen der Aufgabe auszuteilen. Ihr ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe unabhängig vom Text auswählen. Kopiervorlagen für die Aufgabenkarten und für Arbeitsbögen mit Anleitungen gibt es im Lesecurriculum.⁵⁹

58 Petra Hölscher vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München hat das Leseszenarium in Anlehnung an Hans-Eberhard Piephos Lernszenariendidaktik entwickelt. Beim Leseszenarium steht statt eines Kernthemas ein zu erarbeitender Text im Mittelpunkt. Vgl. Hölscher 2006.

59 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leseszenarium.html>

Folgende Aufgaben eignen sich, um komplexe Sachtexte zu erarbeiten:

- » Quiz zum Text entwickeln
- » Multiple-Choice-Aufgaben zum Text entwickeln („Wer wird Millionär?“)
- » Schlagzeilen zu Abschnitten formulieren
- » Inhalt in grafische Darstellung umsetzen
- » Text szenisch umsetzen
- » Plakat zum Text erstellen
- » Text in Dialog umformen
- » Talkshow zum Text inszenieren
- » Text in eine andere Textsorte umwandeln (Märchen, Tagebucheintrag, Zeitungsbericht ...)
- » Richtig-Falsch-Übung zum Text entwickeln
- » Lückentext oder Kreuzworträtsel zum Text entwerfen
- » Bildergeschichte zum Text zeichnen (und beschriften)
- » Fehler in den Text einbauen
- » Abecedarium zum Text erstellen
- » Präsentation gestalten (mithilfe einer Präsentationssoftware, z.B. Powerpoint)
- » Mini-Büchlein zum Text erstellen
- » Rap zum Text entwickeln
- » Eigene Aufgabe erfinden



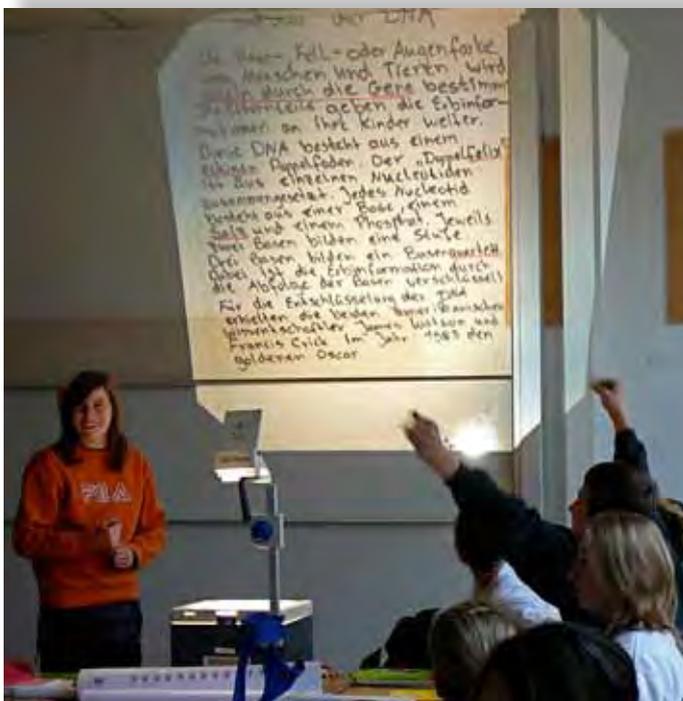
Die Aufgabenstellungen werden zum Auswählen aufgehängt.

2) Aufgabenstellung bearbeiten

Die Schülerinnen und Schüler lesen den Text, bearbeiten die Aufgaben selbstständig und bereiten die Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse vor. In Lerngruppen, die die Aufgabenstellungen noch nicht kennen, empfiehlt es sich, zu jeder Aufgabe einen Arbeitsbogen einer Anleitung für die Bearbeitung bereitzustellen. Die Auswahl enthält Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade, die verschiedene Fähigkeiten und Vorlieben ansprechen. Auch die benötigte Bearbeitungszeit ist unterschiedlich. Für ein Abecedarium beispielsweise braucht man in der Regel nicht so viel Zeit wie für das Zeichnen einer Bildergeschichte. Das wiederum ist eine attraktive Aufgabenstellung für gute Zeichner.

3) Präsentation

Abschließend werden alle Arbeitsergebnisse präsentiert. Durch die verschiedenen Darstellungsformen werden zentrale Inhalte und wichtige Fachbegriffe mehrfach wiederholt und prägen sich besonders gut ein. Außerdem finden die unterschiedlichen Lernkanäle der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung. Ein nicht zu unterschätzender Effekt ist der, dass hier die Schwierigkeiten des Einzelnen deutlich werden. Spätestens bei der Präsentation der Ergebnisse zeigt sich, ob die Lernenden den Text verstanden haben. Es entstehen Produkte, an denen unter Umständen Fehler offensichtlich werden. Für die Lehrkräfte öffnet sich so ein diagnostisches Fenster, das Einblicke in das Lernen der Schülerinnen und Schüler gewährt. Auch wenn der Zeitaufwand für ein Lernszenarium vergleichsweise hoch ist – drei bis vier Schulstunden sollte man für die Durchführung einplanen –, so ist der Lerneffekt für Lernende wie für Lehrende doch groß.



Mit Engagement werden die im Text eingebauten Fehler gesucht.



Die Quiz-Entwicklerinnen stellen ihre kniffligen Fragen zum Text „Aufbau der DNA“.

3.3.3 Lesen von Diagrammen – mit Lernlandkarten Diagrammkompetenz entwickeln

Im Mittelpunkt dieses Lernarrangements steht die Entwicklung der Fähigkeiten, die zum Lesen und Verstehen von Säulen-, Balken, Linien- (Kurven-) und Kreisdiagrammen benötigt werden. Schülerinnen und Schüler verfügen über sehr unterschiedliche Erfahrungen mit diesen nicht-kontinuierlichen Texten. Die meisten haben ihre Kompetenzen zum Lesen von Diagrammen bei-läufig erworben. Selten ist das Lesen von Diagrammen so explizit Lerngegenstand, werden be-nötigte Kompetenzen so gründlich geübt wie in diesem Unterrichtsvorhaben. Vor allem kann bei diesem Vorgehen die Heterogenität der Lerngruppen berücksichtigt werden.

Im Unterricht kommen verschiedene Diagramme zum Einsatz



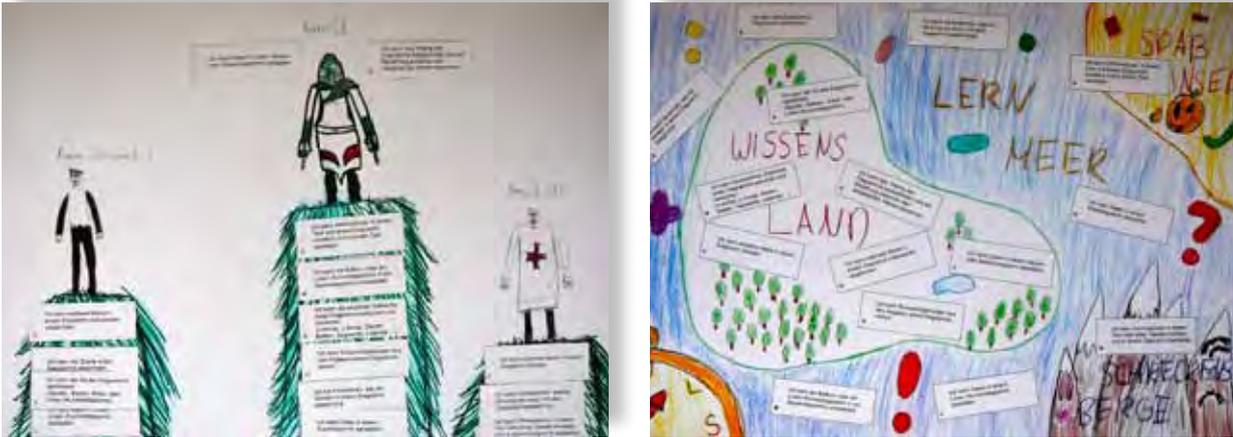
Lernausgangslage mit der Lernlandkarte

Lernlandkarten im Unterricht werden zur Selbsteinschätzung und zur Selbststeuerung von Lernprozessen in allen Fächern und in allen Jahrgangsstufen eingesetzt. Sie geben einen Überblick über den Lerngegenstand – das können beispielsweise die Lerninhalte einer Unterrichtseinheit zum Thema „Auge“ sein, aber auch die Lerninhalte des gesamten Mathematikunterrichts der 7. Klasse oder – wie in diesem Beispiel – die Teilkompetenzen, die für den Umgang mit Diagrammen benötigt werden. Lernlandkarten unterstützen Schülerinnen und Schüler dabei, die eigenen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen einzuschätzen. Sie können zu Beginn eines Lernprozesses eingesetzt werden, um die Lernausgangslage festzustellen, aber auch im Verlauf des Lernprozesses, um den weiteren Lernweg planen zu können. „Lernlandkarten sind Visualisierungsmittel, mit denen produktive Lernprozesse unter den Bedingungen von Heterogenität intensiver wahrgenommen und verstärkt werden können.“⁶⁰

Zu Beginn steht eine Bestandsaufnahme. Die Schülerinnen und Schüler schätzen ihre Fähigkeiten ein. Dazu erhalten sie Kärtchen, auf denen die Teilkompetenzen als „Ich-kann-Aussagen“ formuliert sind. Sie schneiden die Kompetenz-Items aus und sortieren sie in vier Gruppen:

- » Das kann ich schon gut, da bin ich sicher.
- » Das muss ich noch üben, aber das kann ich ohne Hilfe.
- » Das kann ich noch nicht, dafür brauche ich Unterstützung.
- » Das ist völlig neu für mich. Darüber weiß ich gar nichts.

60 Olling 2009, S. 8.



Lernlandkarten sind so individuell wie die Schülerinnen und Schüler.

Auf einem DIN-A3-Blatt gestalten sie eine Landkarte mit Inseln, Kontinenten, Meeren, Flüssen, Städten, Dörfern usw. Für die sortierten Kompetenz-Items werden vier Gebiete benötigt, denen die Schülerinnen und Schüler passende Namen geben, z.B. „Wissensreich“, „Stadt des Grauens“, „Lern-Insel“ usw. Die Item-Kärtchen werden auf die entsprechenden Gebiete geklebt. Man kann vorher festlegen, wie die Lernlandkarte eingefärbt werden soll: Grüne Gebiete stehen z. B. für das, was man schon gut kann, gelbe für das, was noch geübt werden muss, rote für das, was unvertraut ist, und weiße für gänzlich Neues. Diese Bestandsaufnahme ist der Ausgangspunkt für den weiteren Lernprozess. Jetzt entscheiden die Schülerinnen und Schüler, welche Teilkompetenzen sie verstärkt üben bzw. neu lernen wollen. Sie können sich dazu mit der Lehrkraft beraten, aber ihren Lernweg auch ganz selbstständig planen. Zum Üben stehen Referenzaufgaben für die einzelnen Teilkompetenzen zur Verfügung. Im Verlauf des Lernprozesses färben die Schülerinnen und Schüler die Kärtchen mit den Kompetenzen, die sie beherrschen, auf der Lernlandkarte ein und dokumentieren so ihren individuellen Lernzuwachs.

Kompetenz-Items für das Lesen von Diagrammen

Angelehnt an das „Strukturmodell der Diagrammkompetenz“⁶¹ von Lachmayer/Nerdel/Prechtl wurden die Kompetenz-Items für die Lernlandkarten formuliert. Das Strukturmodell zeigt, welche Teilkompetenzen für das Verstehen von Diagrammen benötigt werden. Es gliedert sich in die Bereiche „Informationsentnahme“ und „Konstruktion“. „Zum erfolgreichen Umgang mit Diagrammen gehört nicht nur das verständnisvolle Lesen dieser speziellen Sorte von abstrakten Abbildungen, sondern auch deren eigenständige Konstruktion aufgrund vorgegebener Informationen, die z.B. in einem Text oder einer Tabelle vorliegen.“⁶² Beim Lesen von Diagrammen müssen beispielweise der Diagrammtyp, die Achsenbelegung, -beschriftung und -skalierung identifiziert sowie Trend- oder Punktwerte abgelesen werden. Bei der Konstruktion geht es darum, den Diagrammtyp, die Achsenbelegung, -beschriftung und -skalierung auszuwählen sowie Daten einzutragen. Die Teilkompetenzen sind als Ich-kann-Aussagen formuliert:

61 Lachmayer/Nerdel/Prechtl 2007.

62 Prechtl/Lachmayer/Nerdel 2011, S. 54.

A Ich kann die Art des Diagramms bestimmen (Säulen-, Balken-, Kreis- oder Linien-/Kurvendiagramm).

B Ich kann die einzelnen Elemente eines Diagramms erkennen und benennen (x-Achse, y-Achse, Säulen, Balken, Segmente, Legende ...).

C Ich kann das Thema des Diagramms herausfinden und die Beziehung zwischen den dargestellten Werten benennen.

D Ich kann benennen, wie die Achsen in einem Diagramm belegt sind.

E Ich kann die Quelle eines Diagramms bestimmen.

F Ich kann einzelne Werte in einem Diagramm ablesen.

G Ich kann mehrere Werte in einem Diagramm miteinander vergleichen.

H Ich kann Schlussfolgerungen aus den Angaben eines Diagramms ziehen.

I Ich kann herausfinden, welche Wirkung der Autor mit dem Diagramm beabsichtigt.

J Ich kann Daten in einem Säulen- oder Balkendiagramm darstellen.

K Ich kann Daten in einem Kreisdiagramm darstellen.

L Ich kann Daten in einem Linien-/Kurvendiagramm darstellen.

M Ich kann ein Balken- oder ein Linien-/Kurvendiagramm in ein Säulendiagramm umwandeln.

N Ich kann Informationen in einem Text und in einer Tabelle ermitteln und in einem Diagramm darstellen.

O Ich kann Informationen in einer Tabelle und einem Diagramm ermitteln und in einem Text darstellen.

Kärtchen mit Kompetenz-Items

Referenzaufgaben

Zum Üben der Teilkompetenzen werden Referenzaufgaben entwickelt oder aus bestehenden Materialien zusammengetragen. Wenn die Schülerinnen und Schüler fächerunabhängig arbeiten sollen, sind das Aufgaben, die ohne Anbindung an ein konkretes Unterrichtsvorhaben bearbeitet werden können, z.B. in freien Lernzeiten oder im Rahmen einer Projektwoche. Genauso gut können die Referenzaufgaben fachbezogen gestaltet werden. Am besten ist es, wenn die Schülerinnen und Schüler aus einem großen Aufgabenpool auswählen können und zu jeder Teilkompetenz mehrere Aufgaben finden, möglichst auf unterschiedlichen Lernniveaus. Hier folgen Auf-

gabenbeispiele zu einigen Kompetenz-Items. Die Diagramme, die zu den Aufgaben gehören, sind aus Platzgründen nicht abgebildet. Vollständige Referenzaufgaben gibt es im Lesecurriculum.⁶³

zu A: Was für ein Diagramm ist hier abgebildet? Kreuze die richtige Aussage an.

- Hier werden in einem Schaubild ein Säulen- und ein Kurvendiagramm gezeigt.
- Hier sind Informationen in einem Kreisdiagramm dargestellt.
- Hier sind ein Balken- und ein Kreisdiagramm zusammen in einem Schaubild zu sehen.
- Hier sind Informationen in einem Balkendiagramm dargestellt.

zu A: Was für ein Diagramm ist hier abgebildet? Begründe deine Antwort.

zu B: Beantworte die Fragen zum abgebildeten Balkendiagramm.

- a) Was wird auf der y-Achse gezeigt?
- b) Was wird auf der x-Achse gezeigt?
- c) Welche Informationen enthält die Legende?
- d) Gibt es Angaben in Prozent? Wenn ja, welche?
- e) In welchem Zeitraum wurden die Daten ermittelt, die im Diagramm dargestellt sind?

zu C: Welche Aussage trifft auf das Diagramm zu? Kreuze an.

- Das Diagramm stellt die durchschnittliche Lebensdauer von verschiedenen Nutztierarten dar.
- Das Diagramm stellt die Lebensdauer von wildlebenden Tieren und Nutztieren gegenüber.
- Im Diagramm ist dargestellt, wie viele Tiere über 20 Jahre alt werden.
- Das Diagramm zeigt, wie lange Tiere in der freien Wildbahn überleben.

63 http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen_diagramme.html

3.3.4 Kooperative Erarbeitung von Sachtexten im Unterrichtsvorhaben „Durch dick und dünn“



Übersicht zum Unterrichtsvorhaben „Durch dick und dünn“ – die zentrale Aufgabe ist markiert.

Zu diesem umfangreichen Unterrichtsvorhaben gehören eine zentrale Aufgabe und einige fakultative Ergänzungen, die zum Teil einen fächerverbindenden Aspekt berücksichtigen. Das Thema des Unterrichtsvorhabens „Durch dick und dünn“ gehört zu dem größeren Themenfeld „Nahrung, Ernährung, Verdauung“. Es handelt sich dabei um die Auseinandersetzung mit drei Formen von Essstörungen: Magernsucht, Bulimie und Binge Eating Disorder. In Gruppenarbeit erarbeiten die Schülerinnen und Schüler eine Informationsbroschüre für Gleichaltrige.

Das Vorgehen ist an der Methode „Gruppenpuzzle“ orientiert. Es werden Stammgruppen aus drei Schülerinnen und Schülern gebildet. Jedes Mitglied wird zur „Expertin“ bzw. zum „Experten“ für eine der drei Essstörungen. In Expertengruppen, die aus bis zu vier Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Stammgruppen bestehen, werden die nötigen Informationen zur jeweiligen Essstörung erarbeitet. Es werden Texte gelesen und ausgewertet. Die ermittelten Informationen werden besprochen und geordnet. Im Anschluss kommen alle wieder in ihren Stammgruppen zusammen und stellen einander die Arbeitsergebnisse vor.

Um das Erarbeitete nachhaltig zu sichern, wird es nun in eine andere Darstellungsform übertragen – in diesem Fall ist das eine Broschüre für Gleichaltrige. Dazu ist sehr viel Anschlusskommunikation nötig, die das Textverständnis sichert. Die Informationstexte für die Broschüre werden von den Schülerinnen und Schülern ausformuliert, illustriert und gestaltet. Die Anforderungen an die zu erarbeitende Broschüre sind ihnen von Anfang an bekannt. Die fertigen Broschüren werden anschließend in der Klasse präsentiert. Kopiervorlagen mit Materialien und Arbeitsbögen zum Unterrichtsvorhaben „Durch dick und dünn“ gibt es im Lesecurriculum.⁶⁴

64 http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen_durch_dick_und_duenn.html



Arbeitsergebnisse: Broschüren als Flyer, Stufenblock und DIN-A5-Heft

Das Unterrichtsvorhaben kann optional um die in der Übersicht (s.o.) dargestellten Elemente ergänzt werden. Das Thema „Essstörungen“ ist eng mit einer problematischen gesellschaftlichen Entwicklung verbunden: der mit einem engen Schönheitsideal verknüpften Vorstellung, dass Schönheit machbar sei und dass „Mängel“ auf individuelles Versagen zurückzuführen seien. Mit dem **Schönheitsszenarium**, einem Lernszenarium mit dem Kernthema „Schönheitsideale“, nähern sich die Schülerinnen und Schüler dem Thema auf unterschiedliche Weise. Es geht darum, ansatzweise ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass das gängige Schönheitsideal – in Kombination mit der ständigen Präsentation von dünnen Models und Stars – einen ungeheuren Druck auf Jugendliche ausübt. Die Annäherung an das Thema soll in einer Atmosphäre „ohne pädagogischen Zeigefinger“ geschehen.



Collage herstellen

Collage herstellen

Aufgabe:
Wer entspricht dem heutigen Schönheitsideal?
Wer ist schön? Fertige eine Collage aus „schönen Menschen“ oder von Stars und Idolen an!

So gehst du vor:

Suche nach Bildern von „schönen Menschen“/Stars und montiere sie zu einer Collage.
Präsentiere das Ergebnis in der Klasse.



Aufgabenkarte für das Schönheitsszenarium (Vorder- und Rückseite)

Es bietet sich an, fächerverbindend auch im Deutsch- und Ethikunterricht zu arbeiten. Eine Reihe von empfehlenswerten Jugendbüchern befasst sich mit Essstörungen und bietet den Schülerinnen und Schülern einen an persönlichen Schicksalen orientierten Zugang. Dies kann über Buchvorstellungen in Form eines **Book-Slams** geschehen (vgl. Kap. 3.8).

Das komplette Unterrichtsvorhaben „Durch dick und dünn“ vereint Leseaufgaben aus allen drei Aufgabenbereichen – Vorwissen aktivieren, Texte erarbeiten, Anschlusskommunikation initiieren. Durch die vielfältigen Arbeitsaufträge werden die Schülerinnen und Schüler dazu veranlasst, sich eigenständig mit den Texten auseinanderzusetzen. Neben einem hohen Maß an Individuali-

sierung spielt aber auch die Zusammenarbeit eine große Rolle, wenn repräsentative Broschüren entstehen sollen. Dabei ist der Wechsel der Darstellungsform eine besonders effektive Strategie⁶⁵. Die Erarbeitung in Stamm- und Expertengruppen ist gut auf andere Unterrichtsthemen übertragbar. Günstig ist es, wenn sich das Thema in drei bis vier Unterthemen gliedern lässt.

3.3.5 Überlegungen zur Schulentwicklung

In den schulinternen Fortbildungen mit dem ProLesen-Modul „Sachtexte lesen und verstehen“ hatten die Kolleginnen und Kollegen die Aufgabe, eine Doppelseite im Lehrbuch zu analysieren. Einige fanden das schwierig und wünschten sich Unterstützung durch die Deutschlehrkräfte. Andere wussten schon gut über Hürden in Texten Bescheid. In den meisten Schulen ergab sich ein reger Austausch über die eingesetzten Texte, über das Prüfen von anzuschaffenden Lehrbüchern usw. Es wurde allen deutlich, wie wichtig es ist, Hürden in Sachtexten zu erkennen und damit adäquat umzugehen, zum Beispiel das Textverstehen mit Leseaufgaben zu unterstützen.

Allerdings ist es viel leichter, sich auf die Verwendung eines Lesestrategie-Sets zu einigen, als im Kollegium den Einsatz von Leseaufgaben zu verabreden. Beim Lesestrategie-Set ist das Verfahren immer gleich, es kann zur Erschließung aller Texte eingesetzt werden und die Schülerinnen und Schüler sind mit dem schrittweisen Vorgehen vertraut. Bei Leseaufgaben hingegen muss überlegt werden, welche für das Erschließen des Textes hilfreich, welche für die Lerngruppe angemessen sind. Das heißt, man wählt zu jedem Text, der im Unterricht zum Einsatz kommen soll, eine oder mehrere geeignete Aufgaben aus, die das Verstehen unterstützen.⁶⁶



Viele Lehrkräfte befinden sich in einem Dilemma. Einerseits nehmen sie wahr, dass ihre Schülerinnen und Schüler die Sachtexte beim alleinigen „Durchlesen“ nicht ausreichend verstehen. Andererseits haben sie die Sorge, wegen des erhöhten Zeitbedarfs den Unterrichtsstoff nicht zu bewältigen, denn alle vorgestellten Vorgehensweisen und Methoden benötigen Zeit. „Es ist so schon schwierig alle Themen zu behandeln. Ich weiß nicht, wie ich mit meinem Ein-Stunden-Fach auch noch Leseförderung realisieren soll“, befand eine Kollegin in einer Fortbildung. Ihr war klar, dass sich etwas ändern muss, und anders als vor einigen Jahren zu beobachten war, als

65 Vgl. Leisen 2009, S. 20.

66 Leseaufgaben ersetzen den Erwerb von Lesestrategien nicht. Weil Lesestrategie-Sets sich aber auf eine bestimmte Auswahl von Vorgehensweisen zur Erschließung von Texten beschränken, ist es oft sinnvoll, manchmal sogar notwendig, ergänzend Leseaufgaben anzubieten.

Fachlehrkräfte die Förderung des Leseverstehens ablehnten und auf vermeintliche Versäumnisse des Deutschunterrichts verwiesen, machte sie auch ihre Ratlosigkeit deutlich.

Kolleginnen und Kollegen, die daran zweifeln, dass ihre Schülerinnen und Schüler durch den Einsatz von Leseaufgaben Texte besser verstehen, sollten Erfahrungen mit Leseaufgaben sammeln. Das Formulieren von Aufgaben ist anfangs schwierig und zeitaufwändig. Hilfreich ist es, die Beispielaufgaben in diesem Kapitel durchzusehen und zu überlegen, welche sich für den zu lesenden Text eignen, und sie dann entsprechend abzuwandeln. Dabei ist es wichtig, klein anzufangen, sich immer wieder mit anderen auszutauschen und das eigene Vorgehen nach und nach zu optimieren. Kolleginnen und Kollegen sollten sich über die im Unterricht eingesetzten Texte austauschen (z.B. in der Fachkonferenz). Der Fachbereich Deutsch kann hier eine Stütze sein, indem er Anregungen zum Umgang mit Sachtexten gibt oder erarbeitet.

Beim Leseszenarium sind diese Vorarbeiten nicht nötig. Wegen der umfassenden Individualisierung durch die Wahl der Aufgabenstellung und der Sozialform sind außerdem Probleme bei der Passung von Aufgabe und Lernenden sehr selten. Ein Kollegium sollte klären, ob bzw. in welchen Fächern, mit welchen Texten und wie oft diese Methode zum Einsatz kommen soll.

Für die Arbeit mit Lernlandkarten sind Vorarbeiten notwendig. Zu jeder Teilkompetenz werden Referenzaufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrads aus möglichst vielen Fächern benötigt. Wenn ein Kollegium mit Lernlandkarten arbeiten möchte, sollte das Zusammenstellen der Referenzaufgaben im Team erfolgen. Um einen vielfältigen und ausreichend großen Aufgabenpool zu erhalten, müssten möglichst viele Kolleginnen und Kollegen ihre Arbeitsbögen und -hefte nach geeigneten Aufgaben durchsehen.

Zum Unterrichtsvorhaben „Durch dick und dünn“ müssen einige Fragen geklärt werden: Wollen die Kolleginnen und Kollegen, die das Fach „Biologie“ unterrichten, es erproben? Ist eine fächerverbindende Realisierung möglich? Gibt es dafür Strukturen? Ist das Vorgehen auf andere Fächer und Unterrichtsthemen übertragbar? Die Bewertung dieses Unterrichtsvorhabens wies in den ProLesen-Projektschulen häufig die größte Streuung auf. Lehrkräfte, die mit Elementen des selbstorganisiertes Lernens vertraut sind, schätzten die Materialien und die Vorgehensweise am positivsten ein und boten häufig an, es probeweise durchzuführen bzw. ein anderes Unterrichtsthema in dieser Weise aufzubereiten. Geprüft werden sollte auch, ob und wie die Nutzung einer öffentlichen Bibliothek in das Unterrichtsprojekt einbezogen werden kann (vgl. Kap. 3.4).

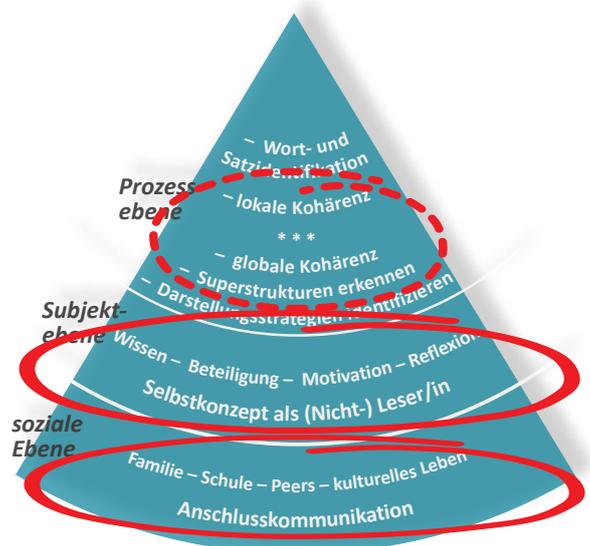
Die präsentierten Unterrichtsvorhaben – Leseszenarium, Lernlandkarten zur Entwicklung der Kompetenzen beim Lesen von Diagrammen, „Durch dick und dünn“ – sind mit Blick auf heterogene Lerngruppen offen gestaltet. Die Schülerinnen und Schüler haben einen großen Freiraum, ihre Selbststeuerung ist viel stärker gefordert als in geschlosseneren Unterrichtsformen. Dabei gelingt es nicht immer allen, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Bei manchen sind die Arbeitsergebnisse nicht zufriedenstellend. Einige Kolleginnen und Kollegen kommen dann zu dem Schluss, dass sich das Vorgehen für die Lerngruppe z.B. wegen der problematischen Arbeitshaltung nicht eignet. Hier gilt es zum einen zu bedenken, dass auch das selbst gesteuerte Lernen gelernt werden muss, zum anderen, dass die Arbeitsergebnisse „diagnostische Fenster“ öffnen und zeigen, was die Schülerinnen und Schüler verstanden haben und was nicht. Für die Planung des Unterrichts sind solche Einblicke wichtig.

3.4 Schule und Bibliothek

Welchen Nutzen haben Schulen von der Kooperation mit einer öffentlichen Bibliothek? Was bringt diese Zusammenarbeit den Schülerinnen und Schülern?

Öffentliche Bibliotheken sichern den freien Zugang zu Informationen für alle Bürgerinnen und Bürger und leisten damit einen Beitrag zur Chancengleichheit. Mit ihrem Medien- und Veranstaltungsangebot bedienen sie viele Interessen und unterstützen so die motivationalen Aspekte des Lesens. Sie sind Orte der (Anschluss-)Kommunikation und des kulturellen Lebens. Sie haben den bildungspolitischen Auftrag, zur Entwicklung von Medien- und Informationskompetenz beizutragen. „Bibliotheken fördern lebenslanges Lernen. Sie unterstützen sowohl das schulische als auch das nicht-institutionalisierte, individuelle Lernen.“⁶⁷ Da Grundlagen für das lebenslange Lernen auch in der der Schule gelegt werden, ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler Bibliotheken kennen und nutzen können. Alles, was die kognitiven Prozesse des Lesens betrifft – was gemeinhin als das Lesenlernen verstanden wird – findet in erster Linie in der Schule statt. Aber die Bibliotheken können diese Prozesse unterstützen. Das gilt besonders für die Angebote, bei denen es um die Förderung der qualitätsbewussten Recherche und die Bewertung von gefundenen Informationen geht. „Das gezielte Auffinden, die stichhaltige Bewertung und die kompetente Vermittlung von Informationen verlangen Profis, gerade in den Zeiten von Google und Yahoo mit ihren unzähligen Verweisen – gerade in den Zeiten von jährlich 80.000 Neuerscheinungen auf dem Buchmarkt. Qualität, Aktualität und Zuverlässigkeit von Informationen erkennen zu können verlangt Erfahrung und Expertise. Bibliotheken verfügen über diese Professionalität – Informationsmanagement ist ihr eigentliches Metier.“⁶⁸ Aber anders als in Dänemark, Großbritannien, Finnland und den USA werden Bibliotheken in Deutschland nicht in ausreichendem Maß als Bestandteil des Bildungssystems wahrgenommen und gefördert.

Das Projekt „Medienpartner Bibliothek und Schule“ der Bertelsmann-Stiftung und des nordrhein-westfälischen Kultusministeriums hatte das Ziel, eine strategische Partnerschaft dieser beiden Institutionen zu etablieren. Von 2002 bis 2004 wurden die beteiligten Bibliotheken und Schulen durch gemeinsame Fortbildungen unterstützt. Dabei wurde die „bisher eher zufällige Zusammenarbeit von einzelnen Lehrkräften mit der örtlichen Stadtbibliothek in ein systematisches Konzept überführt.“⁶⁹ Die Schulen öffneten sich einem außerschulischen Partner und die Bibliotheken konnten ihr Angebot profilieren. Eindrucksvoll sind die gestiegenen Nutzerzahlen. „Die durchschnittliche Zuwachsrate bei den 16- bis 20-Jährigen beträgt 17 Prozent. Bei den 11- bis 16-Jährigen, den Jugendlichen im »Leseknickalter« also, konnte sogar eine durchschnittliche Steigerung der Nutzer um 27 Prozent erreicht werden.“⁷⁰



Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock/Nix, 2012). Markiert sind die Bereiche, die in einer Kooperation mit der öffentlichen Bibliothek relevant sind.

67 Bertelsmann-Stiftung/Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände e. V. 2004, S. 11.

68 Ebenda, S. 8.

69 Bertelsmann Stiftung/Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes NRW 2005, S. 93.

70 Ebenda.

2008 unterzeichneten die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und der Landesverband Berlin im Deutschen Bibliotheksverband e.V. eine Rahmenvereinbarung, mit der „eine systematische und umfassende Zusammenarbeit der Bildungspartner bei der Vermittlung von Lese-, Sprach-, Informations- und Medienkompetenz durch den Ausbau von Kooperationen und Vernetzungen – auch auf lokaler Ebene – zur nachhaltigen Verbesserung dieser Fähigkeiten erreicht werden“ soll.⁷¹ Angestrebt wird, dass Lerngruppen die öffentlichen Bibliotheken regelmäßig besuchen und in den Schulen Unterrichtseinheiten zur aktiven Mediennutzung und zur Herausbildung von Recherchefähigkeiten entwickelt werden. Die Bibliotheken unterstützen die Umsetzung der Rahmenvereinbarung, indem sie neue Formen von Klassen- und Gruppenführungen anbieten, thematische Medienkisten für den Unterricht bereitstellen, die Durchführung themenbezogenen Unterrichts in der Bibliothek ermöglichen und Leseaktionen wie Autorenlesungen, Lesewettbewerbe, Lesenächte und Projekttage für Schulklassen durchführen. Ziel der Rahmenvereinbarung ist es, dass Schulen und öffentliche Bibliotheken Kooperationsvereinbarungen abschließen.

Als Beitrag zu diesem Prozess wurde das ProLesen-Modul „Schule und Bibliothek“ entwickelt. Es entstand in Kooperation mit der Steuergruppe der Kinder- und Jugendbibliotheken in Berlin. Die Bibliothekarinnen rieten dazu, das Angebot der öffentlichen Bibliotheken gründlich vorzustellen. Weil sich ihre Einschätzung, dass viele Lehrkräfte nicht ausreichend informiert sind, in schulinternen Fortbildungen bestätigte, werden entsprechende Informationen auch in diesem Kapitel ausführlich präsentiert.

3.4.1 Angebot des Verbunds der Öffentlichen Bibliotheken Berlins

Bücher, Zeitschriften, Zeitungen, Hörbücher, Musik-CDs, Noten, Computerspiele usw. – insgesamt 2,7 Millionen Titel – gehören zum Medienbestand des Verbunds der Öffentlichen Bibliotheken Berlins (VÖBB). Der VÖBB-Bibliotheksausweis ermöglicht den Zugriff auf den gesamten Bestand sowie den Besuch der 87 Haupt- und Stadtteilbibliotheken in allen Bezirken und der Zentral- und Landesbibliothek Berlin (ZLB).



Startseite des VÖBB-Internetportals

71 Hier ist eine Datei der Rahmenvereinbarung hinterlegt: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesecurriculum_bibliothek.html

Auf der Internetseite des VÖBB⁷² ist der Online-Katalog (OPAC) zugänglich. Dort können Medien im gesamten Bestand gesucht werden. Besitzer eines gültigen Bibliotheksausweises können Medien online bestellen, verlängern und im eigenen **Bibliothekskonto** Leihfristen und den Status ihrer Ausleihen und Bestellungen prüfen. Bei der Bestellung kann eine Bibliothek des VÖBB zur Abholung ausgewählt werden. Bei der Bereitstellung in einer anderen Bibliothek wird für den Transport ein Entgelt von 1 Euro pro Medium erhoben. Der Bibliotheksausweis selbst ist für Schülerinnen und Schüler kostenfrei. Lehrkräfte erhalten für Unterrichtszwecke, z.B. für die Ausleihe von Medienkisten, ebenfalls einen entgeltfreien „Institutionenausweis“. Anmeldeformulare kann man auf voebb.de herunterladen.

Über das Internetportal des VÖBB können die Bibliotheksnutzer Medien nicht nur im OPAC suchen und ihr Konto verwalten, sondern sie haben außerdem einen Online-Zugang zum **Munzinger-Archiv**, einem Informationsdienst, der 1913 von dem Journalisten Ludwig Munzinger gegründet wurde, um kleineren Zeitungen ohne eigene Archivredaktion einen zuverlässigen Zugang zu Hintergrundinformationen und Personalien zu verschaffen. Die im Munzinger-Archiv präsentierten Informationen sind geprüft und aktuell. Die Quellen sind zitierfähig (anders als

The screenshot shows the Munzinger-Archiv website interface. On the left is a navigation menu with categories like Biographien, Personen, Sport, Pop, Länderinformationen, Lexika, Termine, and Gedenktage. The main content area displays the profile of Mitt Romney, including his birth date (12. März 1947), profession (amerikanischer Wirtschaftsmanager und Politiker), and a list of 'Wichtige Stationen im Überblick' from 1971 to 2012. A 'Herkunft' section at the bottom provides details about his family background.

MUNZINGER
Wissen, das zählt.

Suche in allen Datenbanken

zur Trefferliste

Personen

Mitt Romney
amerikanischer Wirtschaftsmanager und Politiker; Gouverneur von Massachusetts (2003-2007); Republikanische Partei; J.D.

Geburtstag: 12. März 1947 Detroit/MI
Klassifikation: Politiker, Wirtschaftsmanager, Industriemanager
Nation: Vereinigte Staaten von Amerika (USA)

Internationales Biographisches Archiv 03/2012 vom 17. Januar 2012 (gi)
Ergänzt um Nachrichten durch MA-Journal bis KW 45/2012

Wichtige Stationen im Überblick

- bis 1971** Studium an der Brigham Young University
- bis 1975** Doppelstudium an der Harvard University (MBA und J.D.)
- 1984 - 1999** CEO bei der Bostoner Unternehmensberatung Bain Capital
- 1999 - 2002** Vorsitzender d. Organisationskomitees zur Vorbereitung der Olympischen Winterspiele 2002 in Salt Lake City
- 2003 - 2007** Gouverneur von Massachusetts
- 2008** Präsidentschaftskandidat der Republikaner
- 04.11.2008** Wahl von Barack Obama zum Präsidenten der USA
- 2012** Präsidentschaftskandidat der Republikaner
- 06.11.2012** Niederlage bei der Präsidentenwahl

Herkunft

Willard Mitt Romney wurde am 12. März 1947 in Detroit, Michigan, als jüngstes von vier Kindern der ehemaligen Schauspielerin Lenore und des Automanagers George Romney in eine wohlhabende republikanisch gesinnte Familie geboren, die in der

Das Bildschirmfoto zeigt einen Ausschnitt der Informationen des Munzinger-Archivs zu dem US-amerikanischen Politiker Mitt Romney vom 7. November 2012

Wikipedia) und können deshalb hervorragend für die Anfertigung von Referaten und Facharbeiten genutzt werden. Bei jedem Eintrag sind Literaturhinweise sowie Angaben zur Aktualität vermerkt. Woche für Woche werden die Angaben auf den neuesten Stand gebracht. Viele öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken bieten einen Zugang zum Munzinger-Archiv an. Für VÖBB-Nutzerinnen und -Nutzer gibt es Informationen zu Personen (Politikern, Wissenschaftlern, Künstlern, Sportlern, Popstars) und zu Ländern sowie einen Zugang zu Filmkritiken.

Mit dem Bibliotheksausweis können außerdem **elektronische Medien** – E-Books, E-Paper, E-Audios und E-Videos – kostenlos ausgeliehen werden. „Onleihe“ heißt das Angebot auf der Internetseite VOeBB24.de. Die Leihdauer ist vom Medium abhängig: bei Zeitungen 1 Stunde, bei Zeitschriften 1 Tag, bei Büchern, Hörbüchern und Videos 7 Tage. Zum Lesen von E-Books und E-Papers wird der Adobe Reader XI, für das Abspielen der E-Audios und E-Videos wird der Windows Media Player 11 benötigt. Nach Ablauf der Leihfrist ist die Datei „gesperrt“ und lässt sich nicht mehr öffnen. Das Drucken und das Kopieren ist erlaubt, das Übertragen von Audiobooks und Videos auf Mobilgeräte ebenfalls. E-Books und E-Papers sind besonders für computer-affine Jungen und



Startseite des Internetportals VOeBB24.de

Mädchen attraktiv. Denkbar ist es, die Recherche mit elektronischen Medien im Unterricht anzubahnen und fortwährend zu nutzen. Dabei muss bedacht werden, dass aus Lizenzgründen jeweils nur ein Exemplar der meisten E-Medien auf VOeBB24.de zur Verfügung steht und deshalb – genauso wie in der Bibliothek – nicht alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe gleichzeitig Zugriff auf eine Zeitung oder ein Buch haben können. Eventuell müssen die Medien auch vorbestellt werden (siehe Abb. S. 71). Aber eine längerfristige Aufgabe, zum Beispiel ein Vergleich der Berichterstattung zu bestimmten Themen in den angebotenen elektronischen Zeitschriften, ist möglich.

In allen Bibliotheken des VÖBB gibt es Arbeitsplätze mit internetfähigen Computern, in einigen können private Laptops über einen W-LAN-Zugang genutzt werden. In allen gibt es zusätzliche Angebote. Dazu gehören Veranstaltungen wie Lesungen, Buch-Film-Präsentationen, Ausstellungen, Werkstätten mit Illustratoren, Projekte mit LesArt, Lesenächte u.v.a.m. Viele Bibliotheken bieten eine Hausaufgabenhilfe an. In Kooperation mit Vereinen und freien Trägern gibt es auch Anti-Gewalt- und Drogenprophylaxe-Workshops. Das spezielle und aktuelle Angebot wird auf der Homepage der jeweiligen Bibliothek veröffentlicht.⁷³

Exemplarinformationen		> Info
Exemplare:		(1)
Verfügbar:		(0)
Verfügbar in:		2 Stunden 35 Minuten
Für den		25.11.12, 16:40 - 17:40

Information zur Verfügbarkeit der *Süddeutschen Zeitung*,
Ausgabe vom 24.11.2012.

3.4.2 VÖBB-Angebot für Schulen

Die Bibliotheken stellen **Medienkisten** für den Unterricht zusammen, die bis zu zwölf Wochen ausgeliehen werden können, z.B.

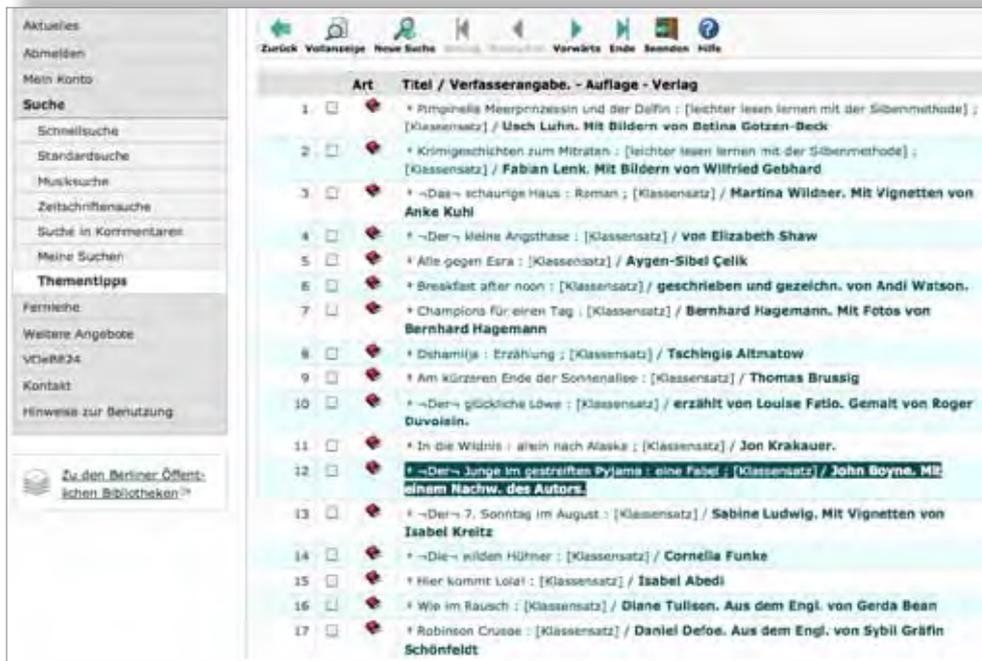
- » Kinder- oder Jugendromane,
- » Medien zu Themen wie Nationalsozialismus, Klimawandel, Ägypten,
- » Lerntrainings zu Unterrichtsinhalten wie Algebra, Grammatik.

Je besser die Absprache zwischen Lehrkraft und Bibliothekarin/Bibliothekar ist, desto besser kann die Zusammenstellung auf die Lerngruppe – Interessen, Lernniveaus – bzw. das Unterrichtsthema zugeschnitten werden. Empfehlenswert ist es, sich mit der kooperierenden Bibliothek über den nötigen zeitlichen Vorlauf zu verständigen.

Im VÖBB stehen über 600 **Klassensätze** für die Jahrgangsstufen 1 bis 13 zur Verfügung: Kinderbuchklassiker wie Elizabeth Shaws „Der kleine Angsthase“ und Erich Kästners „Emil und die Detektive“, aktuelle Kinder- und Jugendbücher wie Martina Wildners „Das schaurige Haus“ und John Boynes „Der Junge im gestreiften Pyjama“, Schullektüren wie Gottfried Kellers „Des Kaisers neue Kleider“, Wolfgang Borcherts „Draußen vor der Tür“ und Patrick Süskinds „Das Parfum“, Sachbücher wie „Vom Ei zum Küken“ und „Total normal. Was du schon immer über Sex wissen wolltest“. Im OPAC kann man entweder gezielt bestimmte Titel suchen und prüfen, ob es einen Treffer mit dem Zusatz „Klassensatz“ gibt, oder sich alle Klassensätze anzeigen lassen: Über die Navigationsfelder „Suche“ und „Thementipps“ gelangt man zum Link „Klassensätze im VÖBB“

Ein sehr wichtiges Angebot für Schulen sind die altersgerechten **Bibliotheksführungen**. Zum einen haben sie das Ziel, Schülerinnen und Schüler mit der Nutzung der Bibliothek vertraut zu machen und den Erwerb von Medien- und Recherchekompetenz zu unterstützen. Zum anderen ist intendiert, die Bibliothek als angenehmen Leseort bekannt zu machen und die Lesemoti

73 Über diese Internetseite kommt man zu den Bibliotheken des VÖBB: www.berlin.de/verwaltungsfuehrer/stadtbibliotheken/ (23.04.2013).



Ausschnitt aus der Suche im OPAC des VÖBB. In eckigen Klammern wird auf Klassensätze aufmerksam gemacht.

vation zu fördern. Die VÖBB-Bibliotheken haben sich auf modulare Angebote für die Grundschule und die Sekundarstufe I verständigt. Die Bibliotheksführungen sind handlungsorientiert und schließen kooperative Lernformen, Präsentationen von Such- und Lernergebnissen sowie selbstbestimmtes freies Stöbern und Schmökern ein. In allen VÖBB-Bibliotheken werden drei aufeinander aufbauende Module für die Grundschule angeboten:

- » Modul 1 „Entdeckungsreise Schulanfangsphase“
- » Modul 2 „Orientierung in der Bibliothek“
- » Modul 3 „Rechercheprofis in der Bibliothek“

Bei der spielerischen Bibliothekseinführung für Lerngruppen der Schulanfangsphase steht das Wohlfühlen im Mittelpunkt. Im Modul 2 führen Alphabet- und Systematikspiele in den Umgang mit dem Ordnungssystem ein. Modul 3 ist ein altersgerechtes Recherchetraining, bei dem Schülerinnen und Schüler ab Klasse 5 Suchstrategien kennen lernen, die sie für die Vorbereitung von Referaten und Präsentationen nutzen. Für Lerngruppen der Sekundarstufe I bieten die Bibliotheken die folgenden Module an:

- » Modul 1 „Grundeinführung“
- » Modul 2 „Entwicklung der Recherchekompetenz“
- » Modul 3 „Vertiefung der Recherchekompetenz“

Das Modul 1 wurde für 7. Klassen entwickelt, deren Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Grundschulen kommen und in der Regel über sehr unterschiedliche Bibliothekserfahrungen verfügen. Einige sind ein bis drei Mal jährlich in der Bibliothek gewesen, andere deutlich seltener oder gar nicht. Im Modul 2 für die Jahrgangsstufen 7/8 erhalten die Schülerinnen und Schüler eine erweiterte Einführung in Recherchetechniken. Sie suchen selbstständig im Online-Katalog

(OPAC), in den Regalen und in einer Datenbank. Ziel ist es, die verschiedenen Informationsquellen zu nutzen und zu bewerten. Nach Absprache kann die Recherche sich auf unterrichtsrelevante Themen beziehen. Das Modul 3 für die Jahrgangsstufen 9/10 baut auf den Inhalten des Moduls 2 auf. Die Schülerinnen und Schüler lernen weitere Informationsquellen kennen und können die Bibliotheksführung für Vorarbeiten zur Präsentationsprüfung des MSA nutzen.

Auf die Inhalte und Ziele des modularen Angebots haben sich die VÖBB-Bibliotheken geeinigt; die Ausgestaltung – Rallye, Stationsarbeit, Präsentationen, konkrete Aufgabenstellungen – liegt in der Verantwortung des Personals der jeweiligen Bibliothek und ist unterschiedlich. In der Regel sind die Bibliotheksführungen so geplant, dass Spielraum vorhanden ist, um z.B. thematische Wünsche der Lehrkraft einzubeziehen oder auf Besonderheiten der Lerngruppen einzugehen. Auf jeden Fall sind vorbereitende Absprachen erwünscht und für das Gelingen der Bibliotheksführung hilfreich.

3.4.3 Anregungen für eine Kooperation

Bei einer Kooperation werden beide Partner aktiv. Die im Folgenden präsentierten Aktivitäten gehen über das Nutzen von „Standardangeboten“ der Bibliotheken hinaus. Alle Aktionen bedürfen der Absprache und sind von der räumlichen und personellen Ausstattung der Bibliothek abhängig. Nicht alles ist in jeder Stadtteilbibliothek realisierbar.

Buch des Monats: Die Lerngruppen der Schule wählen abwechselnd ein Buch des Monats aus und präsentieren es in der Bibliothek, z.B. in einer Vitrine mit illustrierenden Gegenständen und erläuternden Texten oder auf einem Plakat.

Hitlisten: Die Schülerinnen und Schüler ermitteln, welche Bücher in ihren Lerngruppen aktuell am beliebtesten sind, und erstellen Listen mit ihren Top Ten. Diese Hitlisten werden attraktiv gestaltet und (nacheinander) in der Bibliothek präsentiert.

Jury: Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern der Schule liest und bewertet die für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominierten Bücher. Ihre Siegertitel werden zusammen mit der Begründung der Jury in der Bibliothek präsentiert.

Ausstellungen: Unterrichtsprodukte zu literarischen Kinder- und Jugendbüchern und Sachbüchern – Leserollen, Guckkästen, Lesekisten, Lapbooks usw. – werden in der Bibliothek ausgestellt und ggf. kommentiert.

Projekttag: Bei der Durchführung von Projekten kann die Bibliothek inhaltliche Unterstützung bieten und ggf. auch Räume zur Verfügung stellen.



Im Flyer „Bibliothek macht Schule“ werden die Module für die Grundschule detailliert dargestellt.

Sommerleseclub: Einige VÖBB-Bibliotheken bieten Sommerleseclubs⁷⁴ an, in denen Jugendliche ein Zertifikat erwerben, das ihre Lehrkräfte in angemessener Form in den Unterricht einbeziehen und auch auf dem nächsten Zeugnis würdigen können. Die Schülerinnen und Schüler melden sich in ihrer Bibliothek zur Teilnahme an. Mit LesePASS und Bewertungskarte ausgestattet, lesen sie während der Sommerferien mindestens drei Bücher aus einer Auswahl. Die Bibliothekarinnen und Bibliothekare prüfen, ob die Jugendlichen die Bücher tatsächlich gelesen haben.

Konferenzen in der Bibliothek: In bestimmten Fällen kann es sinnvoll sein, eine Fachkonferenz oder eine Fortbildung in der Bibliothek durchzuführen (so wird sie auch für die Lehrkräfte zum Lern- und Leseort). Z.B. können die Bibliothekarinnen ihr Know-how zum aktuellen Jugendbuchmarkt, zu Lernsoftware usw. beisteuern.

Aktivitäten mit Eltern in der Bibliothek: Eltern gilt es als Unterstützer bei der Leseförderung zu gewinnen (vgl. Kap. 3.7). Durch Aktivitäten in der öffentlichen Bibliothek – Elternversammlungen, Informationsveranstaltungen, Ausstellungen von Schülerprodukten usw. – lernen auch „bibliotheks- und buchferne“ Eltern diesen Lern- und Leseort kennen. Am ehesten gelingt es, Eltern zu einem Besuch in der Bibliothek zu bewegen, wenn ihr Kind dort etwas ausstellt oder präsentiert.

Darüber hinaus sind etliche weitere Aktivitäten denkbar. Auch bei Lesenächten, Lesewettbewerben, Schulfesten und anderen Veranstaltungen können Schulen und Bibliotheken kooperieren.

3.4.4 Bibliotheksnutzung als Pflichtaufgabe

NUTZUNG DER HUMBOLDTBIBLIOTHEK

Alle Schüler und Schülerinnen der Klassen 7 und 8 müssen einen gültigen Leihausweis (für Schüler kostenlos) besitzen. Pro Schuljahr sollen pro Person 3-6 Bücher ausgeliehen werden.

VORGABEN

- 1 Roman
- 1 Sachbuch
- 1 Buch aus der Fremdsprachenabteilung

Die restlichen Bücher sind frei wählbar.

Zu jedem Buch muss eine kurze schriftliche Aufgabe bearbeitet werden, die vom Deutschlehrer/der Deutschlehrerin benotet wird.

Die Gesamtzahl der gelesenen Bücher wird dokumentiert, die 3 Schüler/Schülerinnen eines Jahrgangs, die die meisten Bücher ausgeliehen und gelesen haben, werden am Ende des Jahres mit einem Kinogutschein belohnt.

Eine ProLesen-Schule im Pilotprojekt verpflichtete ihre Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 7 und 8 zur regelmäßigen Nutzung der kooperierenden Bibliothek. Das Ausleihen und Lesen von mindestens drei Büchern war gefordert. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiteten zu jedem Buch eine selbst gewählte Aufgabe. Den Leihzettel klebten sie als Nachweis auf ein gesondertes Arbeitsblatt.

Alle Aufgabenbearbeitungen wurden in einem Hefter gesammelt und zu einem bestimmten Termin überprüft. Die Arbeitsblätter mit den Aufgaben zu den Büchern aus der

Pflichtaufgabe zur Nutzung der Bibliothek

74 Mehr Informationen zu den Sommerleseclubs:
www.bibliotheksportal.de/bibliotheken/projekte/leseclubs-im-sommer.html (23.04.2013)

Bibliothek waren attraktiv gestaltet. Die Schülerinnen und Schüler konnten aus diesem Pool auswählen:

- » Eine Figur aus deinem Roman hat in der Lotterie eine Million gewonnen. Was kauft er/sie davon? Notiere drei Dinge und begründe deine Entscheidung.
- » Schreibe einen Brief an eine Figur deines Romans. Schreibe dieser Figur, wie du dich beim Lesen ihrer Geschichte gefühlt hast. Gab es Momente, in denen du ihr Handeln nicht nachvollziehen konntest? Was hättest du stattdessen getan?

Arbeitsblätter für die Aufgaben zu den Büchern aus der Bibliothek



- » Hier liegt ... Verfasse ein Epitaph, eine Grabinschrift, für eine Romanfigur deiner Wahl (sie darf noch leben). Versuche, eine passende Inschrift zu finden, die der Figur gerecht wird.
- » Helden zeichnen sich oft durch Superkräfte aus, doch nicht jede mutige Tat erfordert diese. Wähle eine – in deinen Augen – heldenhafte Figur deines Buchs und erkläre, weshalb sie in deinen Augen ein Held/eine Heldin ist.
- » Kartograf. Zeichne eine Karte zu deinem Buch. Darauf sollten die wichtigen Orte und die Hauptereignisse der Geschichte verzeichnet sein. Schreibe zu jedem wichtigen Ereignis einen Absatz, der erklärt, was daran bedeutsam ist. Vergiss die Legende nicht.
- » Gute Reise! Deine Romanfigur geht auf eine Reise. Notiere zuerst, wohin diese Figur reisen würde. Was würde diese Figur in den Koffer packen, wenn sie nur 6 Dinge mitnehmen dürfte? Erkläre die Auswahl.
- » Kategorie Sachbuch. Benenne 2 Dinge, die du aus diesem Buch gelernt hast. Für welche Lesergruppe ist das Buch besonders interessant? Warum?
- » Soundtrack. Finde für eine Figur deiner Wahl ein Lied, das inhaltlich und musikalisch zu ihr passt. Schreibe den Songtext auf und erkläre, warum du ihn für diese Figur gewählt hast. Beziehe dich dabei auf Ereignisse/Stimmungen, die in deinem Buch eine Rolle spielen (Seitenzahlangabe).

- » Entwirf ein Computerspiel. Wenn dein Roman ein PC-Spiel wäre, wie würde es dann aussehen? Wer wären die Mitspieler und was würden sie in dem Spiel machen? Zeichne sie. Schreibe eine Anleitung. Beschreibe Verlauf und Ziel des Spiels.
- » Vergleiche dich mit einer Figur aus deinem Roman! Beschreibe Ähnlichkeiten und Unterschiede. Denke beim Vergleich an Aussehen, Persönlichkeit, Hobbys etc.
- » Entwirf ein Wanted-Poster für eine Figur in deinem Roman (DIN A4/DIN A3). Es sollte folgende Informationen enthalten: ein Bild, Name, Alter, äußeres Erscheinungsbild, besondere Kennzeichen/Verhaltensweisen, gesucht wegen (kann eine gute oder schlechte Sache sein).
- » Erstelle einen Zeitstrahl mit den wichtigsten Ereignissen des von dir gelesenen Buchs. Benutze Zeichnungen oder Fotos aus Zeitungen, um die Geschehnisse zu illustrieren.
- » Stell dir vor, die Handlung deines Romans fände in einer anderen Zeit statt. (Beispiel: Statt in der heutigen Zeit könnte die Geschichte im Mittelalter oder in der Zukunft spielen). Wie würde sich die Geschichte verändern? Schreibe es auf (eine DIN-A4-Seite).
- » Erstelle einen Comic zu deinem Buch, der entweder eine besonders interessante Szene oder die gesamte Handlung in Kurzform erzählt. Du kannst am Computer arbeiten, selber zeichnen, eigene Fotos, Bilder aus Zeitschriften benutzen.

3.4.5 Überlegungen zur Schulentwicklung

Zunächst gilt es, die für eine Kooperation geeignete Bibliothek zu finden. Für Grundschulen ist das in der Regel die nächstgelegene. Weiterführende Schulen müssen prüfen, ob der Medienbestand in der nächstgelegenen für diese Altersgruppe ausreichend ist – einige Stadtteilbibliotheken kommen da an Grenzen – und ob dort Bibliotheksführungen für Lerngruppen der Sekundarstufe angeboten werden. Im Zweifelsfall kann man das mit den Ansprechpartnerinnen für Schulen in den Bezirkszentralbibliotheken besprechen.

Grundlage für die Kooperation ist, dass die Lehrkräfte über das Angebot der öffentlichen Bibliotheken informiert sind. In den schulinternen Fortbildungen mit dem ProLesen-Modul „Schule und Bibliothek“ zeigte sich, dass die meisten Lehrkräfte nur einen Bruchteil des VÖBB-Angebots kennen. Sie waren sowohl vom Umfang als auch von der Vielfalt überrascht. Ob E-Medien, Munzinger-Archiv, modulare Bibliotheksführungen – Anknüpfungspunkte für ihren Unterricht wurden den Fach- und den Deutschlehrkräften gleichermaßen bewusst.

Die Entwicklung und Förderung einer qualitätsbewussten Recherche – Finden, Ordnen, Bewerten von Informationen – ist ein Anliegen aller Fächer. Besonders deutlich wird das im Zusammenhang mit den Präsentationsprüfungen beim Mittleren Schulabschluss und beim Abitur. Wichtig ist, dass die nötigen Kompetenzen schon früh und im Laufe der Schuljahre wiederkehrend auf jeweils höherem Niveau entwickelt werden. Im Kollegium sollte man sich darüber verständigen, ob man die spiralcurricular gestalteten Bibliotheksführungen nutzen möchte, und wenn ja, wer sich um die Organisation kümmert. Denkbar ist, dass die Verantwortung für die Bibliotheksbesuche der verschiedenen Jahrgangsstufen bei unterschiedlichen Fächern liegt. Dann würden die Lehrkräfte des jeweiligen Leitfachs den Besuch vorbereiten und könnten ggf. thematische Schwerpunkte setzen. Die kooperierende Bibliothek kann sich auf die Bedürfnisse einstellen. Langfristig profitieren beide Seiten von der Kooperation.

Denkbar ist zudem, Unterrichtseinheiten für die Arbeit in der Bibliothek zu entwickeln und (nach Voranmeldung) selbst durchzuführen. Häufig entstehen die Ideen für eigene Einheiten bei einer Bibliotheksführung. Da werden Anknüpfungspunkte und sinnvolle Ergänzungen zum Unterricht deutlich. Beispielsweise erarbeitet ein kleines Team eine Einheit, erprobt sie und gibt ihre Erfahrungen an die Kolleginnen und Kollegen weiter.

Außerdem ist es sinnvoll, mit einer Lerngruppe die Bibliothek zu besuchen, wenn die Schülerinnen und Schüler eine Lektüre nach ihren individuellen Leseinteressen auswählen sollen (vgl. Kap. 3.6). Die Bibliothek verschafft allen den Zugang zu einer Fülle von Kinder- und Jugendbüchern und bietet kompetente Beratung. Bei der Suche nach dem passenden Buch kann in der Bibliothek auch der Bücher-Check eingesetzt werden (siehe Kap. 3.5).



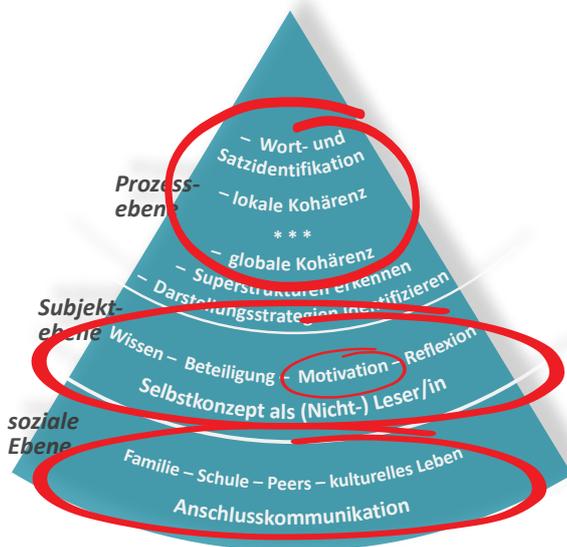
Ein Austausch zu den Aktivitäten, die über das Nutzen der Standardangebote der Bibliothek hinausgehen, ist fruchtbar, wenn alle Kolleginnen und Kollegen ihre Meinung zu den Anregungen sichtbar machen und z. B. auf Positionslinien einzeichnen, ob sie die Verwirklichung wünschenswert finden. Anschließend kann man über die Aktivitäten diskutieren, die viel Zustimmung erhalten haben, sich für eine (max. zwei) entscheiden und konkrete Verabredungen zur Realisierung treffen.

Bei Kooperationen mit außerschulischen Partnern sind die persönlichen Beziehungen wichtig. Je besser sich Lehrkräfte und Bibliothekarinnen/Bibliothekare kennen, desto unkomplizierter sind Absprachen. Für den Anfang empfiehlt es sich, eine Fortbildung mit der Bibliothekarin/dem Bibliothekar durchzuführen (in der Schule oder in der Bibliothek), die zum Ziel hat, das VÖBB-Angebot vorzustellen und erste Kontakte zu knüpfen.

3.5 Leseinteressen wahrnehmen/Lesemotivation steigern

Wie lässt sich die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen? Wie kann man das Interesse am Lesen anregen und fördern? Warum ist es so wichtig, die Leseinteressen der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen?

Die Lesemotivation wird definiert als „Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen“⁷⁵. Dabei werden intrinsische und extrinsische Aspekte unterschieden: Intrinsisch motiviert sind Leserinnen und Leser, die aus Interesse an einem Thema lesen, weil sie z.B. mehr über Fußball, über Chamäleons, über Jimi Hendrix, über Guatemala usw. erfahren möchten oder weil ihnen das Lesen Freude macht, z.B. wegen der emotionalen Verstrickung in Texte. Extrinsisch motiviert sind Leserinnen und Leser, die aus Freude am Wettbewerb lesen, ihre Noten verbessern wollen oder nach Anerkennung streben. Extrinsisch motiviert ist auch eine lesebezogene Folgsamkeit, die der Vermeidung von negativen Folgen – schlechten Noten, Ärger – dient. Für die Ausprägung der Lesemotivation ist unter anderem das persönliche Kompetenzerleben bedeutsam: Durch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit – „Aufgaben, die mit Lesen zu tun haben, kann ich erfolgreich bearbeiten“ – wird sie positiv beeinflusst. Ständiges Scheitern hingegen hat negative Auswirkungen auf die Motivation und das lesebezogene Selbstkonzept⁷⁶. „Die bisherige Forschung zeigt, dass alle Formen der Lesemotivation zentrale Merkmale des Leseverhaltens (z.B. die Häufigkeit des Lesens und die Ausdauer beim Lesen schwieriger Texte) beeinflussen und auf diese Weise die Lesekompetenz fördern. Aufgrund der größeren Nachhaltigkeit intrinsischer Motivationsformen ist hier jedoch eine größere Wirkung zu erwarten.“⁷⁷



Im Mehrebenenmodell (Rosebrock/Nix, 2012) sind die Bereiche markiert, die Auswirkungen auf die Lesemotivation haben und deshalb Anknüpfungspunkte für die schulische Leseförderung sind.

Das Interesse am Lesen hat Einfluss auf die Leseleistungen und ist ein bedeutsames Vorhersagemerkmal für die Lesekompetenz. Dieses Ergebnis der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 hat die meisten Lehrkräfte nicht überrascht, stimmte es doch mit der Erfahrung überein, dass Schülerinnen und Schüler, die gern und auch in ihrer Freizeit lesen, weniger Schwierigkeiten im textbasierten Unterricht haben. Infolge des PISA-Schocks wurden in Deutschland zum einen Aktivitäten

71 Artelt et al. 2005, S. 19.

76 Vgl. den Teufelskreis disfluenter Leserinnen und Leser im Kap. 3.1.

77 Artelt/Dörfler 2010, S. 22.

zur Leseanimation ins Leben gerufen und zum anderen Programme zum Training der Lesefähigkeiten entwickelt. Grundgedanke der Förderung der Lesemotivation war und ist, durch die Verbesserung der Lesefähigkeiten das lesebezogene Selbstkonzept positiv zu verändern und die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig mit attraktiven Leseangeboten zum Lesen zu verlocken.

Bereits in der ersten PISA-Studie wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie viel Zeit sie damit verbringen, „zum Vergnügen“ zu lesen. Und schon damals war die Gruppe der nichtlesenden Jugendlichen mit 42 Prozent sehr hoch. 2009 gaben 41 Prozent der 15-Jährigen an, nie zum Vergnügen zu lesen. Dieser beunruhigend großen Gruppe von Nichtleserinnen und Nichtlesern steht aber eine im Vergleich mit den anderen Teilnehmerstaaten große Gruppe von Vielleserinnen und Viellesern gegenüber: sechs Prozent der Jugendlichen lesen mehr als zwei Stunden täglich. „Betrachtet man diese Ergebnisse in Abhängigkeit zum Geschlecht, so wird deutlich, dass der Anteil der Jungen unter den Jugendlichen, die nicht zum Vergnügen lesen, nach wie vor sehr hoch ist, während Mädchen im Vergleich zu Jungen den Großteil der Vielleserinnen und Vielleser ausmachen.“⁷⁸ Positiv ist aber, dass sich die Schere zwischen den Mädchen und Jungen in den Jahren 2000 bis 2009 nicht weiter geöffnet hat. Die Autorinnen und Autoren der PISA-Studie raten zu einem „verstärkten Engagement für die Förderung der Lesemotivation von Jungen“⁷⁹. Allerdings darf man nicht aus den Augen verlieren, dass die Menge des freiwillig Gelesenen nur ein Indikator von vielen ist, wenn es um die Erforschung der Lesemotivation geht. Maik Philipp hat die Ergebnisse von Studien zum Thema „Lesemotivation und Geschlecht“ verglichen. Weil die Forschungsergebnisse so unterschiedlich ausfallen, rät er „von verallgemeinernden Aussagen wie ‚Mädchen lesen lieber als Jungen‘“⁸⁰ derzeit ab. Es gibt aber Ergebnisse, die sich in mehreren Studien bestätigen. Dazu gehören:

- » Die intrinsische Lesemotivation ist bei Mädchen früher und stärker ausgeprägt als bei Jungen.
- » Die Lesemotivation nimmt bei Mädchen und Jungen im Laufe der Schulzeit gleich stark ab.
- » Bei den Mädchen lässt sich eine Vorliebe für fiktionale Literatur und Beziehungsthemen, bei den Jungen eine für Technik und Sport feststellen. Ansonsten sind die Ergebnisse der Untersuchungen zu thematischen Präferenzen von Jungen und Mädchen nicht eindeutig. Es gibt Hinweise darauf, dass die Differenzen innerhalb der Geschlechter größer sind als zwischen ihnen.
- » Mädchen lesen häufiger Bücher und Zeitschriften als Jungen. Jungen lesen häufiger Comics als Mädchen. Für die Lesefrequenz beim Lesen von Zeitungen und Texten im Internet gibt es keine belastbaren Ergebnisse.

Lesen wird im deutschsprachigen Raum häufig immer noch mit „Romanlesen“ gleichgesetzt. Das führt dazu, dass sich diejenigen, die gern und regelmäßig Sachtexte, Zeitungen, Zeitschriften und/oder Internettex te lesen, nicht als Leserinnen und Leser empfinden. In einer Untersuchung würden zu dieser Gruppe vermutlich mehr Männer als Frauen gehören. Für Jungen ist es außerdem nicht leicht, in bestimmten sozialen Milieus eine positive Einstellung zu Lesen zu erwerben. Denn es existieren immer noch „Zuschreibungen an Lesen (...) als etwas, das für Intellektualität und Weltfremdheit steht, was mit traditionellen männlichen Bildern von ‚Hemdsärmeligkeit‘ nur

78 PISA-Konsortium 2010, S. 109.

79 Ebenda, S. 110.

80 Philipp 2011.

schwer vereinbar ist: ‚Lesen‘ ist (...) Sache von ‚Bücherwürmern‘ (...). Im schulischen Kontext kann ‚Bücherwurm‘ durch ‚Streber‘ ersetzt werden – eine Zuschreibung, die für viele Schüler wenig attraktiv ist.“⁸¹ Hier wirken lesekulturelle Aktivitäten wie Book Slams und Peer-Projekte wie Book Buddys positiv auf die lesebezogenen Einstellungen – vorausgesetzt, es handelt sich nicht um singuläre Ereignisse (vgl. Kap. 3.8).

In den IGLU-Studien wird den deutschen Viertklässlerinnen und Viertklässlern eine positive Einstellung zum Lesen bescheinigt. Der Anteil der Kinder, die nie oder fast nie zum Vergnügen lesen, lag 2001 bei 18 Prozent, 2006 bei 14 Prozent und 2011 bei 11 Prozent.⁸² Der Anteil der Nichtleserinnen und Nichtleser in den 4. Klassen schrumpft kontinuierlich, der Anteil der Kinder mit hoher Lesemotivation wächst (2001: 59 Prozent, 2006: 65 Prozent, 2011: 68 Prozent). „Ferner haben die Schülerinnen und Schüler in Deutschland hinsichtlich ihres Fähigkeitsselbstbilds im Lesen 2011 eine sehr positive Meinung von sich: 77,4 Prozent weisen ein hohes Selbstkonzept auf, während nur 5,3 Prozent ein niedriges Leseselbstbild haben.“⁸³ Vergleicht man diese Ergebnisse mit den PISA-Daten, wird deutlich, dass die Lesemotivation in Deutschland im Laufe der Schulzeit sehr stark abnimmt. Schon nach IGLU 2006 schlussfolgerten die Autoren der Studie: „Der Sachverhalt, dass die Anzahl der Fünfzehnjährigen bei PISA, die angeben, nicht zum Vergnügen zu lesen, in den Ländern bis zu dreimal so groß ist wie bei den Viertklässlerinnen und Viertklässlern, deutet auf einen dringenden Bedarf an Weckung, Aufrechterhaltung und Steigerung der Lesemotivation in der Sekundarstufe I hin.“⁸⁴

In den folgenden Abschnitten werden Materialien und Aktivitäten vorgestellt, die dazu beitragen, der Abnahme der Lesemotivation entgegenzuwirken und die Schülerinnen und Schüler dort „abzuholen“, wo sie stehen. Es geht darum, ihre individuellen Leseinteressen und Leseleistungen wahrzunehmen, zu würdigen und zu ihrer Entfaltung beizutragen sowie die schulische und außerschulische Lektüre zu vernetzen. Vieles davon lässt sich nicht nur in unterrichtlichen Zusammenhängen nutzen, sondern auch in lesekulturelle Aktivitäten der Schule einbeziehen (vgl. Kap. 3.8).

3.5.1 Leseinteressen wahrnehmen und dokumentieren

Die Gruppe der Lehrkräfte, die in der ersten PISA-Studie über die Leseinteressen ihrer Schülerinnen und Schüler Auskunft geben konnte, war in Deutschland am kleinsten. Dabei ist dieses Wissen von Bedeutung, weil es sich für die Förderung der Lesemotivation nutzen lässt. Es bietet Anknüpfungspunkte für Lernentwicklungsgespräche, für die Planung von Unterrichtsvorhaben und Elterngespräche. Die im Folgenden vorgestellten Dokumentationsformen unterstützen zum einen die Schülerinnen und Schüler darin, sich ihrer persönlichen Leseinteressen bewusst zu werden und sich als Leser/Leserin wahrzunehmen. Zum anderen machen sie die Vorlieben, Gewohnheiten, Wünsche für Lehrkräfte, Eltern und nicht für die Mitschülerinnen und Mitschüler sichtbar. Sammelt man die Dokumentationen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten entstehen, in einem Ordner oder einer Sammelmappe, werden für alle auch die Entwicklungen deutlich.⁸⁵

81 Böck 2010, S. 112.

82 Bos et al. 2012, S. 123ff.

83 Ebenda, S. 15.

84 Bos et al. 2008, S. 33.

85 Im Lesecurriculum werden diese und weitere Materialien für die Jahrgangsstufen 1 bis 13 präsentiert: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leseinteresse_dokumentieren.html

Lese-Report

Im „Lese-Report“ dokumentieren die Schülerinnen und Schüler ab Jahrgangsstufe 5 ihre Leseinteressen und Leseerfahrungen. Außerdem reflektieren sie, was für ihr Lesen förderlich ist und was sie daran hindert:

- » Mein Lesestoff (Auswahlantworten zum Ankreuzen: Zeitschriften, Zeitungen, Comics, Internetseiten, Bücher – Abenteuergeschichten, Liebesromane, Krimis, Fantasyromane, Sachbücher)
- » Das stört mich beim Lesen.
- » Das hilft mir beim Lesen.
- » Mein absolutes Lieblingsbuch und warum man es unbedingt lesen sollte.
- » Mein Lieblingsleseplatz
- » Lesetyp (Leseratte, Hin-und-wieder-Leser[in], Lesemuffel)



Lese-Report

Im Unterricht kann man in Kleingruppen einen Austausch über Störendes und Förderliches beim Lesen anregen. Damit kann die Aufgabe, Tipps fürs Lesen zu formulieren, verbunden sein. Des Weiteren kann man die Schülerinnen und Schüler bitten, ihr „absolutes Lieblingsbuch“ mitzubringen. Reihum lesen alle den Eintrag zur Aufgabe „Schreibe auf, warum jemand dieses Buch unbedingt lesen sollte“ vor. Es empfiehlt sich, anschließend Zeit für einen Büchertausch zu geben. Eine Kopiervorlage für den „Lese-Report“ gibt es im LeseCurriculum.⁸⁶

Rückblick Lesen

Im „Rückblick Lesen“ dokumentieren die Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit oder nach dem Wechsel auf die weiterführende Schule die Leseerfahrungen ihrer Kindheit sowie ihre aktuellen Leseinteressen und Lesegewohnheiten:

- » Welches Buch – Bilderbuch, Kinderroman oder Sachbuch – mochtest du vor deiner Einschulung am liebsten? Wer hat es dir vorgelesen?
- » Wie heißt das erste Buch, das du ganz allein gelesen hast? Woher hattest du das Buch (Geschenk, Bibliothek, in der Schule oder von einem Freund ausgeliehen)?
- » Welches Buch hat dir in deinen ersten drei Schuljahren am besten gefallen? Hast du es in der Schule oder in der Freizeit gelesen?

86 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lese-report.html>

- » Welches Buch hat dir in der 4. bis 6. Klasse am besten gefallen? Hast du es in der Schule oder in der Freizeit gelesen?
- » Wie viele Bücher hast du im Unterricht in deiner Grundschule gelesen?
- » Welche Lesestoffe bevorzugst du? (Auswahlantworten zum Ankreuzen)
- » Wie viele Stunden in der Woche verbringst du mit Lesen (Romane, Zeitschriften, Zeitungen, Websites usw.)?
- » Was für ein Lesetyp bist du (Leserratte, Hin-und-wieder-Leser[in], Lesemuffel)?

Rückblick Lesen
 von ROXY

Du bist jetzt schon viele Jahre Leserin bzw. Leser. Grund genug, dass du deine Lese-Erfahrungen und deine Lese-Vorlieben in diesem Rückblick festhältst.

Welches Buch* möchtest du vor deiner Einschulung am liebsten?
Erns' Bärenfamilie, Mecki der Igel

Das Buch hat mir meine Mama vorgelesen.
 Das Buch habe ich immer wieder angeschaut.

Wie heißt das erste Buch*, das du ganz allein gelesen hast?
Etwas mit dem Weihnachtsmann

Das Buch habe ich
 in der Bibliothek ausgeliehen. geschenkt bekommen.
 in der Schule ausgeliehen. selbst gekauft.
 von einer Freundin/einem Freund ausgeliehen.

Welches Buch* hat dir in deinen ersten drei Schuljahren am besten gefallen?
Unterwasser küsst man nicht.

Das Buch habe ich in meiner Freizeit gelesen.
 Das Buch habe ich im Unterricht gelesen.

Welches Buch* hat dir in der 4. bis 6. Klasse am besten gefallen?
sweet 16 der Countdown läuft.

Das Buch habe ich in meiner Freizeit gelesen.
 Das Buch habe ich im Unterricht gelesen.

* Bilderbuch, Kinderroman oder Sachbuch

Wie viele Bücher hast du im Unterricht in deiner Grundschule gelesen?
 Notiere die Titel und bewerte die Bücher:
 In meinem Grundschulunterricht habe ich 3 Bücher gelesen.

Titel	Bewertung
<u>Ronja Räuberlochter</u>	★★★★
<u>Raupe Nimmersatt</u>	★★★☆☆
<u>sweet 16</u>	★★★★
<u>Die kleine Hexe</u>	★★★★☆

Welche Lesestoffe bevorzugst du?

Jugendromane

Fantasyromane
 Liebesgeschichten
 Abenteuergeschichten
 Krimis

Sachliteratur

Sachbücher zu diesen Themen: _____
 Zeitschriften, diese Titel: Bravo (teilweise)
 Zeitungen, diese Titel: _____

Wie viele Stunden in der Woche verbringst du mit Lesen (Romane, Zeitschriften, Zeitungen, Websites usw.)?
17 bis 20
 Ungefähr 5 Stunden

Was für ein Lesetyp bist du?
 Leserratte
 Hin-und-wieder-Leser(in)
 Lesemuffel

Rückblick Lesen (Vor- und Rückseite).

Ein Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander über die lesebiografischen Angaben ist fruchtbar und anregend. Besonders schön ist, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Lieblingsbücher aus der Kindheit und Grundschulzeit mitbringen und sich gegenseitig präsentieren. Eine Kopiervorlage für den „Rückblick Lesen“ gibt es im Lesecurriculum.⁸⁷

87 http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rueckblick_lesen.html

Lesefragebogen

Im Lesefragebogen dokumentieren Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I ihre Leseinteressen und reflektieren ihre persönlichen Leseerfahrungen. Zudem notieren sie Vorschläge für den Leseunterricht in der Schule.

- » Welches Buch, welchen Zeitschriftenartikel, welche Internetseite oder Ähnliches liest du gerade oder hast du gerade gelesen?

Lesefragebogen

Welches Buch, welchen Zeitschriftenartikel, welche Internetseite oder Ähnliches liest du gerade oder hast du gerade gelesen?
Sport Bild, kraker, TV 4

In welchen Situationen liest du?
bei Langeweile

Welchen Lieblingsleseplatz hast du?
Bett

Was ist für dich der größte Reiz am Lesen?
Freie Zeit Sport Bild

Was ist für dich das größte Hemmnis?
keine Lust zu arbeiten

Welche Textarten (Sachbuch, Kriminalgeschichte ...) bevorzugst du?
Zeitschriften, Sport Bild

Welcher Text hat dich am meisten beeindruckt?
Sport Bild

Erinnerst du dich an ein wichtiges Buch oder an ein wichtiges Leseerlebnis aus deiner Kindheit?
Sport Bild von 2002

Mache Vorschläge, wie in der Schule die Freude am Lesen angeregt werden könnte

- Welche Themen würden dich interessieren?
- Welche Art von Texten sollte häufiger vorkommen?
- Wie sollte man mit Texten und Büchern im Unterricht umgehen?

Sport Bild, Sport Zeitschrift
Sport Bild

Lesefragebogen

Welches Buch, welchen Zeitschriftenartikel, welche Internetseite oder Ähnliches liest du gerade oder hast du gerade gelesen?
Schüler VR, S&S en, Die G

In welchen Situationen liest du?
wenn mir langweilig ist, schule

Welchen Lieblingsleseplatz hast du?
auf dem Bett, Couch

Was ist für dich der größte Reiz am Lesen?
das Spurensuche

Was ist für dich das größte Hemmnis?
offene Unterrichts (Schule)

Welche Textarten (Sachbuch, Kriminalgeschichte ...) bevorzugst du?
Kriminalgeschichten, Non-Fiction-Literatur, was lustiger

Welcher Text hat dich am meisten beeindruckt?

Erinnerst du dich an ein wichtiges Buch oder an ein wichtiges Leseerlebnis aus deiner Kindheit?
Die Gebrüder Grimm

Mache Vorschläge, wie in der Schule die Freude am Lesen angeregt werden könnte

- Welche Themen würden dich interessieren?
- Welche Art von Texten sollte häufiger vorkommen?
- Wie sollte man mit Texten und Büchern im Unterricht umgehen?

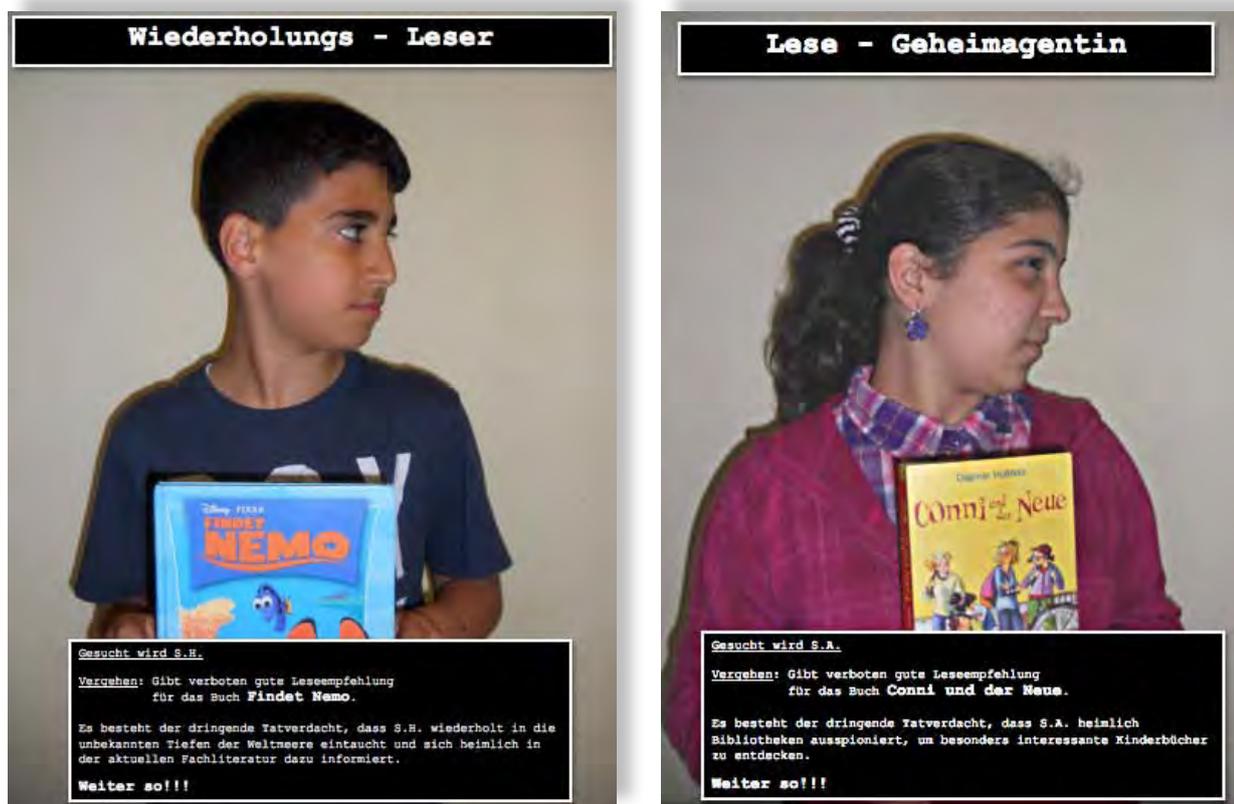
Kriminalgeschichten, Non-Fiction-Literatur, was lustiger
entgegenwärtig, Bücher

Schülerantworten im Lesefragebogen

- » In welchen Situationen liest du?
- » Welchen Lieblingsleseplatz hast du?
- » Was ist für dich der größte Reiz am Lesen?
- » Was ist für dich das größte Hemmnis?
- » Welche Textarten (Sachbuch, Kriminalgeschichte ...) bevorzugst du?
- » Welcher Text hat dich am meisten beeindruckt?
- » Erinnerst du dich an ein wichtiges Buch oder an ein wichtiges Leseerlebnis aus deiner Kindheit?
- » Make Vorschläge, wie in der Schule die Freude am Lesen geweckt werden könnte.
 - Welche Themen würden dich interessieren?
 - Welche Art von Texten sollte häufiger vorkommen?
 - Wie sollte man mit Texten und Büchern im Unterricht umgehen?

Die Vorschläge der Schülerinnen und Schüler können für die Gestaltung des Unterrichts genutzt werden. Weil die Ideen erfahrungsgemäß sehr unterschiedlich sind, ist es sinnvoll, sie vorzustellen und zu diskutieren. Auch andere Fragen sind für einen anschließenden Austausch interessant. Beispielsweise können die Schülerinnen und Schüler die Angaben zur Frage nach den bevorzugten Textarten auswerten und in einem Schaubild darstellen. Eine Kopiervorlage für den „Lesefragebogen“ gibt es im Lesecurriculum.⁸⁸

Wanted – Fotodokumentation



Wanted-Fahndungsplakate aus einer 5. Klasse der Allegro-Grundschule Berlin

Bei dieser besonderen Dokumentation – die Idee dazu stammt von Jenny Glase, Lehrerin an der Allegro-Grundschule – werden die Leseinteressen der Kinder und Jugendlichen auf einem „Fahndungsplakat“ vorgestellt. Zuerst stellen die Schülerinnen und Schüler ihre aktuellen Lieblingsbücher im Unterricht vor. Anschließend werden sie wie auf einem Polizeifoto im Profil fotografiert. Die Plakate bekommen eine zur Schülerin bzw. zum Schüler passende Überschrift, wie z.B. Wiederholungsleser, Meistgesuchte Leseratte, Undercover-Leserin, Serien-Bücher-Leserin, Extremer Profi-Leser, Lese-Geheimagentin. Die Gesucht-Texte werden nach einem bestimmten Raster formuliert:

88 http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesefragebogen_sek_i.html

Gesucht wird: (Initialen der Schülerin/des Schülers)
Vergehen: Gibt verboten gute Leseempfehlung für das Buch

Es besteht der dringende Tatverdacht, dass ... (origineller, zum Buch und zur Schülerin bzw. zum Schüler passender Text)

Weiter so !!!

Die Plakate im DIN-A3-Format werden im Schulgebäude ausgestellt. Eine Tafel mit Erläuterungen zum Fotoprojekt und mit Kurzbeschreibungen zu den Büchern ergänzt die Ausstellung.

Die abgebildeten Fahndungsplakate entstanden im Unterricht einer 5. Klasse. Die Schülerinnen und Schüler dieser Lerngruppe fühlten sich von ihrer Lehrerin individuell wahrgenommen und wertgeschätzt. Außerdem erhielten sie viele positive Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern aus anderen Lerngruppen.

Ausstellungen mit Dokumentationen

Neben der Wanted-Fotodokumentation regen die anderen vorgestellten Dokumentationen über den Unterricht hinaus den Austausch über Lesen und Gelesenes an, z.B. wenn sie anlässlich des Welttags des Buches oder im Rahmen einer Leseprojektwoche ausgestellt werden, und tragen zu einer das Lesen anregenden Schulumgebung bei (vgl. auch die Leseteller im Kapitel 3.7).

3.5.2 Dokumentation von Gelesenem

Das Gelesene wird dokumentiert, um die individuelle Leseleistung – für sich und andere – sichtbar zu machen. Für die Schülerinnen und Schüler mit geringer Lesemotivation ist das genauso wichtig wie für die Vielleserinnen und Vielleser. Solche Dokumentationen können Listen sein, in denen ausschließlich Titel, Autorin/Autor und Verlag notiert werden – in zwei bis vier Schuljahren entstehen so mehrere Seiten umfassende Übersichten. Allerdings empfiehlt es sich, die Dokumentationen mit einer Aufgabenstellung zu verbinden. Damit können die Schülerinnen und Schüler nachweisen, den Text auch tatsächlich gelesen zu haben, und die Lehrkraft erhält Einblick in die Reflexionen, Zugangsweisen und Einschätzungen der Lernenden. Im Unterricht können die Dokumentationen wechselseitig angeschaut werden. Das ist besonders gewinnbringend, weil Bücher, die von Mitschülerinnen und Mitschülern positiv bewertet wurden, für Kinder und Jugendliche Buchempfehlungen sind. Außerdem ist es lohnend, die Dokumentationen an Elternsprechtagen oder Elternabenden auszulegen.

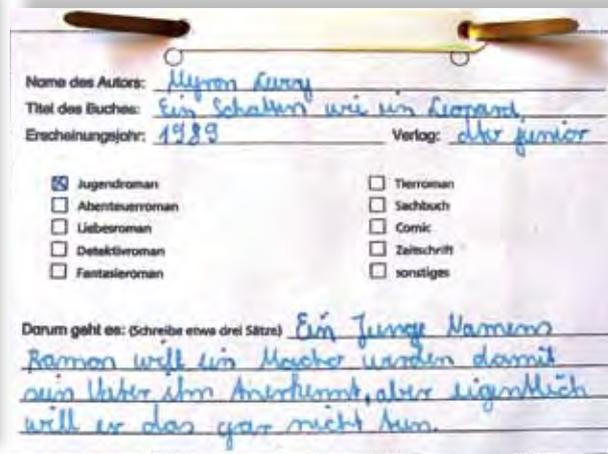
Besonders dann, wenn das Dokumentieren von Gelesenem mit einer Vorgabe verbunden ist, muss sichergestellt sein, dass alle Schülerinnen und Schüler Zugang zu Büchern haben. Hier kann eine Führung in einer öffentlichen Bibliothek u.a. dazu genutzt werden, dass jede/jeder ein Buch ausleiht (vgl. Kap. 3.4). Empfehlenswert ist auch der gemeinsame Besuch einer Buchhandlung. Besonders motivierend ist es, wenn die Schülerinnen und Schüler dort Bücher für die Klassenbibliothek aussuchen dürfen, die aus der Klassenkasse finanziert werden.



Beispiel für eine Dokumentation ohne Aufgabenstellung: Titel und Autor(in) werden auf Notizzetteln notiert und dann aneinandergelinkt und aufgehängt.

Lesepass

Zu jedem in der Freizeit oder in der Schule gelesenen Buch füllen die Schülerinnen und Schüler zwei DIN-A5-Seiten aus und heften sie in ihrem Lesepass⁸⁹. Eingetragen werden hier: Autor/Autorin, Titel, Erscheinungsjahr, Buchgenre, der in ca. drei Sätzen zusammengefasste Inhalt sowie eine Bewertung des Buches. Die Einträge in den Lesepässen machen die Lesevorlieben der Schülerinnen und Schüler sichtbar, die Begründungen zur Einschätzung der Bücher zeigen, was ihnen an Texten gefällt und was zur Ablehnung führt.



Lesepässe, Eintrag in einem Lesepass

89 Gravert-Götter 2005.

Lesedoku

Zu jedem gelesenen Buch füllen die Schülerinnen und Schüler einen Vordruck aus und heften ihn in einem Hefter im DIN-A5-Format ab. Neben den Angaben zum Buch und einer begründeten Bewertung werden in der Lesedoku drei Aspekte des literarischen Lernens thematisiert: Figuren, Orte, Themen.

Das Buch
 Titel: Rico, Oskar und die Tieferschatten
 Autor(in): Andreas Steinhöfle
 Verlag: Carlsen
 Angefangen zu lesen: _____
 Ausgelesen am: _____

Die Hauptfiguren
 Name: Rico Eigenschaft, besonderes Merkmal: Tiefbegabt
 Name: Oskar Eigenschaft, besonderes Merkmal: sehr schlau
 Name: _____ Eigenschaft, besonderes Merkmal: _____
 Name: _____ Eigenschaft, besonderes Merkmal: _____

Die Orte
 Rentnerclub (Bingo)
 Dieffe 93 (Wohnhaus in der Dieffenstraße)
 Leere Wohnung in der Dieffe 93
Diese Orte sind im Buch wichtig

Meine Bewertung
 Ich gebe dem Buch: ★★★★★
 Begründung: Es macht Spaß, das witzige und sprachende Buch zu lesen. Es ist selten und doch faszinierend sich in die Personenzirkel ein zu versetzen.
 Datum: 26.11.11 Unterschrift: Tritz

Die Themen
 Freundschaft, Nachbarn, Familie, anders sein, Verbrechen, Angst
Um diese Themen geht es im Buch

Bei den Hauptfiguren müssen die Schülerinnen und Schüler entscheiden, welche Figuren der Geschichte am wichtigsten sind, und jeweils den Namen und eine Eigenschaft oder ein besonderes Merkmal notieren. Haupt- und Nebenschauplätze zu unterscheiden ist je nach Geschichte unterschiedlich schwierig. Je häufiger die Schülerinnen und Schüler bei Texten darüber nachdenken, desto leichter fällt ihnen die Entscheidung. Das Thema oder die Themen einer Geschichte zu benennen erfordert eine Abstraktionsleistung. Das sollte man wiederholt gemeinsam üben. Es empfiehlt sich, Themen aufzulisten, die in Jugendromanen immer wieder angesprochen werden (Liebe, Freundschaft, Familie, Abenteuer, Streit, Trauer, Angst ...), und mit den Schülerinnen und Schülern immer wieder Texte bezüglich der behandelten Themen zu analysieren. Eine Kopiervorlage für die Lesedoku gibt es im Lesecurriculum.⁹⁰

Monatsbuch

Das „Monatsbuch“ gehört in die Reihe der Vielleseverfahren, deren Ziel die Steigerung der Lesemenge ist. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, regelmäßig innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens Bücher ihrer Wahl zu lesen. Ein Buch pro Monat hat sich für die Sekundarstufe I als praktikabel erwiesen. Aber man kann auch längere oder kürzere Zeiträume festlegen. Wichtig ist, dass die Kinder und Jugendlichen die Bücher frei nach persönlichen Vorlieben und Interessen wählen können. Sachbücher können genauso gelesen werden wie Kinder- und Jugendromane. Die Schülerinnen und Schüler lesen in ihrer Freizeit und eventuell auch in speziell dafür eingerichteten „freien Lesezeiten“ in der Schule. Die Lektüre selbst ist aber vom übrigen Unterrichtsgeschehen abgekoppelt. In einer kurzen „Lesekontrolle“ weisen die Schülerinnen und

90 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lese-doku.html>

Schüler nach, dass die das Buch tatsächlich gelesen haben. Die Aufgabenbearbeitungen werden in einem „Monatsbuchhefter“ gesammelt. Im Folgenden sind erprobte Aufgabenstellungen für die „Lesekontrolle“ aufgelistet:

- » Schreibe eine Inhaltsangabe.
- » Fertige ein Schaubild zum Buch an.
- » Fertige für drei Figuren im Buch Steckbriefe an.
- » Schreibe eine Szene des Buches um. Stell dir vor, du bist dabei und greifst in die Handlung ein.
- » Welche Textstelle ist deiner Meinung nach die wichtigste im Buch? Gib die Handlung/ den Inhalt kurz wieder und begründe deine Wahl.
- » Erfinde einen (besseren) Titel für das Buch. Erläutere, warum dieser Titel geeigneter ist.
- » Formuliere eine Werbeanzeige für das Buch.
- » Beschreibe die witzigste (interessanteste, spannendste, traurigste ...) Textstelle des Buches.
- » Kannst du das Buch deinen Mitschülerinnen und Mitschülern empfehlen? Schreibe eine Rezension zum Buch.
- » Beschreibe die Entwicklung einer Hauptperson stichpunktartig oder stelle sie in einem Flussdiagramm dar.
- » Benenne den wichtigsten Gegenstand aus dem Buch. Begründe deine Auswahl.
- » Schreibe der Autorin/dem Autor eine Brief, in dem du deine Meinung zum Buch mitteilst.
- » Bewerte das Buch. (Kategorien: Lesespaß, Spannung, Verständlichkeit, Informationswert, persönliche Bedeutsamkeit, Lernzuwachs)
- » ...



Zum Bücher-Check gehören das Prüfen des Klappentextes und zwei Leseproben

Bücher-Check

Nicht alle Schülerinnen und Schüler finden problemlos ein passendes Buch. Gerade die mit einem negativen lesebezogenen Selbstkonzept greifen wahllos ins Bücherregal, wenn sie den Auftrag erhalten, ein Buch auszuwählen. Dass sie auf diesem Weg ein Buch finden, bei dem sie nicht nach ein paar Seiten die Lust verlieren, ist eher unwahrscheinlich. Sie benötigen Prüfkriterien für Bücher. Mit dem „Bücher-Check“ untersuchen die Schülerinnen und Schüler eine Auswahl von Büchern. Sie bewerten Titel, Klappentext, Layout des Buchs unter folgenden Fragestellungen:

- » Spricht mich der Titel an?
- » Gefällt mir die Gestaltung des Covers?
- » Macht mich der Klappentext neugierig?
- » Gefällt mir das Layout innen (Schrift, Illustrationen)?
- » Macht mich der Anfang des Buchs neugierig (erste Leseprobe)?
- » Bestätigt sich mein erster Leseindruck bei der zweiten Leseprobe (mitten im Buch)?
- » Weiß ich schon etwas über die Autorin/den Autor oder erfahre ich im Buch etwas über sie/ihn, was meine Entscheidung beeinflusst?

In jeder Kategorie können die Schülerinnen und Schüler bis zu fünf Sterne vergeben und anhand der „Gesamtsternzahl“ ihren persönlichen Favoriten ermitteln. Ggf. kann man die Gewichtung der einzelnen Kategorien noch verändern, indem man z.B. bei den Leseproben zehn statt fünf Sterne vergeben lässt. Eine Kopiervorlage für den Bücher-Check gibt es im Lesecurriculum.⁹¹

Bücher-Check		
Titel		
Autor/in		
Gesichtspunkte (Aspekte)		
Titel	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
Gestaltung außen → Titelbild, Schrift	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
Klappentext → Thema, Art d. Geschichte	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
Gestaltung innen → Illustrationen, Schrift	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
Leseprobe 1 → Buchanfang	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
Leseprobe 2 → Stichprobe	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
Autor/in → Vorwissen, Infos im Buch, Foto	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
Gesamtsternzahl		

Ausschnitt aus dem Bücher-Check

3.5.3 Leseinteressen berücksichtigen

Bei der Auswahl von Ganzschriften sollte man sich an den Lesevorlieben der Kinder und Jugendlichen orientieren. Krimis und Fantasyromane, Geschichten mit Witz und Spannung finden mehr Anklang als realistische Problemliteratur. Aber selbst ein Titel, den die meisten Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe gern lesen, wird nie den Bedürfnissen, den Interessen und dem Leseniveau aller entsprechen: Mädchen – Jungen, lesestark – lese schwach usw. Einen Ausweg aus diesem Dilemma bieten Methoden und Aufgabenstellungen, bei denen Schülerinnen und Schüler ihren Lesestoff individuell auswählen und dann dazu arbeiten. Positiver Nebeneffekt solcher Methoden ist, dass die Lerngruppe bei der Präsentation der Erarbeitungen eine Fülle von Büchern kennen lernt. Wird ein Buch von einer Mitschülerin oder einem Mitschüler bei einer Buchvorstellung empfohlen, ist das außerdem eine sehr starke Leseempfehlung. Entsprechende Anregungen werden im Kap. 3.6 vorgestellt.

91 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/buecher-check.html>

3.5.4 Informationen zu Kinder- und Jugendliteratur für Lehrkräfte

Ein auffälliges Ergebnis der ersten PISA-Studie war, dass die deutschen Lehrkräfte über die Leseinteressen ihrer Schülerinnen und Schüler kaum Auskunft geben konnten. Dazu passt das Resultat einer Befragung aus dem Jahr 1997: Kinder und Jugendliche würden ihre Lehrerinnen und Lehrer als letzte von elf Instanzen um eine Leseempfehlung bitten – weit nach Freunden, Geschwistern, Buchhändlern, Eltern, Bibliothekarinnen usw. Sie nehmen sie nicht als Experten in diesem Bereich wahr.⁹² Dabei sind Kinder- und Jugendbücher das wichtigste Medium für die literarische Sozialisation. „Zudem stellt Kinder- und Jugendliteratur sozusagen ein gestaffeltes Curriculum des literarischen Lernens zur Verfügung; von den einfachen Erstlesebüchlein, die bereits eine ‚Story Grammar‘ und poetische Stilmittel verwenden, bis hin zu literarisch komplexen Adoleszenzromanen gibt es altersangemessene Texte, die, fein gestuft vom literarisch Einfachen zum Komplexen, die zunehmenden literarischen Verstehensfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen weiterentwickeln.“⁹³ Wenn sich Lehrkräfte in diesem Bereich ausreichend auskennen, können sie als professionelle Literaturvermittler agieren und ihren Leseunterricht offen und individualisierend gestalten. Informationen zur aktuellen Kinder- und Jugendliteratur gibt es in Hülle und Fülle.⁹⁴ Hier sind Informationsquellen aufgelistet, die eine gute Orientierung bieten:

- » Leipziger Lesekompass
- » LesePeter der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW (AJuM)
- » Deutscher Kinder- und Jugendliteraturpreis, alle nominierten Titel
- » Internetportale mit Rezensionen: Alliteratus.de, Jugendbuchtipps.de von Ulf Cronenburg, Jungenleseliste des Vereins MannDat e.V., Les(e)bar – Internet-Rezensionszeitschrift für Kinder- und Jugendliteratur der ALEKI
- » Lesetipps der Stiftung Lesen
- » Das lesen Jungs – Lesetipps von Jürgen Hees in der Zeitschrift „Bulletin Jugend & Literatur“

Einige Verlage (Carlsen, dtv und Beltz & Gelberg) bieten Prüfaxemplare für Lehrkräfte an. Natürlich sind auch die öffentlichen Bibliotheken eine Anlaufstelle, wenn es um Informationen zu aktueller Kinder- und Jugendliteratur geht. Hier kann man sich einen Einblick verschaffen und die Bücher ggf. ausleihen. Denn es ist wichtig, einen Teil der Bücher selbst zu lesen. Das Lesen von Rezensionen allein reicht für eine kompetente Literaturvermittlung nicht aus. Wer zum letzten Mal vor Jahrzehnten Kinder- und Jugendromane gelesen hat (und bei neuerer Jugendliteratur nur an „Harry Potter“ denkt), wird die Qualitätssteigerung in der Breite staunend zur Kenntnis nehmen und vermutlich auch sehr viel Spaß beim Lesen haben.

3.5.5 Überlegungen zur Schulentwicklung

Der Bereich „Förderung der Lesemotivation“ ist ein vielschichtiges Thema, das in alle Säulen der Leseförderung hineinwirkt. Schwerpunkte liegen im Deutschunterricht und im Bereich der schulischen Lesekultur (siehe Kap. 3.8). Aber auch im Fachunterricht lässt sich interessengeleite-

92 Harmgarth 1997.

93 Rosebrock/Nix 2012, S. 103.

94 Quellen für Kinder- und Jugendbuchempfehlungen für Eltern und Lehrkräfte präsentiert der Deutsche Bildungsserver: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2445> (23.04.2013)

tes Lesen ansatzweise verwirklichen: Wenn ein Thema das zulässt, kann man den Schülerinnen und Schülern verschiedene Texte zur Auswahl anbieten bzw. ihnen ermöglichen, sich für einen Aspekt des Themas zu entscheiden und dann die entsprechenden Quellen zu lesen. Eine gut geführte Schulbibliothek kann genauso wie die öffentliche Bibliothek ein positiv besetzter Leseort sein. Beide tragen „ihr Quäntchen“ zur Steigerung der Lesemotivation bei. Informiert man die Eltern immer wieder über die Leseinteressen ihrer Kinder, indem man zum Beispiel Dokumentationen der Leseinteressen beim Elternsprechtag ausstellt, erhält das Thema „Lesen“ für die meisten eine größere Bedeutung als ursprünglich. Je mehr die Eltern über die Vorlieben ihrer Kinder erfahren, desto besser können auch sie als Partner der Leseförderung agieren (vgl. Kap. 3.7). Die Entwicklung der Lesemotivation können natürlich auch Lesepatren und andere regionale Partner der Leseförderung unterstützen.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Materialien und Aktivitäten sind also nur ein Ausschnitt dieses großen und übergreifenden Bereichs der Leseförderung. Voraussetzung für die Schulentwicklung innerhalb dieses Ausschnitts ist, dass es den Kolleginnen und Kollegen ein Anliegen ist, die Leseinteressen ihrer Schülerinnen und Schüler zu kennen und zu würdigen und so oft wie möglich in ihren Unterricht einzubeziehen. Bevor man festlegt, welche Dokumentationsformen eingesetzt werden, sollten alle Beteiligten die Anregungen kennen und einschätzen, welche sie – bezogen auf eine bestimmte Jahrgangsstufe – für geeignet halten und erproben möchten: Lese-Report, Rückblick Lesen, Lesefragebogen, Wanted-Fotodokumentation, LesePASS, Lese-Doku, Monatsbuch, Bücher-Check.

Es empfiehlt sich, die Leseinteressen wiederholt und mindestens einmal pro Schuljahr zu dokumentieren und in einem Leseportfolio zu sammeln. Im Kollegium kann man verabreden, welche Materialien man wann einsetzen möchte, und ggf. eigene entwickeln. Besonders gründlich sollte über die Materialien zur Dokumentation von Gelesenem diskutiert werden. Mit dem LesePASS oder der Lese-Doku arbeiten die Schülerinnen und Schüler sinnvollerweise über einen längeren Zeitraum. Das ist mühsam und muss am Anfang eng begleitet werden. Auch beim Monatsbuch ist anfangs eine intensive Betreuung nötig.

Bei allen in diesem Kapitel vorgestellten Maßnahmen lässt sich kurzfristig nur schwer eine Wirkung feststellen. Langfristig sind sie ein Beitrag zur Aufrechterhaltung bzw. Weckung der Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler.

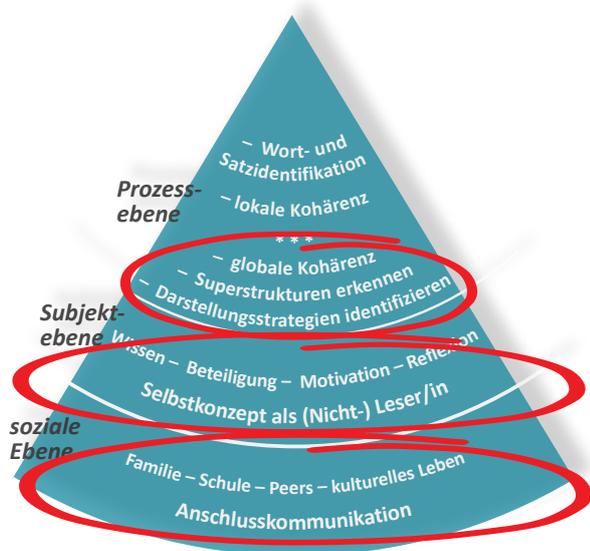


Die Lesemotivation wird in allen schulischen Bereichen gefördert.

3.6 Individuelle Leseprozesse beim Lesen von literarischen Texten anstoßen, begleiten und unterstützen

Wie können im Deutschunterricht die Leseinteressen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und wie kann die Lesemotivation positiv beeinflusst werden? Wie gelingt es, gleichzeitig literarische Kompetenzen zu entwickeln?

Die lesedidaktischen Aufgaben des Deutschunterrichts sind vielfältig. Es geht zum einen um die Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit Texten – das sind z.B. strategisches Lesen, Verstehen von Sachtexten und von literarischen Texten –, zum anderen „um den Aufbau und die Sicherung der Lesemotivation, die Vermittlung von Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Entwicklung und Stabilisierung von Lesegewohnheiten“.⁹⁵ In diesem Kapitel wird mit Blick auf die Ausführungen des vorangehenden Kapitels und im Wissen um die Heterogenität der Lerngruppen gezeigt, wie Leseinteressen und individuelle Lernstände berücksichtigt werden können. Es werden produktive Methoden und Verfahren vorgestellt, bei denen Schülerinnen und Schüler Bücher lesen, die sie nach persönlichem Interesse ausgewählt haben und „in verschiedenen Anschlusshandlungen“ weiterverarbeiten⁹⁶. Es wird nicht der gesamte Bereich des literarischen Lernen dargestellt, aber aufgezeigt, wie die folgende Forderung des Rahmenlehrplans realisiert werden kann: „Die Lesemotivation wird durch individualisierte Angebote gefördert, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre persönlichen Leseinteressen zu dokumentieren und mitzuteilen.“⁹⁷



Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock/Nix, 2012). Markiert sind die Bereiche, die für die Prozesse beim Lesen literarischer Texte eine Rolle spielen.

Bezogen auf die Subjektebene des Mehrebenenmodells geht es darum, die Motivation und die innere Beteiligung der Schülerinnen und Schüler durch das Einbeziehen der Lesevorlieben zu steigern. Wählen Schülerinnen und Schüler ihre Texte individuell aus, sind diese in der Regel auch ihrem individuellen Lernstand angemessen. Das gilt für die leseschwachen Schülerinnen und Schüler genauso wie für die guten. Für das Selbstkonzept der schwachen Leserinnen und Leser ist die Erfahrung, ein Buch selbstständig zu lesen und dazu zu arbeiten, aber besonders wichtig. Wie weit die Interessen und Lernniveaus auseinanderliegen können, illustriert ein Bei-

95 Hurrelmann 1994, S. 17.

96 Hurrelmann 2003, S. 6.

97 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, S. 9.

spiel aus einer 6. Klasse in Berlin-Mitte: Aufgabe war, zu einem selbst ausgewählten Buch eine Leserolle zu erarbeiten. Ein Mädchen las „Bibi Blocksberg“, ein anderes Hemingways „Der alte Mann und das Meer“. Beide hatten ein Buch ausgesucht, das sie interessierte und das zu ihrem individuellen Lernniveau passte.

Auf der Prozessebene sind beim Lesen literarischer Texte die hierarchiehohe kognitiven Prozesse wichtig, hier werden Textinhalte aktiv verarbeitet. Wie beim Lesen von Sachtexten ist das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch für die Überprüfung des Inhaltsverstehens problematisch. Stellt man die Frage, wovon der Text handelt, kann es sein, „dass die Minderheit, die sich an diesem Gespräch beteiligt, der schweigenden Mehrheit Schemata und Strukturen darstellt, die letztere nicht in der Lektüre konstituiert hat und u.U. auch nicht nachvollzieht. Auf lange Sicht führt dieses Muster zu der schädlichen Vorstellung, ein Text müsse individuell lediglich ‚durchgelesen‘ werden, das Verstehen werde dann im Unterricht kollektiv hergestellt – das Engagement für das Textverstehen beim Leseakt selbst wird den Lesern gewissermaßen ‚abtrainiert‘.“⁹⁸ Hinzu kommt, dass Aufgaben auf den höchsten Verstehensebenen häufig früh gestellt werden. Noch bevor alle eine Vorstellung vom im Text Dargestellten haben, geht es im Unterricht um Superstrukturen und Darstellungsintentionen – die sprachlichen Besonderheiten, die Merkmale der Textsorte und die Intention der Autorin/des Autors. Bei literarischen Texten ist es für das Herstellen von globaler Kohärenz aber besonders wichtig, innere Bilder zum Text zu entwickeln. „Es gehört zu den wichtigsten Aufgaben des Unterrichts, die Imagination beim Lesen zu fördern. Diese Zielsetzung wird seit einigen Jahren besonders betont und hat zur Entwicklung eines produktionsorientierten Literaturunterrichts beigetragen.“⁹⁹ Die im Zusammenhang mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren entwickelten Aufgaben fordern zu einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Text auf.

Auf der Ebene der sozialen Interaktion lassen sich die Arbeitsergebnisse der produktiven Verfahren, die in Einzelarbeit entstehen, für Präsentationen nutzen. Hier geht es darum, ein Buch vorzustellen und souverän auf Nachfragen und Kommentare einzugehen. (Bei einem literarischen Text, den alle gelesen haben, ist das anders. Da geht es anschließend darum, Gedanken auszutauschen und die unterschiedlichen Deutungen zu diskutieren.) Für die Mitschülerinnen und Mitschüler sind diese Präsentationen, soweit Bücher als lesenswert vorgestellt werden, Leseempfehlungen. Lehrkräfte erhalten zudem Einblick in die Lektürepräferenzen ihrer Lerngruppe und in die Verstehensleistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Bei den produktionsorientierten Aufgabenstellungen, die in Partner- oder Gruppenarbeit bearbeitet werden, ist ein Austausch über das Textverständnis und die unterschiedlichen Sinndeutungen erforderlich. Beim Bearbeiten muss unter Umständen ein Kompromiss gefunden werden.

Damit ist eine Besonderheit von literarischen Texten angesprochen: die Vieldeutigkeit, die verschiedene Sinndeutungen zulässt. Das Sich-Einlassen-Können auf die „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ hat Kaspar H. Spinner neben der Imaginationsfähigkeit, dem Umgang mit sprachlichen Bildern, der genauen Textwahrnehmung, dem Nachvollziehen der Perspektiven von Figuren usw. als wichtigen Aspekt des literarischen Lernens herausgearbeitet.¹⁰⁰ „Wer in der Kindheit kaum Erfahrungen mit fiktionalen Texten und entsprechenden erzählenden Medienprodukten gesammelt hat, kann das alles unter Umständen nicht oder weit schlechter als die Schüler(innen) aus bildungsnahen Haushalten – er ist ungeübter im Sich-Verbinden mit einer

98 Rosebrock/Nix 2012, S. 123.

99 Spinner 2007, S. 89.

100 Vgl. Spinner 2006.

Figur und in der inneren Visualisierung von Szenen, er erkennt Gefühlsmuster nicht wieder, er fühlt sich kaum zu moralischen Urteilen herausgefordert.“¹⁰¹ Vor allem diese Schülerinnen und Schüler, aber nicht nur sie, benötigen Aufgaben, die auf genaue Textwahrnehmung, auf Perspektivenübernahme, auf Visualisierung usw. zielen.

Die Lesesozialisation der Kinder und Jugendlichen durchläuft immer wieder problematische Phasen. Nach einer Studie sinken die Lesefreude und der Spaß am Literaturunterricht ab dem 2. Schuljahr¹⁰². Ein Grund dafür ist der mühsame Schriftspracherwerb, der ein Zurück zu einfachen Wörtern und Sätzen erfordert. Die Texte, die die Leseanfängerinnen und Leseanfänger mit ihren Lesefähigkeiten bewältigen, unterfordern viele intellektuell. Andere Medien, wie Computerspiele und Filme für diese Altersgruppe, bieten mehr Komplexität und sind einfacher zu rezipieren. Schon früh ist es deshalb nötig, das Lesen z.B. auch durch Vorleseaktivitäten mit interessanten, lustigen, spannenden Texten als **persönlich bedeutsam** erfahrbar zu machen. In der Pubertät ist die Lesemotivation sehr stark gefährdet. Weil sich viele 10- bis 14-Jährige vom Lesen abwenden, spricht man auch vom „Leseknick“. Zum einen entwickeln die Jugendlichen neue Interessen, die mit dem Lesen – auch zeitlich – in Konkurrenz stehen. Zum anderen gilt Lesen in vielen Peergroups als eher „uncool“. So geben 41 % der deutschen 15-Jährigen an, „nie zum Vergnügen zu lesen“¹⁰³. Aber man weiß auch, dass einige Jugendliche in dieser Phase stabile Lesegewohnheiten entwickeln. Eine Voraussetzung dafür ist, dass sie **Lesestoffe finden, die zu ihren Interessen und ihren Lesefähigkeiten passen**.

„Was am Ende der Grundschule und in der Sekundarstufe I faktisch in den Schulen an kinder- bzw. jugendliterarischen Büchern gelesen wird, ist in hohem Maße kanonisiert: Meist wird problemorientierte Literatur aus den 1970er und 1980er Jahren wie ‚Ben liebt Anna‘, ‚Damals war es Friedrich‘, ‚Blaufrau‘, ‚Rolltreppe abwärts‘ usw. gelesen. Die Lesepräferenzen von Schülerinnen und Schülern in dieser Altersgruppe tendieren aber nicht zum psychologischen Realismus dieses Typs Literatur, sondern insbesondere zur Phantastik, generell zu leichteren, vorwiegend lustigen bzw. spannenden Texten, gerne auch in Serie.“¹⁰⁴ Insgesamt wird den Leseinteressen der Kinder und Jugendlichen in der Schule zu wenig Platz eingeräumt.

Im Folgenden werden Methoden vorgestellt, die individuelle Leseprozesse anstoßen, begleiten und unterstützen. Sie ...

- » integrieren die Interessen der Schülerinnen und Schüler.
- » berücksichtigen individuelle Lernstände.
- » nutzen handlungs- und produktionsorientierte Verfahren.
- » sind aufgabengeleitet und verbinden genaue, analytische Textwahrnehmung mit subjektiver Involviertheit.
- » ermöglichen mediale Transformationen.
- » sind kompetenzentwickelnd und an den Bildungsstandards orientiert.

101 Rosebrock/Nix 2012, S. 126.

102 Vgl. Richter/Plath 2005.

103 PISA-Konsortium 2010, S. 109.

104 Rosebrock/Nix 2012, S. 101.

Die Methoden machen Schülerinnen und Schülern erfahrungsgemäß Spaß. Oft gehört zur Aufgabenstellung auch die ansprechende Gestaltung des Arbeitsergebnisses. Der Freiraum für Kreativität ist motivierend. Es entstehen Produkte – schöne, faszinierende, spannende –, auf die die Kinder und Jugendlichen stolz sind. Zudem verschaffen die Arbeitsergebnisse einen Einblick in die Verstehensleistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Vor allem aber – das muss bei aller Freude über das Schöpferische im Blick bleiben – entwickeln die Schülerinnen und Schüler beim Bearbeiten Kompetenzen. Welche das bezogen auf den Umgang mit literarischen Texten sind, zeigen die zu jeder Methode aufgelisteten KMK-Bildungsstandards. Darüber hinaus werden Schreib- und Präsentationskompetenzen entwickelt, auf deren Darstellung hier aus Platzgründen verzichtet werden muss.

3.6.1 Die Lesekiste

Die Erarbeitung und Gestaltung einer Lesekiste¹⁰⁵ unterstützt Schülerinnen und Schüler dabei, zentrale Inhalte eines individuell ausgewählten Textes zu erschließen. Aufgabe ist es, Gegenstände, die im Buch eine wichtige Bedeutung haben, in einem Karton zu sammeln, zu jedem Gegenstand einen erklärenden Satz auf einem Kärtchen zu notieren und den Karton außen und innen passend zum Buch zu gestalten. Außerdem wird ein Bogen zum Buch ausgefüllt – Autor, Titel, Verlag, kurze Inhaltsangabe, persönliche Meinung – und in den Deckel des Kartons geklebt.

Die Leseaufgabe „wichtige Gegenstände im Text erkennen“ zielt auf die genaue Textwahrnehmung. Bei der Lektüre ist Aufmerksamkeit nötig, damit Gegenstände mit besonderer Bedeutung im Text wahrgenommen werden. Beim Formulieren der erklärenden Sätze müssen Inhalte in eigenen Worten zusammengefasst werden. Mit Hilfe der gesammelten, gebastelten und gezeichneten Gegenstände wird das Buch vorgestellt. Ihre besondere Bedeutung wird erklärt und dabei auch immer ein Teil der Handlung erzählt. Je höher der Anteil poetischer Gestaltungsmittel im Text ist, desto größer ist die symbolische Aufladung der wichtigen Gegenstände: Zum „Kleinen Angsthasen“ von Elisabeth Shaw gehört z.B. eine „Medaille für Mut“, Zwiebeln würden in einer Lesekiste zu Louis Sachars „Löcher“ und eine Schaukel in einer zu Fontanes „Effi Briest“ nicht fehlen. Nun gelingt es nicht allen Schülerinnen und Schülern, die Bedeutung der Gegenstände für den Sinnzusammenhang des Romans zu erkennen, aber die Lehrkraft kann den Blick bei der Präsentation darauf lenken.

Lesekiste eines Sechstklässlers zum Buch
„Champions für einen Tag“



105 Idee aus: Knobloch 2001.

Vor der Präsentation bewerten die Schülerinnen und Schüler ihr Arbeitsergebnis mit Hilfe von Kriterien, die später auch für die Bewertung durch die Lehrkraft relevant sind. Auf dem Selbsteinschätzungsbogen wird z.B. die Frage gestellt, ob die Aufsteller-Texte zu den Gegenständen informativ und verständlich formuliert sind. Eine Anleitung zur Herstellung der Lesekiste, Anregungen für die Präsentation, Selbsteinschätzungsbögen zur Lesekiste und zur Präsentation und einen Bewertungsbogen für die Lehrkraft gibt es im Lesecurriculum.¹⁰⁶

Die in den folgenden KMK-Bildungsstandards des Aufgabenbereichs „Literarische Texte kennen und nutzen“* beschriebenen Kompetenzen werden bei der Erarbeitung einer Lesekiste entwickelt:

- » ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen
- » zentrale Inhalte erschließen
- » produktive Methoden anwenden: z.B. Perspektivenwechsel: innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur; szenische Umsetzung, Paralleltext, weiterschreiben, in eine andere Textsorte umschreiben

* Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss – Beschluss vom 04.12.2003, S. 14.

3.6.2 Die Leserolle

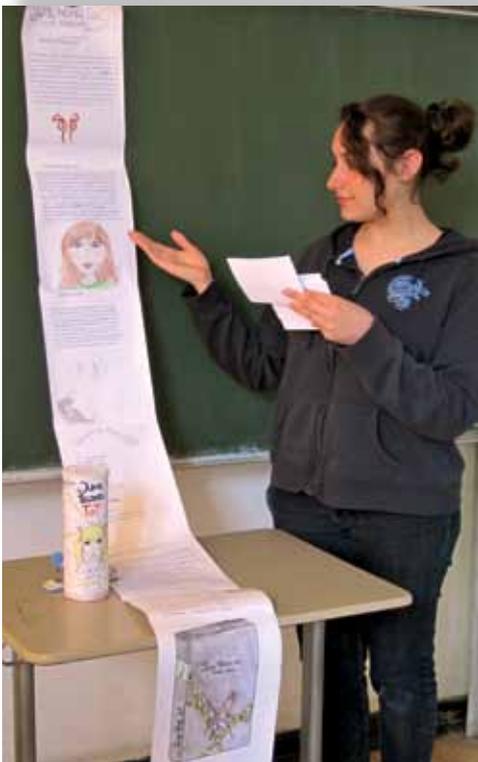
Die Leserolle ist eine Weiterführung des Lesebegleithefts und stellt eine Form eines Lese-Portfolios dar, das die Ergebnisse einer längeren Phase selbstständigen Arbeitens dokumentiert. Parallel zur und nach der Lektüre eines selbst gewählten Buches bearbeiten die Schülerinnen und Schüler Wahl- und Pflichtaufgaben. Die Aufgabenblätter und Arbeitsergebnisse bewahren sie in einer zylinderförmigen Dose auf. Außen wird die Dose ansprechend und passend zum Buch gestaltet. Zum Abschluss stellen alle Schülerinnen und Schüler ihre Bücher anhand der Leserolle vor. Die Präsentation wirkt besonders beeindruckend, wenn die Arbeitsergebnisse mit Klebeband zu einer langen Schriftrolle zusammengefügt wurden.

Die Aufgaben unterstützen die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen. Viele zielen auf die genaue Textwahrnehmung und auf das Erfassen der Figurendarstellung und des Konfliktverlaufs. Einige initiieren die Identifizierung mit den Figuren. Viele stoßen das Erzeugen innerer Bilder an. Fünf Aufgaben sind verpflichtend: Außengestaltung der Rolle, Zeitplan, Inhaltsangabe, Selbsteinschätzung und Buchbewertung. Fünf Wahlaufgaben ermöglichen die individuelle Bearbeitung. Sie werden auf der Basis eigener Interessen und Fähigkeiten aus einem Aufgabenpool ausgewählt:

- » Cluster zum Buch erstellen
- » Liste der wichtigsten Figuren im Buch mit Kurzbeschreibungen anlegen
- » Steckbrief einer besonders wichtigen Figur erstellen

106 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesekiste.html>

- » Abecedarium zum Buch erstellen
- » besondere Stellen und Zitate aus dem Buch auf einem Blatt sammeln
- » Lieblingsstelle bzw. spannendste, Stelle aus dem Buch abschreiben und illustrieren
- » fünf Gegenstände, die im Buch eine wichtige Rolle spielen, sammeln, auf einem Blatt auflisten und jeden Gegenstand durch einen Satz erklären
- » neues Titelbild (evtl. auch einen neuen Titel) zum Buch entwerfen
- » den Text weiterschreiben
- » ein neues Ende erfinden und aufschreiben
- » einen Textabschnitt in eine Theaterszene umformen, die Szene mit Partnern vorspielen bzw. auf Kassette aufnehmen
- » einen Textabschnitt besonders gut für einen Lesevortrag einüben, auf Kassette aufnehmen, mit Geräuschen und Musik „untermalen“
- » aufschreiben, welche Figur man im Buch sein möchte und warum
- » einer Figur des Buches einen Brief schreiben
- » Landkarte oder Stadtplan erstellen, für das Buch wichtige Orte eintragen
- » über den Autor/die Autorin recherchieren: Lebensdaten, Lebenslauf ermitteln; weitere Werke auflisten ...
- » dem Autor/der Autorin einen Brief schreiben
- » nach Büchern suchen, die ein ähnliches Thema haben, diese auflisten
- » eigene Aufgabe erfinden und bearbeiten



In einer Lerngruppe entstehen Leserollen zu ganz unterschiedlichen Jugendromanen.

Bei der Präsentation wird das Geleistete für alle sichtbar.

Für die Bearbeitung der Aufgaben haben die Schülerinnen und Schüler drei bis sechs Wochen Zeit. Dabei muss bedacht werden, wie viel Unterrichtszeit zur Verfügung gestellt wird und wie viel Arbeitszeit zu Hause und in offenen Arbeitsphasen des Ganztagsbetriebs aufgewendet werden muss. Mit Hilfe des Zeitplans werden die Aufgaben über den verabredeten Zeitraum verteilt. Während der gemeinsamen Arbeitsphasen können die Schülerinnen und Schüler einander Zwischenergebnisse vorstellen, Fragen zur Bearbeitung der Aufgaben stellen und sich beraten lassen. Die Lehrkraft kann sich über den Arbeitsstand informieren.

Die einzelnen Aufgabenbearbeitungen bewerten die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe eines Selbsteinschätzungsbogens. Manchmal ist es sinnvoll, Kriterien für die Bewertung einzelner Aufgaben zu besprechen oder mit der Lerngruppe zu erarbeiten. Für die 10- bis 15-minütige Präsentation wählen die Schülerinnen und Schüler Arbeitsergebnisse aus, z.B. das neue Titelbild, die Spielszene, das Abecedarium. Außerdem ist es sinnvoll, eine kurze mündliche Inhaltsangabe und eine Leseprobe für alle Präsentationen verbindlich festzulegen. Die Kopiervorlagen und zwei Schülerbeispiele gibt es im Lesecurriculum.¹⁰⁷

Die in den folgenden KMK-Bildungsstandards des Aufgabenbereichs „Literarische Texte kennen und nutzen“ beschriebenen Kompetenzen werden bei der Erarbeitung einer Leserolle entwickelt:

- » ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen
- » Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Vergangenheit und Gegenwart herstellen
- » zentrale Inhalte erschließen
- » wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z.B. Figuren-, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf
- » produktive Methoden anwenden: z.B. Perspektivenwechsel: innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur; szenische Umsetzung, Paralleltext, weiterschreiben, in eine andere Textsorte umschreiben
- » Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten

3.6.3 Mein Buch im Guckkasten

Bei der Arbeit am Guckkasten geht es um die szenische Umsetzung eines Textes. Dazu wird eine besonders spannende, berührende, lustige Textstelle des Kinder- oder Jugendromans in einen dialogischen Text transformiert, werden eine Mini-Theaterbühne und Spielfiguren gestaltet, wird die Spielszene einstudiert und vorgespielt. Bei der Erarbeitung der Spielvorlage werden die Schülerinnen und Schüler durch vorbereitende Aufgaben unterstützt:

- » die wichtigsten Figuren und Orte der Geschichte notieren
- » Steckbriefe zu den Spielfiguren ausfüllen, dazu Angaben zum Aussehen und zur Persönlichkeit der Figuren im Text suchen
- » aufschreiben, welche Figur man gerne wäre und warum
- » den Inhalt der Geschichte zusammenfassen

107 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leserolle.html>

- » Textstelle abschreiben, die man vorspielen möchte
- » Textstelle in eine Spielszene umschreiben

Die Arbeit an der Spielszene lenkt den Blick auf die Figuren-, die Raum- und die Zeitdarstellung des Textes. Die Gestaltung der Stabpuppen und des Bühnenbilds erfordert die Imagination der Figuren und Orte. Wie intensiv die Beschäftigung mit dem Konfliktverlauf ausfällt, hängt von der Textstelle ab, die szenisch umgesetzt wird.

Nach Fertigstellung des Guckkastens bereiten sich die Schülerinnen und Schüler allein oder gemeinsam mit einer Partnerin/einem Partner auf die Aufführung ihrer kleinen Spielszene vor. Auf dem Einschätzungsbogen – für die Bearbeitung der Aufgabenbögen, die Gestaltung des Guckkastens, die Präsentation der Spielszene – ist auch Platz für Rückmeldungen von Mitschülerinnen und Mitschülern. Ein Konzept mit allen Arbeitsbögen zum Guckkasten gibt es im Lesecurriculum.¹⁰⁸



Mit dem Guckkasten wird eine Szene des Romans vorgespielt.

Die in den folgenden KMK-Bildungsstandards des Aufgabenbereichs „Literarische Texte kennen und nutzen“ beschriebenen Kompetenzen werden bei der Erarbeitung eines Guckkastens entwickelt:

- » ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen
- » zentrale Inhalte erschließen
- » wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z.B. Figuren-, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf
- » produktive Methoden anwenden: z.B. Perspektivenwechsel: innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur; szenische Umsetzung, Paralleltext, weiter-schreiben, in eine andere Textsorte umschreiben
- » Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten

3.6.4 Gedicht medial

Diese Methode regt zur audiovisuellen Inszenierung eines Gedichts an.¹⁰⁹ In Partner- oder Gruppenarbeit wählen die Schülerinnen und Schüler aus einem Textangebot ein mehrstrophiges Gedicht aus. Sie wenden ihnen bekannte Verfahren zur Deutung von Lyrik an und tauschen sich darüber aus, welche Bilder das Gedicht bei ihnen hervorruft. Arbeitsteilig illustrieren die Schülerinnen und Schüler die Strophen. Die Illustrationen werden eingescannt bzw. fotografiert und auf dem Computer gespeichert. Dann üben die Schülerinnen und Schüler, das Gedicht vorzutragen. Sie nehmen die einzelnen Strophen am Computer mit dem Programm „Audacity“¹¹⁰ auf.

108 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/guckkasten.html>

109 Idee aus: Cichlinski/Granzer 2009, S. 210.

110 Audacity ist ein Audio-Editor und -rekorder für Windows, Mac OS X, GNU/Linux. Diese freie Software ist einfach zu installieren und intuitiv zu bedienen. <http://audacity.sourceforge.net/> (23.04.2013)



Der Gedichtvortrag wird mit dem Programm „Audacity“ aufgenommen.

In einem Präsentationsprogramm wie z.B. Powerpoint werden die Bilder und die Audiodateien eingefügt. Jede Strophe bekommt eine eigene Folie mit der Illustration, dem Strophentext und der dazugehörigen Audiodatei

Bei der Erarbeitung ergeben sich wertvolle Lernsituationen: Beim Aufnehmen der Strophen wird häufig lebhaft über Betonung, Stimmlage, Pausen etc. diskutiert, weil die Schülerinnen und Schüler ihre Gedichtvorträge selbst hören, prüfen und ggf. erneut aufnehmen können. Dabei argumentieren sie immer mit Blick auf den Text. Das gilt genauso für den Austausch über die Illustrationen und über die Gestaltung der Folien (Farbe, Schrift usw.). Die

Aufgabe, Bilder zu den Strophen zu gestalten, rückt die lyrische Sprache in den Mittelpunkt. Die Gruppenmitglieder müssen sich mit den unterschiedlichen bildlichen Assoziationen auseinandersetzen und eine für alle „tragfähige“ Lösung finden. Schülerinnen und Schüler aller Altersstufen gehen diese Aufgabenstellung sehr motiviert an. Insbesondere Jungen kann man mit dieser multimedialen Arbeit zur engagierten Beschäftigung mit Lyrik anregen. Balladen eignen sich für eine audiovisuelle Umsetzung ebenso wie Naturlyrik, Großstadtgedichte, „lustige Lyrik“ u.v.a.m. Kopiervorlagen und weitere Hinweise zum Gedicht medial gibt es im Lesecurriculum.¹¹¹

Die in den folgenden KMK-Bildungsstandards des Aufgabenbereichs „Literarische Texte kennen und nutzen“ beschriebenen Kompetenzen werden bei der Erarbeitung des „Gedichts medial“ entwickelt:

- » ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen
- » zentrale Inhalte erschließen
- » wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z.B. Figuren-, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf
- » eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen
- » produktive Methoden anwenden: z.B. Perspektivenwechsel: innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur; szenische Umsetzung, Paralleltext, weiter-schreiben, in eine andere Textsorte umschreiben

3.6.5 Balladenheft

Das Balladenheft ist ein Schülerarbeitsheft, das die Auseinandersetzung mit einer Ballade initiiert und begleitet. Schülerinnen und Schüler, die vorab grundlegende Kenntnisse zu Balladen erworben haben, wählen aus einem Angebot eine Ballade aus. Sie werden dazu angeregt,

- » ihre Textauswahl zu begründen
- » zum Autor/zur Autorin zu recherchieren

111 http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/gedicht_medial.html

- » einen „roten Faden“ zu ihrer Ballade zu entwickeln
- » wichtige Figuren der Ballade aufzulisten
- » ein „Balladen-Kino“ zu erstellen
- » die Ballade vorzutragen und den Vortrag anhand von Kriterien einzuschätzen.
- » Gattungsmerkmale festzustellen



Das Balladen-Kino ist ein Leporello mit Illustrationen zu den Strophen.

Die Aufgaben zielen auf die Anwendung von Gattungswissen, vor allem aber auf die genaue Textwahrnehmung und die Vorstellungsbildung. Die Arbeit am Balladenkino, das Zusammenfassen des Textinhalts für den roten Faden – all das ist auch eine Vorbereitung auf den Gedichtvortrag. Die Bearbeitung des Balladenheftes kann gut mit der Methode „Gedicht medial“ kombiniert werden. Insbesondere die Bilder, die bei der Herstellung des Balladenkinos entstehen, eignen sich für die mediale Umsetzung. Kopiervorlagen für das Balladenheft gibt es im Lesesecuriculum.¹¹²

Die in den folgenden KMK-Bildungsstandards des Aufgabenbereichs „Literarische Texte kennen und nutzen“ beschriebenen Kompetenzen werden bei der Bearbeitung des Balladenhefts entwickelt:

- » ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen
- » epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden
- » Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Vergangenheit und Gegenwart herstellen
- » zentrale Inhalte erschließen
- » wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z.B. Figuren-, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf
- » produktive Methoden anwenden: z.B. Perspektivenwechsel: innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur; szenische Umsetzung, Paralleltext, weiter-schreiben, in eine andere Textsorte umschreiben

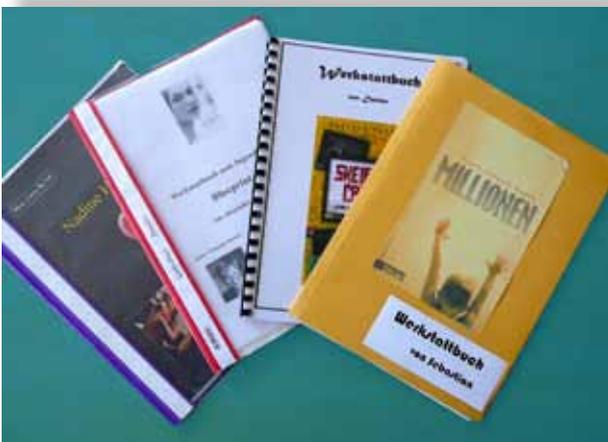
112 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/balladenheft.html>

3.6.6 Werkstattbuch

Das Werkstattbuch¹¹³ baut auf dem Lesetagebuch als lektürebegleitender Arbeitsform auf. Es besteht aus drei Teilen: dem „Lesetagebuch“, dem „Archiv“ und den „Produkten“. Die Auseinandersetzung mit einem selbst gewählten Roman findet auf drei Ebenen statt. Im „Lesetagebuch“ wird der Inhalt zusammengefasst und durch eigene Gedanken, spontane Bewertungen und Fragen ergänzt. Diese Aufgabe zielt darauf, Textinhalte mit den persönlichen Gefühlen und Gedanken beim Lesen in Beziehung zu setzen. Im „Archiv“ werden Materialien zu einem selbst gewählten Thema gesammelt, dessen Relevanz für den Text begründet werden muss. Hier ist es erlaubt, Texte z.B. aus dem Internet zu übernehmen oder aus Publikationen zu kopieren. Diese Recherche-Aufgabe ist besonders für Schülerinnen und Schüler attraktiv, die eine Vorliebe für Sachtexte haben und die eher über ein Sachthema persönliche Bezüge zu Texten herstellen. Die „Produkte“ sind selbst verfasste Texte zum Roman, die auf das Erschließen zentraler Inhalte und auf die Vorstellungsbildung zielen. Hier können die Schülerinnen und Schüler aus einem Aufgabenpool auswählen. Je nach Jahrgangsstufe und Lernstand können Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrads angeboten werden:

- » Brief an die Hauptfigur schreiben
- » Comic zu einer Textstelle gestalten
- » Abecedarium mit Erläuterungen der ausgewählten Begriffe erstellen
- » Erzählform analysieren
- » Personenbeschreibung/Charakteristik anfertigen
- » u.v.a.m.

Eine weitere Aufgabe besteht in der ästhetisch ansprechenden und inhaltsbezogenen Gestaltung des Werkstattbuchs. Bei der Präsentation werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt: ein Auszug aus dem Lesetagebuch, ein Kurzvortrag zum recherchierten Thema usw. Außerdem ist ein Feedback-Rundgang empfehlenswert, bei dem die Lerngruppe Einblick in die Arbeitsergebnisse der Mitschülerinnen und Mitschüler erhält. Auf Feedback-Blättern werden Lob, Kritik und Verbesserungsvorschläge eingetragen. Die Werkstattbücher können in der Klasse oder in der Schulöffentlichkeit ausgestellt werden (z.B. anlässlich eines Leseprojekttags, des Tags der offenen Tür, in Leseveranstaltungen). Kopiervorlagen für das Werkstattbuch gibt es im Lesecurriculum.¹¹⁴



Werkstattbücher zu verschiedenen Jugendromanen

¹¹³ Idee nach: Opgenoorth 2005.

¹¹⁴ <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/werkstattbuch.html>

Die in den folgenden KMK-Bildungsstandards des Aufgabenbereichs „Literarische Texte kennen und nutzen“ beschriebenen Kompetenzen werden bei der Bearbeitung des Werkstattbuchs entwickelt:

- » ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen
- » zentrale Inhalte erschließen
- » wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z.B. Figuren-, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf
- » eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen
- » produktive Methoden anwenden: z.B. Perspektivenwechsel: innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur; szenische Umsetzung, Paralleltext, weiter-schreiben, in eine andere Textsorte umschreiben

3.6.7 Fotostory

Eine Fotostory entsteht im Rahmen eines Unterrichtsprojekts, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeit intensiv mit einem dramatischen oder epischen Text auseinandersetzen. Zentrale Textstellen werden in Szene gesetzt und fotografiert. Die Fotos werden mit Sprechblasen und/oder Bildunterschriften versehen und in einem Buch zusammengefügt. Zuerst wird gemeinsam ein Storyboard entwickelt. Anschließend übernehmen die Schülerinnen und Schüler schwerpunktmäßig verschiedene Aufgaben: fotografieren, schauspielern, Fotos bearbeiten, Sprechblasen in die Fotos einfügen usw. So können Interessen und Neigungen berücksichtigt und besondere (technische) Fertigkeiten entfaltet werden. Die Aufgabenstellung zielt auf das Erfassen der Figuren-, der Raum-, der Zeitdarstellung und auf ihre szenische Umsetzung. Bei der Arbeit am Storyboard geht es um die zentralen Inhalte, beim Fotoshooting wird über die Darstellung der Figuren diskutiert. Mimik, Gestik, Kostüm, Kameraperspektive – das alles muss angesichts der unterschiedlichen Vorstellungen der Gruppenmitglieder ausgehandelt werden. Zu einem längeren literarischen Text kann die Fotostory arbeitsteilig erarbeitet werden. Dann ist jede Gruppe für einen Textabschnitt zuständig und zum Schluss werden die Arbeitsergebnisse zusammengefügt. Kopiervorlagen – Anleitung, Selbsteinschätzungs- und Bewertungsbögen – für die Fotostory gibt es im Lesecurriculum.¹¹⁵

Ausschnitt aus einer digital erstellten Fotostory zu
Dürrenmatts „Besuch der alten Dame“



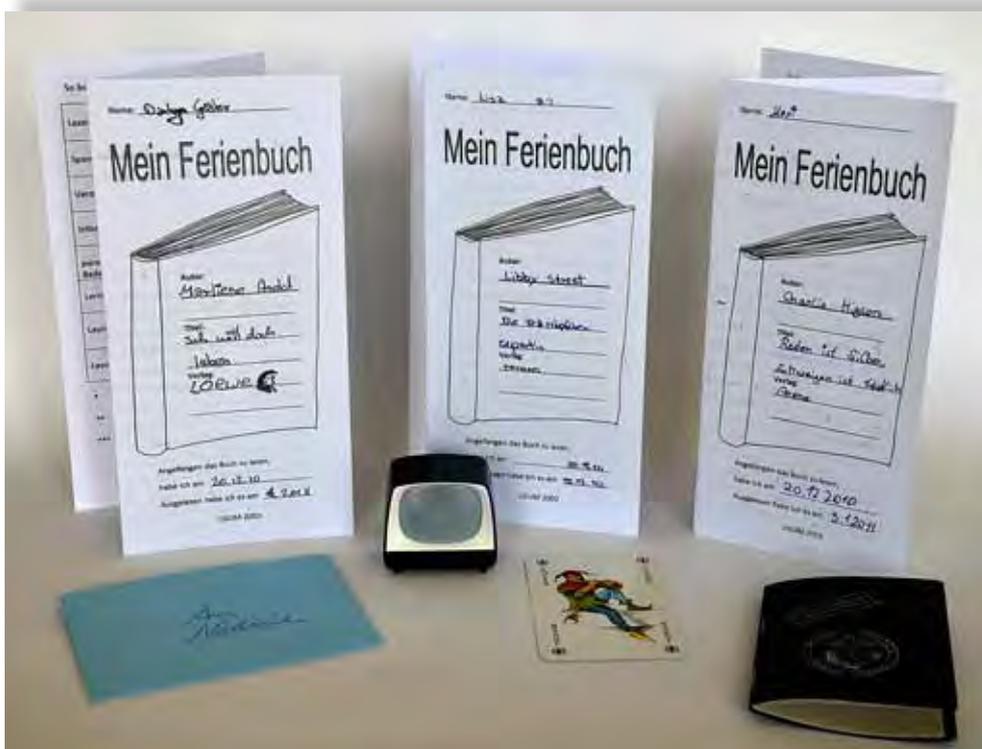
Alle sind gegangen und Ill ist verzweifelt.

115 http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fotostory_zu_text.html

3.6.8 Der Ferienbuchflyer

Mit dem Ferienbuchflyer wird die Lektüre eines in den Ferien gelesenen Buchs in knapper Form dokumentiert. Es geht darum, zum Lesen in den zum Teil langen Ferien aufzufordern und es als eine Möglichkeit der Freizeitbeschäftigung ins Bewusstsein zu rücken. Das soll kein Plädoyer für Büffeln in den Ferien sein, aber mit Blick auf einige Kinder und Jugendliche dazu beitragen, dass die kognitiven Anforderungen in der Ferienzeit nicht zu sehr heruntergefahren werden. Die Aufgaben unterstützen das Erschließen zentraler Inhalte und das Herstellen persönlicher Bezüge:

- » Buchauswahl kurz begründen
- » Inhalt zusammenfassen
- » interessante Textstelle auswählen, abschreiben und illustrieren
- » Gegenstand auswählen, der für die Handlung im Text bedeutsam ist, und die Auswahl begründen
- » Meinung zum Buch formulieren
- » Buch anhand von Kriterien bewerten – Lesespaß, Spannung, Verständlichkeit, Informationswert, persönliche Bedeutsamkeit bzw. Lernzuwachs, Layout



Ausstellung der Ferienbuchflyer und der Gegenstände im Klassenraum

Anhand des Ferienbuchflyers stellen die Schülerinnen und Schüler nach den Ferien ihr Buch in kurzer Form der Klasse vor. Im Klassenraum lässt sich mit den Büchern, den Flyern und den Gegenständen eine Ferienbuchausstellung einrichten, die zum Betrachten und Schmöckern einlädt und zum Büchertauschen animiert. In manchen Klassen in Berlin ist das Lesen eines Ferienbuches festes Ritual geworden. Wer dieses Ritual in seiner Lerngruppe einführen möchte, dem

ist zu empfehlen, auch die Eltern rechtzeitig über dieses Vorhaben zu informieren. Eine Kopiervorlage für den Ferienbuchflyer gibt es im Lesecurriculum.¹¹⁶

Die in den folgenden KMK-Bildungsstandards des Aufgabenbereichs „Literarische Texte kennen und nutzen“ beschriebenen Kompetenzen werden beim Bearbeiten des Ferienbuchflyers entwickelt:

- » ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen
- » zentrale Inhalte erschließen
- » produktive Methoden anwenden: z.B. Perspektivenwechsel: innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur; szenische Umsetzung, Paralleltext, weiter-schreiben, in eine andere Textsorte umschreiben

3.6.9 Überlegungen zur Schulentwicklung

Es empfiehlt sich, die Methoden zur Individualisierung z.B. in einer Deutsch-Fachkonferenz vorzustellen. Wenn Kolleginnen und Kollegen von Erfahrungen mit den Methoden berichten und Schülerbeispiele zeigen können, ist das sehr hilfreich. Für den Schulentwicklungsprozess ist es günstig, wenn alle ihre Bewertung der Methoden sichtbar machen. Haben z.B. alle auf einer Zielscheibe „gepunktet“, sieht man, welche Methoden den größten Zuspruch finden. Um Doppelungen zu vermeiden, empfiehlt es sich festzulegen, welche Methode in welcher Jahrgangsstufe durchgeführt wird. Es ist zwar unproblematisch, wenn Schülerinnen und Schüler in der 7. und in der 8. Klasse eine Leserolle erarbeiten – sie arbeiten ja zu verschiedenen Büchern –, eine andere (neue) Aufgabenstellung wird aber in der Regel als attraktiver empfunden. So wird außerdem dafür gesorgt, dass die Lerngelegenheiten im Deutschunterricht nicht von Lerngruppe zu Lerngruppe völlig verschieden sind.

In den schulinternen Fortbildungen zeigte sich bei einigen Deutschlehrkräften Skepsis. Dass in einer Lerngruppe jede/jeder zu einem anderen Text arbeitet, konnten sie sich nicht vorstellen und fragten, ob man mit den Methoden nicht auch zu einer Ganzschrift, die alle lesen, arbeiten könne. Das ist zwar möglich, aber die Potenziale, die diese Methoden für die Individualisierung und die Motivationsförderung haben, kommen dann nicht zur Wirkung. Bei Texten, die alle lesen, ist es außerdem viel sinnvoller, Aufgaben zu stellen, die sich auf bestimmte Textstellen beziehen, z.B. einen inneren Monolog für eine bestimmte Figur formulieren, eine These mit Textstellen belegen, eine bestimmtes Verhalten kommentieren usw. Es gibt eine Fülle von handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben, die bei gemeinsam gelesenen Texten Anwendung finden sollten.

Wenn Schülerinnen und Schüler Bücher auswählen können, zu denen sie arbeiten möchten, ist es besonders wichtig, dass alle Zugang zu Kinder- und Jugendliteratur und tatsächlich eine Wahl haben. Nicht alle finden im häuslichen Umfeld ein gefülltes Bücherregal und selbst wenn, dann gibt es dort nicht immer die passenden Bücher. Gut geführte Schulbibliotheken oder die kooperierenden öffentlichen Bibliotheken verschaffen allen einen Zugang zu einem breiten Angebot. Damit alle ein passendes Buch finden, empfiehlt sich ein Besuch mit der gesamten Lerngruppe. Besonders die Nichtleserinnen und Nichtleser benötigen Unterstützung und Beratung bei der Buchauswahl. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang der Bücher-Check (siehe Kap. 3.5).

116 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ferienbuchflyer.html>

Das Anregen und Begleiten individueller Leseprozesse im Umgang mit literarischen Texten ist vorrangig im Deutschunterricht angesiedelt, wirkt sich aber auf weitere Bereiche der schulischen Leseförderung aus. Einige Methoden eignen sich für einen fächerverbindenden Einsatz. Beim Guckkasten ist eine Verbindung mit dem Kunstunterricht denkbar. Beim „Gedicht medial“ und der Fotostory ist Unterstützung durch den IT-Bereich hilfreich. Dafür sind Absprachen nötig, die über die Deutsch-Fachkonferenz hinausgehen.



Ausstellungen der Arbeitsergebnisse in den Klassenräumen, im Schulgebäude und in der kooperierenden öffentlichen Bibliothek können die schulische Lesekultur prägen. Lesekisten, Leserollen, Balladenhefte, Ferienbuchflyer, gedruckte Fotobücher lassen sich gut in Vitrinen ausstellen. In der Schulbibliothek kann z.B. im monatlichen oder wöchentlichen Wechsel ein Produkt ausgestellt werden. Schulen, die über vernetzte audiovisuelle Informationssysteme mit Monitoren im Schulgebäude verfügen, können dort z.B. in großen Pausen mediale Gedicht-Präsentationen (vielleicht unter dem Motto „Pausen-Poesie“) oder digital erstellte Fotostorys zeigen. Dabei geht es einerseits um die Wertschätzung der Schülerleistungen, andererseits fungieren die ausgestellten Produkte als Leseempfehlung und sie regen zum Austausch über Gelesenes an. Solche Präsentationen – eine Verständigung darüber sollte im gesamten Kollegium stattfinden – sind ein Signal nach innen und nach außen. Lesepaten, die einzelne Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit an einer Lesekiste oder einer Leserolle unterstützen wollen, können sich einen Überblick verschaffen. Eltern können sich informieren. Alle ausgestellten Beispiele zeigen modellhaft, wie Arbeitsergebnisse aussehen können. Das wiederum kann für den Deutschunterricht fruchtbar gemacht werden.

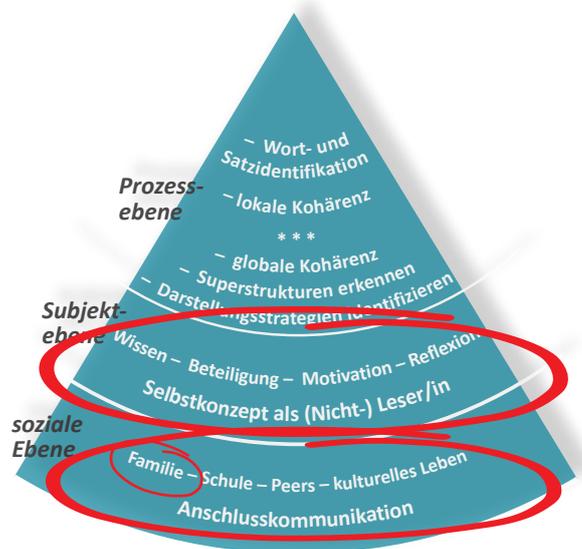
3.7 Eltern als Partner

Welchen Nutzen hat die Schule davon, die Eltern als Partner der Leseförderung anzusprechen? Wie gelingt es, Eltern von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 8 als Unterstützer zu gewinnen?

Die schulische Leseförderung wird vom familiären Umfeld der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Egal ob sich schriftferne Eltern distanzieren oder sich bildungsinteressierte engagieren – beides wirkt sich aus. Bettina Hurrelmann plädiert darum für einen systemischen Ansatz: Die schulische Leseförderung „kann umso wirksamer werden, je größer ihre Rolle in den Ausdrucksformen der gesamten Schulkultur ist. Vor allem in der Primarstufe, aber auch in den Eingangsklassen der Sekundarstufe I ist darüber hinaus die Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig“.¹¹⁷

Es gibt keinen Zweifel daran, dass die Erfahrungen mit Schriftkultur in der Familie Einfluss auf die literale Entwicklung haben. Im Kleinkindalter und in der frühen Kindheit geht es um Begegnungen mit konzeptioneller Schriftlichkeit in Kinderliedern, in Reimen und Sprachspielen, in erzählten und vorgelesenen Geschichten. Besonders die Bedeutung des Vorlesens wird in der Lesesozialisationsforschung immer wieder hervorgehoben. Aber auch wenn die Kinder älter werden, ist es wichtig, Lesen in familiäre Interaktionen einzubinden. „Dazu gehören z.B. gemeinsame Lesesituationen und Buchinteressen, der gemeinsame Besuch von Bibliotheken und Buchhandlungen sowie Eltern, die Kinderbücher auch aus eigenem Interesse lesen. Auch die Häufigkeit elaborierter, alltagsferner Gespräche in der Familie spielt eine wichtige Rolle.“¹¹⁸

Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock/Nix, 2012).
Markiert sind die Bereiche, die durch das Einbeziehen der Eltern unterstützt werden.



Weil die Familie die „wirksamste Instanz der Lesesozialisation“¹¹⁹ ist, erhält sie im Mehrebenenmodell einen prominenten Platz in der sozialen Ebene. Die familiären literalen Praktiken prägen die Lesebereitschaft von Kindern und Jugendlichen. Die wiederum beeinflusst das Selbstkonzept als Leserin/Leser bzw. als Nichtleserin/Nichtleser – also auch die Subjektebene.

117 Hurrelmann/Elias 1998, S. 4.

118 Nickel 2010, S. 225.

119 Hurrelmann 2004, S. 169.

Kinder, die ohne kompetente Schriftnutzer in ihrer familiären Umgebung aufwachsen, benötigen Angebote für eine nachholende bzw. kompensatorische Entwicklung in vorschulischen Einrichtungen und in der Schule. Es gilt aber außerdem: „Unterricht kann Schrift nicht gegen die Alltagswelt der Kinder durchsetzen.“¹²⁰ Damit ist gemeint, dass schulische Interventionen allein nicht ausreichen und darüber hinaus eine Veränderung der familiären Interaktionen wünschenswert ist. In diesem Zusammenhang sind verschiedene Family-Literacy-Projekte initiiert worden,



Familien-Lesezeit – jede/jeder liest, was sie/er mag.

deren Ziel es ist, das literale Leben in den Familien zu verbessern (siehe Kasten). Aber auch bildungsinteressierte Eltern, denen Lesen wegen der Bildungschancen ihrer Kinder wichtig ist, sind nicht immer gut darüber informiert, wie sie ihre Kinder unterstützen können. Einer Studie der Stiftung Lesen zufolge sagen zwar 84 Prozent der Eltern in Deutschland, dass Lesen wichtig für die Entwicklung des Kindes ist. Aber nur 42 Prozent der unter 30-jährigen Eltern glauben, dass die Lesefreude beeinflussbar ist. Während die meisten Eltern Einfluss auf den Fernsehkonsum (90 Prozent) und die Computernutzung (74 Prozent) ihrer Kinder nehmen wollen, haben nur wenige vor (30 Prozent), auf das Leseverhalten ihrer Kinder einzuwirken.¹²¹

Im deutschen Projekt „FLY“ (Family Literacy), einem Teilprojekt des BLK-Programms „FörMig“ (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), wurde das generationenübergreifende Programm mit Fortbildungen für Lehrkräfte verbunden.¹²²

Family Literacy

Family-Literacy-Projekten geht es um die Verbesserung der Bildungschancen der Kinder durch die Veränderung des literalen Lebens in der Familie. Die ältesten generationenübergreifenden Interventionsprogramme „Head Start“ und „Hippy“ (Home Instruction Program for Preschool Youngsters)* wurden in den 1960er Jahren in den USA und in Israel gestartet und weltweit adaptiert.

* Informationen zum deutschen und zum Berliner Hippy-Projekt:
www.hippy-deutschland.de/ (11.03.2013), www.stadtteilarbeit.de/themen/sozkultinfrastruktur/familienbildung-sprachfoerderung/188-hippy.html (11.03.2013)

In der PISA-Studie wurden die Eltern der 15-jährigen Probanden zu ihren Einstellungen sowie zu den lesebezogenen Ressourcen – Büchern und Medien im Haushalt – und den lernförderlichen Praktiken befragt. Es zeigte sich, dass das Elternverhalten eine wesentliche Bedeutung für den

120 Dehn 1996, S. 9.

121 Vgl. Kreibitz/Ehmig 2010.

122 Informationen zum Projekt „Fly“: <http://li.hamburg.de/family-literacy/> (29.04.2013).

Kompetenzerwerb hat. Die Autoren der Studie schlagen deshalb vor, darüber nachzudenken, „wie leseförderliche Prozesse im Elternhaus seitens der Schule unterstützt werden können“¹²³.

Wenig aufwändig ist es, Eltern regelmäßig in lesekulturelle Aktivitäten einzubeziehen (Kap. 3.8), sie zu Präsentationen von Arbeitsergebnissen einzuladen (Kap. 3.6) und sie über die Leseinteressen ihrer Kinder zu informieren (Kap. 3.5). Intendiert ist, die Bedeutung des Lesens laufend zu thematisieren und zu betonen. Besonders mit Blick auf die Eltern, die nicht so kompetente Schriftnutzer sind und denen positive Erfahrungen mit Schriftkultur fehlen, gilt es dabei, die Freude am Lesen und am Umgang mit Texten erfahrbar zu machen. Neben diesen in der Schule angesiedelten Aktivitäten werden im Folgenden Projekte präsentiert, die sich am Family-Literacy-Ansatz orientieren. Sie haben zum Ziel, Lesen in der Familie zu thematisieren, Eltern von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 8 über ihre Unterstützungsmöglichkeiten zu informieren und die gemeinsame Beschäftigung mit Büchern und Medien in den Familien anzustoßen. Die Angebote sind niedrigschwellig, aber auch für Familien attraktiv, in denen das Lesen sowieso eine große Rolle spielt.

3.7.1 Elternabend zum Thema „Familie und Lesen“

Mit zwei „Bausteinen“ kann ein thematischer Elternabend gestaltet werden, bei dem die Eltern Informationen erhalten, aber auch selbst aktiv werden. Die Bausteine können auch auf zwei Termine verteilt werden, wenn das aus Zeitgründen erforderlich ist.¹²⁴

Der **Baustein „Information“** besteht aus einem kurzen Vortrag (unterstützt durch eine Powerpoint-Präsentation), der den Eltern erläutert, welche Bedeutung ihre Lesegewohnheiten und gemeinsame Leseaktivitäten in der Familie auf die Entwicklung der Lesekompetenz ihres Kindes haben. Bewusst wird dabei auf die verschiedenen Phasen – vor der Schule, erste Schuljahre, weiterführende Schuljahre – eingegangen. Die Eltern erhalten Tipps, wie sie ihr Kind auf dem Weg zur guten Leserin/zum guten Leser unterstützen können.



123 PISA-Konsortium 2010, S. 273.

124 Die Bausteine sind für die Sekundarstufe I in Anlehnung an einen Elternabend für die Grundschule entwickelt worden. Vgl. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen_elternabend.html

Dem Inhalt des Impulsvortrags liegt ein weiter Textbegriff zugrunde. Die Eltern können so erkennen, dass Lesen die unterschiedlichsten Textarten und Medien betrifft (z.B. Zeitungen, Zeitschriften, Kataloge und andere Gebrauchstexte, Sachbücher, Comics, Gedichte, Erzählungen, Romane, Hörbücher, digitale Texte). Das verschafft ihnen die Möglichkeit, sich selbst als Leserin bzw. Leser zu begreifen, auch wenn sie nicht zu den klassischen Romanleserinnen und -lesern gehören. Im Anschluss an den Vortrag setzen sich die Eltern mit verschiedenen Textangeboten (Zeitschriften für Kinder und Jugendliche, Lesespiele usw.), die die Lehrkraft zusammengestellt hat, auseinander und tauschen sich darüber aus, um so neue Anregungen zu bekommen.

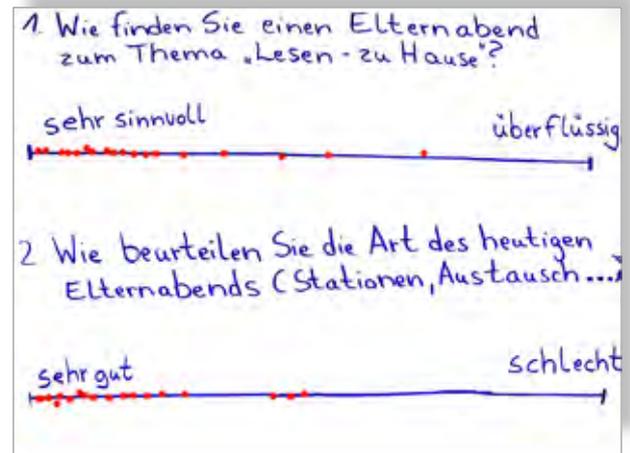
Der **Baustein „Leseinteressen wahrnehmen“** wird mit den Schülerinnen und Schülern in der Bibliothek vorbereitet. Dort erhalten sie den Auftrag, Bücher, Zeitungen, Zeitschriften usw. zu notieren, die sie interessieren. Alle wählen ein Buch zum Ausleihen aus. Im Unterricht schreiben sie ihre „Lesefutter-Wünsche“ auf Pappteller. Die werden auf ansprechend gestaltete DIN-A3-Blätter geklebt. Eine Variante ist, die „Lesefutter-Wünsche“ auf gelben Papierstreifen zu notieren und sie als „Pommes frites“ in Pappschalen zu kleben. Natürlich sind noch weitere Visualisierungsformen möglich (z.B. in Kooperation mit dem Kunstunterricht).

Beim Elternabend finden die Eltern die „Lesefutter-Teller“ ihrer Kinder auf Tischen ausgelegt vor. Sie haben die Aufgabe, den Teller ihres Kindes zu finden. Damit dies nicht zu einfach ist, sollten die Namen auf der Rückseite angebracht sein. Es ist außerdem empfehlenswert, die ausgeliehenen Bücher auszulegen, damit die Eltern darin schmökern können.



Beim Betrachten der Lesefutter-Teller setzen sich die Eltern mit den Leseinteressen ihrer Kinder auseinander.

Im Anschluss kommen die Eltern zu einem Austausch zusammen. Wer möchte, kann die Lese- wünsche seines Kindes vorstellen bzw. sagen, was ihm daran aufgefallen ist. So setzen sich die Eltern mit den aktuellen Leseinteressen ihrer Kinder auseinander und kommen darüber ins Ge- spräch. Das ist ein günstiger Zeitpunkt, um den Informationsflyer „Familie und Lesen“ auszugeben. Er fasst die Inhalte des Vortrags zusammen und fordert die Eltern dazu auf, die Leseinteressen ihres Kindes in einem leeren Feld zu notieren.



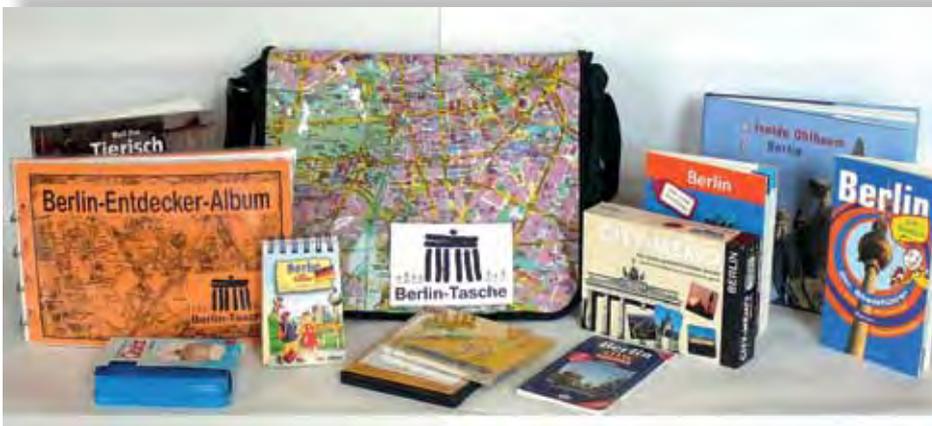
Eltern beurteilen einen solchen Elternabend positiv.

Tipps	Tipps	Tipps
<p>① Familie und Lesen – vor der Schule</p> <p>In dieser wichtigen Lebensphase schaffen Sie für Ihr Kind beste Bedingungen, wenn Sie z. B. ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • gemeinsam Bilderbücher betrachten • kleine Geschichten erzählen • regelmäßig vorlesen und über das Gelesene sprechen • Hörbücher besorgen und am besten gemeinsam mit Ihrem Kind hören • Kinderreime sprechen und Sprachspiele machen • gemeinsam (Kinder-)Lieder singen <p>Wenn Ihre Familiensprache nicht Deutsch ist, ist es genauso richtig und sinnvoll, all das auch in Ihrer Familiensprache zu machen!</p>	<p>② Familie und Lesen – erste Schuljahre</p> <p>Auch in dieser Phase sind Sie wichtige Unterstützer Ihres Kindes, indem Sie z. B. ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • weiter aus Büchern vorlesen und gemeinsam Hörbücher hören • zuhören, wenn Ihnen Ihr Kind vorliest • gemeinsam Lesespiele spielen • zu Hause einen ruhigen Lesepplatz für Ihr Kind schaffen • die (Lese-)Interessen Ihres Kindes kennen • Lesewünsche erfüllen: Kinderbücher, Sachbücher, Bücher zu Filmen, Comics, Kinderzeitschriften • gemeinsam Buchereien und Buchhandlungen besuchen <p>Viele dieser Tipps sind auch noch in den weiterführenden Schuljahren sinnvoll.</p>	<p>③ Familie und Lesen – weiterführende Schuljahre</p> <p>Auch wenn Sie jetzt manchmal denken, dass Ihr Kind Sie nicht mehr so dringend braucht, begleiten Sie es auf dem Weg zum guten Leser, zur guten Leserin, indem Sie z. B. ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ihr Kind weiterhin nach seinen Lese- und Medieninteressen befragen • sich über gelesene Bücher, Zeitschriften, Filme und Internet-Texte austauschen • Ihrem Kind Bücher-Gutscheine oder ein Zeitschriften-Abo schenken • hin und wieder eine gemeinsame Familien-Lesestunde einplanen, z. B. liest – bei Tee und Keksen – jeder, was er will: Zeitung, Zeitschrift, Buch usw. • gemeinsam kulturelle Veranstaltungen besuchen (Museen, Theater, Kino) • Gespräche über die verschiedensten Themen in der Familie führen

Tipps aus dem Impulsreferat werden im Flyer zusammengefasst

3.7.2 Berlin-Tasche

Eine Tasche voller Medien rund um das Thema „Berlin“ – Bücher, Spiele, ein Hörbuch, ein Film, ein Stadtplan und vieles mehr – lädt Familien ein, ihre Stadt gemeinsam (neu) zu entdecken. Nacheinander dürfen Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe die Berlin-Tasche für einen Zeitraum von zwei bis drei Wochen mit nach Hause nehmen. Zusammen mit ihrer Familie werden sie – über das Lesen, Betrachten, Hören, Spielen ... – angeregt, auf Entdeckungstour zu gehen. Im Idealfall verbinden sich so lese- und sprachförderliche Aktivitäten mit Ausflügen. Nach Ablauf der vereinbarten Zeit wird die Tasche in die Schule zurückgebracht und an die nächste Schülerin, den nächsten Schüler übergeben. Wie viele Taschen benötigt werden, damit alle Familien sie einmal im Schuljahr nutzen können, hängt von der Größe der Lerngruppe und der Dauer der „Ausleihe“ ab: Mindestens zwei identische Taschen werden gebraucht.



Medienangebot in der Berlin-Tasche

Ein **Berlin-Entdecker-Album** begleitet die Berlin-Tasche. Die Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe, eine Doppelseite in diesem vorstrukturierten „Reise-Album“ zu gestalten. Ihre Eltern können sie dabei unterstützen. Dort notieren sie in einem Feld, wie ihnen die Zeit mit der Tasche gefallen und was sie aus dem Medienangebot am meisten angesprochen hat. Auf einer Liste mit Berliner Sehenswürdigkeiten und interessanten Orten können sie ankreuzen, was sie schon kannten und was sie jetzt neu entdeckt haben. Eine weitere Aufgabe ist, mit einer beigelegten Einwegkamera oder der eigenen Kamera ein Foto während eines Berlin-Ausflugs zu machen, auf dem die ganze Familie oder auch die Schülerin/der Schüler allein z.B. vor einer Sehenswürdigkeit, an einem interessanten Ort usw. zu sehen ist. Dieses Foto wird im Reisealbum eingeklebt.



Doppelseite zum Gestalten im Berlin-Entdecker-Album

Das **Medienspektrum der Berlin-Tasche** sollte breit gefächert sein. Die Medien – Bücher, Hörbücher, Filme, Spiele usw. – müssen altersgerecht sein. Für eine 5. Klasse wählt man andere Titel aus als für eine 8. Aber auch in der Auswahl für eine bestimmte Altersgruppe sollte der Schwierigkeitsgrad der Texte variieren, so dass sich – je nach Interessen der Nutzerinnen und Nutzer – unterschiedliche Wege eröffnen, die Stadt zu erkunden. Eine detaillierte Literaturliste vorzulegen ist nicht möglich. Der angesprochene Markt ist groß und ständig in Bewegung, so dass bestimmte Bücher, Spiele usw. schnell wieder vergriffen sind. Die folgenden Anregungen helfen, das Medienangebot auf die Lerngruppe zuzuschneiden:

- » Empfehlenswert ist ein Stadtplan. Aber auch ein Plan des Bezirks, in dem die jeweilige Schule liegt, kann der Tasche beigelegt werden.
- » Ein Berlin-Bildband, der mit relativ wenig Text auskommt und abwechslungsreiche Blicke auf die Stadt bietet, sollte nicht fehlen.
- » Unentbehrlich ist ein Stadtführer für Familien. Berlin-Stadtführer werden mittlerweile von verschiedenen Verlagen (z.B. Nicolai Verlag, Beltz Verlag, Jaron Verlag usw.) angeboten. Hier sollte die Schule prüfen, welcher Stadtführer für ihre Familien am geeignetsten erscheint.
- » Sachbücher, die den Familien interessante Orte der Stadt vorstellen (z.B. Ägyptisches Museum, Gärten der Welt usw.), sollten zum Medienangebot gehören.
- » Es gibt zahlreiche Kinder- und Jugendbücher mit dem Schauplatz Berlin. Wenn die Berlin-Tasche jedoch nur ungefähr zwei Wochen in einer Familie präsent ist, wird es nur wenigen möglich sein, einen Kinder- oder Jugendroman ganz zu lesen (z.B. „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ und „Beschützer der Diebe“ von Andreas Steinhöfel, „Lilly unter den Linden“ von Anne Vorhoeve, „Prinz William, Max Minsky und ich“ von Holly-Jane Rahlens und natürlich Erich Kästners „Emil und die Detektive“). Als Hörbuch oder Film können die Schülerinnen und Schüler und ihre Familien die Geschichte jedoch kennen lernen und anschließend in der Bibliothek ausleihen. Die audiovisuellen Medien können so eine Brücke zum Buch bauen.
- » Es gibt verschiedene Sagen-Anthologien zu Berlin. Es empfiehlt sich eine Sammlung auszuwählen, die lesefreundlich gedruckt und ggf. auch illustriert ist.
- » Berlin-Spiele (Gedächtnisspiel, Quiz, Rätselblock usw.) regen über das Lesen und genaue Betrachten zum sprachlichen Agieren und zur Auseinandersetzung mit ganz verschiedenen Seiten Berlins an. Verschiedene Spiele-Hersteller halten für die Stadt Berlin ein gutes Angebot bereit (z.B. Tessloff Verlag, Moses Verlag). Gut geeignet ist auch das U-Bahn-Quartett der BVG.
- » Musik-CDs können die Berlin-Tasche ergänzen – von der Leierkasten-CD bis zur aktuellen Berlin-Band.

Die Finanzierung der Berlin-Taschen kann z.B. beim Förderverein der Schule beantragt werden. In sozialen Brennpunkten sollte die Schule dem Quartiersmanagement die Idee vorstellen und dort einen Projektantrag stellen. Den Eltern und den Schülerinnen und Schülern muss die Berlin-Tasche ausführlich vorgestellt werden. Anregungen für die Gestaltung eines Elternabends oder eines Schüler-Eltern-Fests sind im Konzept zur Berlin-Tasche zusammengestellt. Materialien zur Berlin-Tasche und die Kopiervorlage für das Berlin-Entdecker-Album gibt es im Lesecurriculum.¹²⁵

125 http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen_berlin-tasche.html

3.7.3 Familienzeitung

Die Familienzeitung ist ein Material, das Eltern dazu anregt, sich gemeinsam mit ihren Kindern mit Tageszeitungen zu befassen. Es ist im Zusammenhang mit dem Unterrichtsprojekt „Die Zeitung entdecken“ entstanden und ergänzt die unterrichtliche Beschäftigung mit dem Medium Zeitung.



Cover der Familienzeitung

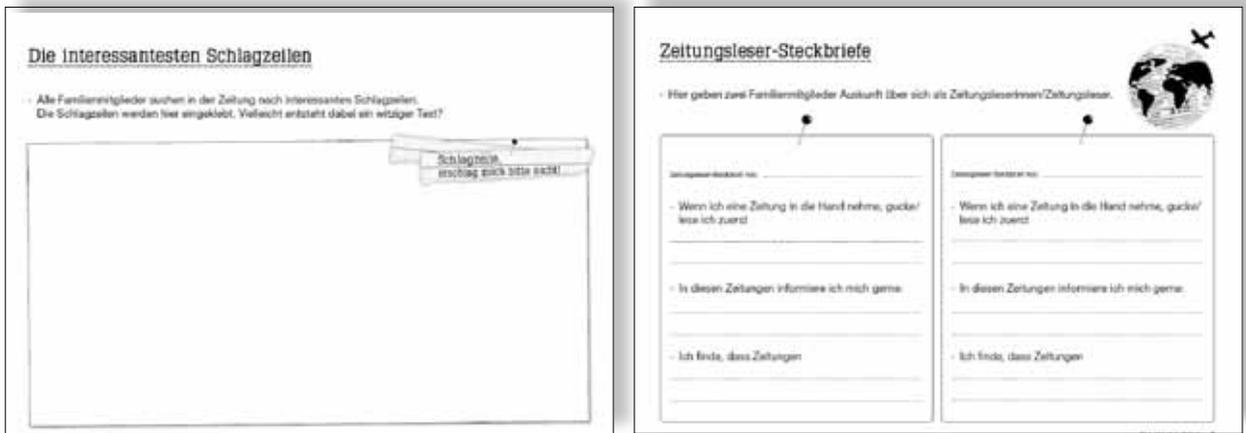
Das Unterrichtsprojekt „Die Zeitung entdecken“ ist eine handlungsaktive, methodisch durchdachte Heranführung an das Medium „Zeitung“ für die Jahrgangsstufen 4 bis 7. Es ist kompetenzentwickelnd angelegt, orientiert sich an den KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und gliedert sich in drei Unterrichtsphasen:

- » **Crashkurs** für Zeitungseinsteiger: Bei diesem Einstieg erfahren die Schülerinnen und Schüler Grundlegendes über die Tageszeitung und wenden die neuen Kenntnisse beim Umgang mit einer Zeitung an.
- » **Stationen-Rallye** für angehende Zeitungsexperten: In dieser Phase wird Basiswissen aus dem Crashkurs gefestigt und die Schülerinnen und Schüler lernen die Aufgabenformate der Schülermaterialien „Zeitungshefter“ und „Zeitungsbegleitheft“ kennen.
- » **Selbstständige Arbeit mit dem Zeitungshefter oder dem Zeitungsbegleitheft:** In dieser Phase geht es um den eigenständigen Umgang mit Tageszeitungen. Das Zeitungsbegleitheft regt die Auseinandersetzung mit einer einzelnen Ausgabe einer Tageszeitung an. Beim Zeitungshefter geht es darum, über einen längeren Zeitraum mit mehreren Ausgaben zu arbeiten. Beide Schülermaterialien versammeln Aufgaben, die zu einem interessenorientierten Umgang mit der Zeitung anregen und die systematische Texterschließung initiieren.

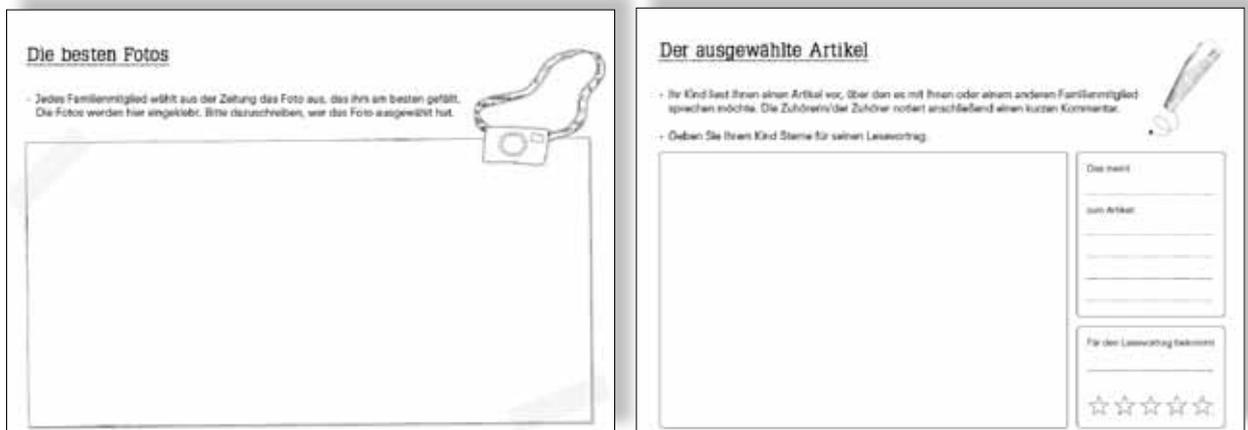
Materialien und Kopiervorlagen für das Unterrichtsprojekt gibt es im Lesecurriculum.*

* <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/zeitungsbegleitheft.html>

Während sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit diesem wichtigen Informationsmedium beschäftigen, wird es zu Hause mit Hilfe der „Familienzeitung“ zum Thema. Auf sechs Seiten werden die Familien dazu angeregt, sich über die Zeitung auszutauschen und gemeinsam motivierende Aufgaben zu bearbeiten. Die „Familienzeitung“ ist in Verbindung mit jeder Tageszeitung einsetzbar. Eine Kopiervorlage gibt es im Lesecurriculum.¹²⁶

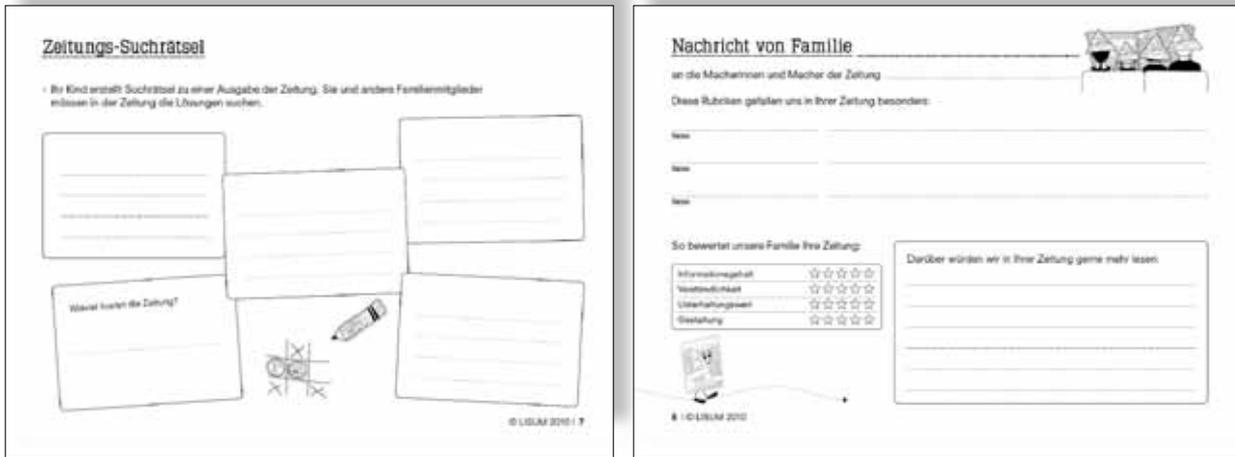


Die Seite „**Zeitungsleser-Steckbriefe**“ fordert zwei Familienmitglieder auf, Auskunft über sich als Zeitungsleser bzw. -leserin zu geben. Auch Erfahrungen z.B. mit kostenlosen Stadtteilzeitungen oder Zeitungen aus den Herkunftsländern der Familien können eingebracht werden. Für die Seite „**Die interessantesten Schlagzeilen**“ schneiden alle Familienmitglieder Schlagzeilen aus der Zeitung aus und kleben sie ein. So werden alle zum Schmökern animiert, gewinnen einen Überblick über den Inhalt der Zeitung und lesen, sofern nicht sowieso geschehen, eventuell einzelne Artikel.



Auf der Seite „**Die besten Fotos**“ haben alle Familienmitglieder die Aufgabe, ein Foto auszuwählen, das ihnen am besten gefällt. Intendiert ist, über die Bilder zu einem Austausch über die Inhalte der Zeitung zu kommen. Darum geht es auch auf der Seite „**Der ausgewählte Artikel**“. Das Kind wählt einen Artikel aus, über den es gerne mit einem Familienmitglied sprechen möchte. Es hat die Aufgabe, ihn in einem sachlichen Nachrichtenstil vorzulesen. Die ZuhörerIn/Der Zuhörer vergibt ein bis fünf Sterne für den Lesevortrag und schreibt anschließend einen kurzen Kommentar.

126 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/familienzeitung.html>



Außerdem hat die Schülerin/der Schüler die Aufgabe, „**Zeitungs-Suchrätsel**“ für die ganze Familie zu entwickeln. Die Familienmitglieder müssen die Zeitung überfliegend lesen und die Lösungen finden. Auf der letzten Seite verfassen drei Familienmitglieder eine „**Nachricht**“ an die Zeitungsmacher und -macherinnen. Sie nennen Rubriken, die sie besonders interessieren, bewerten die Zeitung und geben Tipps, wie z. B. die Zeitung noch interessanter gestaltet werden könnte.

3.7.4 Überlegungen zur Schulentwicklung

Leseförderung ist vor allem in den ersten Schuljahren ein gemeinsames Thema von Elternhaus und Schule. In den letzten Grundschuljahren und in der Sekundarstufe I nimmt die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus in diesem Bereich sukzessive ab. In den schulinternen Fortbildungen wurde deutlich, dass vor allem die Kolleginnen und Kollegen der Sekundarstufe den Einfluss der Schule auf die literalen Praktiken der Elternhäuser als gering einschätzen. Einige berichteten davon, dass schon ihre Beratung kaum Effekte habe, und schilderten Vorfälle mit „schwierigen“ Eltern, deren Auftreten eine große Schuldistanz deutlich mache. Sie konnten sich nicht vorstellen, dass die vorgestellten Projekte daran etwas ändern würden. Andere äußerten die Sorge, dass Eltern solche Projekte als Zumutung empfinden könnten. Während sich die meisten gut vorstellen können, Eltern anhand von Arbeitsergebnissen über die Leseinteressen ihrer Kinder zu informieren (vgl. Kap. 3.5 und 3.6) und sie zu Ausstellungen und lesekulturellen Aktionen einzuladen (vgl. Kap. 3.8), war die Skepsis gegenüber Projekten mit einem Family-Literacy-Ansatz bei vielen groß.



Eltern sind als wichtige Partner der Leseförderung ernst zu nehmen und einzubeziehen.

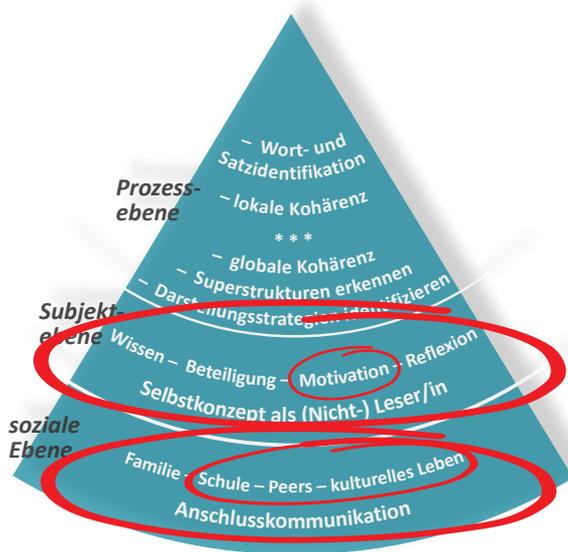
Es empfiehlt sich, die Projekte vorzustellen, mit dem gesamten Kollegium zu diskutieren und ein Meinungsbild einzuholen. Häufig sind einzelne Kolleginnen/Kollegen bereit, ein Projekt zu erproben und von den Erfahrungen zu berichten, z.B. ob die Medien der Berlin-Tasche in einem annehmbaren Zustand wieder zurückkommen, wie die Eltern auf die Familienzeitung reagiert haben, ob sie beim Elternabend Interesse an den Lesefutter-Wünschen ihrer Kinder hatten usw. Für weitere Entscheidungen ist dann die Frage wichtig, ob Aufwand und Nutzen in einem akzeptablen Verhältnis stehen.

Schulen, die Erfahrungen mit solchen Projekten gesammelt haben, berichten, dass sich die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule verändert. Eltern fühlen sich gestärkt und als Partner wahrgenommen. Sie agieren sicherer, wenn es darum geht, ihre Kinder in der Phase der Vorpubertät bzw. in der Pubertät bei der Entwicklung von Lesekompetenz zu unterstützen. Denn auch die Eltern, denen es an Wissen und Ideen fehlt, sind in der Regel am Bildungserfolg ihrer Kinder interessiert.

3.8 Eine leseförderliche Kultur (im Ganztag) gestalten

Warum sind leseförderliche Aktivitäten außerhalb des Unterrichts wichtig? Wie kann die Leseförderung zu einer positiven Schulkultur beitragen?

In diesem Kapitel geht es um die leseförderliche Gestaltung der Schulumgebung und um Projekte, die das Lesen über den Unterricht hinaus zum sozialen Ereignis im Schulalltag machen. Schulen, die regelmäßig leseanimierende Aktivitäten durchführen, dabei Eltern einbeziehen und Kooperationen mit Partnern der Leseförderung eingehen, entwickeln eine Lesekultur, die sich positiv auf das Schulklima auswirkt. Es gibt Hinweise, dass sich daraus Effekte auf die Leseleistungen ergeben. So verweisen Rosebrock/Nix auf Finnland, das in den internationalen Vergleichsstudien sehr gut abschneidet. Dort ist Lesen „alltagskulturell selbstverständlich und genießt allseitige hohe Wertschätzung, die sich in Schulen beispielsweise in guten Schulbibliotheken und deren intensiver Nutzung im und für den Unterricht, in vielen Leseaufgaben in allen Fächern und eben auch in vielen leseanimierenden Projekten ausdrückt“.¹²⁷



Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock/Nix, 2012). Markiert sind die Bereiche, die durch eine leseförderliche Schulkultur unterstützt werden.

Bezogen auf das Mehrebenenmodell geht es bei den beschriebenen Maßnahmen darum, das Lesen in die Schulkultur zu integrieren und den Austausch über Gelesenes zu fördern. Die soziale Ebene ist hier auch wieder eng mit der Subjektebene verbunden: Leseanimierende Aktivitäten steigern die Lesemotivation, was wiederum positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler hat.

Das Schulklima und die Schulkultur sind von verschiedenen Faktoren abhängig. Die verschiedenen Gestaltungsbereiche des „Lebensraums Schule“ sind in der letzten Zeit vor allem im Zusammenhang mit der Entwicklung von Konzepten für Ganztagsschulen herausgearbeitet worden¹²⁸:

- » Unterricht und Lernkultur
- » Förderung und Lernchancen
- » Gemeinschaft und soziales Lernen

127 Rosebrock/Nix 2012, S. 100.

128 Vgl. Höhmann et al. 2005, S. 14.

- » Öffnung der Schule zu Lebenswelt und Schulumfeld
- » ungebundene Freizeit und Freizeitangebote
- » Partizipation, Mitgestaltung und Mitbestimmung
- » erweiterte Lerngelegenheiten

Die meisten dieser Gestaltungsbereiche sind für Halbtagschulen genauso relevant wie für Schulen im Ganztagsbetrieb. Gute Schulen achten von jeher nicht nur auf die Gestaltung des Unterrichts, sondern auch auf eine starke Schulgemeinschaft, auf soziales Lernen, auf die Öffnung der Schule nach außen und die Partizipation der Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern. Weil viele Berliner Schulen Ganztagschulen sind, wird auf das Potenzial der Anregungen für die Organisation des Ganztags besonders eingegangen – auf die Möglichkeiten, die sich durch die Rhythmisierung bieten und die eine Zusammenarbeit des gesamten pädagogischen Personals eröffnen. Vieles ist aber auch für Halbtagschulen interessant, besonders die im Folgenden vorgestellten lese-kulturellen Aktivitäten¹²⁹.

3.8.1 Leseförderliche Aktivitäten außerhalb des Unterrichts

Textausstellungen

Bei dieser Aktion geht es darum, den „Schulraum“ als anregende und offene Leseumgebung zu gestalten. In einem Teil des Schulgebäudes, der von möglichst vielen Schülerinnen und Schülern frequentiert wird (z.B. im Eingangsbereich), wird eine große Anzahl von Texten zu einem bestimmten Thema für zwei bis fünf Wochen präsentiert. Die Schülerinnen und Schüler sowie alle Besucher sind eingeladen, vor und nach dem Unterricht und während der Pausen die ausgestellten Texte zu lesen, ihre persönlichen Lieblingstexte zu finden, sich mit anderen über Texte auszutauschen usw. Gleichzeitig können Lehrkräfte das Textangebot für ihren Unterricht nutzen. Textausstellungen können sowohl bezogen auf ein Ereignis als auch anlassungebunden gestaltet werden. Hier sind einige Beispiele:

- » Jahreszeiten, z.B. Herbstlyrik
- » Witze und Scherzfragen, z.B. zur Faschingszeit
- » Fußball (Sachtexte, Tabellen, Listen usw.), z.B. anlässlich der Weltmeisterschaft
- » Fremde Kulturen, z.B. Texte über und aus Indien, Polen usw.
- » Gruseltexte, z.B. zu Halloween
- » Tiere, z.B. Insekten, Wale, Haustiere
- » Quizfragen zu einem Thema mit Auswahlantworten, z.B. zur Namensgeberin/ zum Namensgeber der Schule
- » Berlin, z.B. Gedichte, Witze, Sprüche, Sagen, Sachtexte zu Sehenswürdigkeiten

Das Kollegium wählt ein Thema aus. Gemeinsam werden dazu Texte unterschiedlichen Anspruchsniveaus gesammelt. Diese Texte werden gesichtet, ausgewählt, ggf. ansprechend aufbereitet, nummeriert und auf einzelne Blätter kopiert. Anschließend wird die Textsammlung im

129 Diese und weitere Aktivitäten werden im Lesecurriculum vorgestellt:
<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesekultur.html>

Schulgebäude ausgehängt und eventuell passend dekoriert, z.B. Herbstlaub zu Herbstlyrik. Zusätzlich werden alle Texte in einem für das gesamte pädagogische Personal zugänglichen Ordner zusammengestellt. Außerdem ist es empfehlenswert, eine Liste mit Anregungen zum Umgang mit den ausgestellten Texten im Unterricht hinzuzufügen. Beispiele dafür sind z.B.



Für die Textausstellung zur Fußballweltmeisterschaft auf dem Schulhof wurden die Texte laminiert.

- » Lieblingstext auswählen
- » Paralleltext schreiben
- » Text in Comic umwandeln
- » Text verklänglichen
- » Text illustrieren
- » Text in die Erstsprache übersetzen (für Kinder nichtdeutscher Herkunft)
- » Gedicht auswendig lernen
- » Rätsel zum Text entwickeln
- » Quiz zur Textausstellung entwickeln
- » ...

Denkbar sind auch Ausstellungen mit Schülertexten zu einem verabredeten Thema, z.B. über den Lieblingsplatz in der Schule oder über die Straße, in der man wohnt.

Buch in der Vitrine



Jeden Tag wird eine Seite des Buchs in der Vitrine umgeblättert.

Einen Monat lang wird ein Buch in einer Vitrine an einem möglichst zentralen Platz in der Schule ausgestellt. Jeden Tag wird eine Seite weitergeblättert. Die Leserinnen und Leser können so innerhalb eines Monats die ersten Kapitel des Buches kennen lernen. Diese Methode ermöglicht es, viele Schülerinnen und Schüler zum Lesen zu verlocken, da der Umfang des zu Lesenden relativ gering ist. Wichtig ist es Bücher auszuwählen, die für viele interessant und die nicht allzu komplex sind. Ansprechende Sachbücher eignen sich genauso wie Krimis, Witzesammlungen, Graphic Novels usw. Die Auswahl des Buchs kann auf unterschiedliche Weise erfolgen:

- » durch Umfragen, die durch eine Lerngruppe in der Schule/in einem Jahrgang durchgeführt und z.B. mit dem Programm Grafstat¹³⁰ ausgewertet werden

130 Grafstat ist ein Programm zum Erstellen und Auswerten von Umfragen, das von der Bundeszentrale für politische Bildung bereitgestellt wird. www.bpb.de/lernen/unterrichten/grafstat/ (04.03.2013)

- » mit Hilfe von Leseempfehlungen der Bibliothekarin/des Bibliothekars
- » anhand der Hitlisten, die man durch die Auswertung des Programms Antolin¹³¹ erhält.

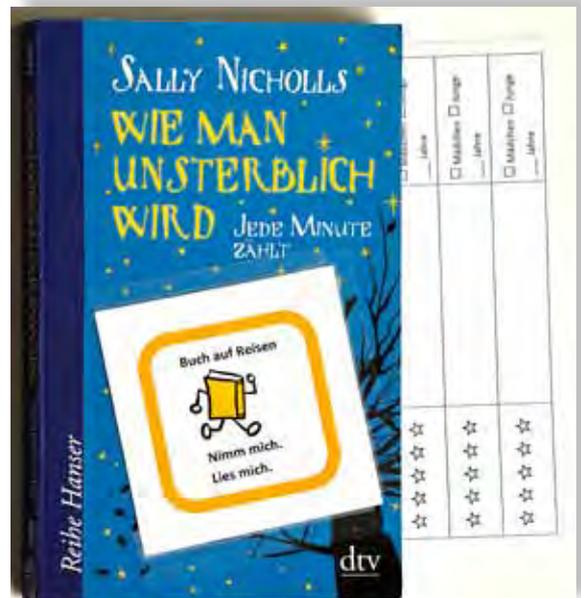
Erfahrungsgemäß locken besonders gestaltete Bücher besonders viele Leserinnen und Leser an: ein Pop-up-Buch, das die Entwicklung eines Dorfs zur Stadt plastisch darstellt, ein großformatiges Sachbuch mit faszinierenden Fotos, ein Jugendbuch mit schönen Illustrationen. Nicht nur mit Blick auf die leseschwachen Schülerinnen und Schüler empfiehlt es sich, auf allzu anspruchsvolle Texte zu verzichten. Es ist außerdem sinnvoll, die Akzeptanz und die Wirksamkeit dieses Angebots zu untersuchen. Z.B. können Schülerteams die Anzahl der Leserinnen und Leser ermitteln und/oder eine Umfrage zum Buch in der Vitrine durchführen. Je stärker die Schülerinnen und Schüler in die Prozesse – Buchauswahl, tägliches Umblättern und Evaluation – eingebunden sind, desto stärker prägt ein solches Angebot die Schulkultur.

Bookcrossing – Büchertausch

Bookcrossing ist eine weltweite Bewegung zur kostenlosen Weitergabe von Büchern. Dazu werden Bücher in der U-Bahn, im Wartezimmer, im Park, im Bahnhof usw. „freigelassen“. Sie sind mit einer Bookcrossing-Identifikationsnummer gekennzeichnet und können auf einer Website zur Nachverfolgung registriert werden.¹³² Genauso kann auch eine Tauschbörse gemeint sein, ein öffentlicher Bücherschrank (z.B. eine alte Telefonzelle), in dem man Bücher für andere ablegen kann. Inzwischen haben auch einige öffentliche Bibliotheken ständige Bookcrossing-Zonen eingerichtet.

Beide Formen kann man für die Schule abwandeln. Egal welche Variante man wählt, man muss sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur angebotene Bücher nehmen, sondern auch eigene zur Verfügung stellen. Man kann verabreden, dass die in der Schule fürs Bookcrossing „freigelassenen“ Bücher wieder in der Schule abgelegt werden. In dem Fall empfiehlt es sich, diese Bücher mit einer schuleigenen Bookcrossing-Identifikationskarte zu kennzeichnen. Bei der Organisation eines solchen Projekts eröffnen sich eine Reihe von Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler: Bookcrossing-Identifikationskarte und Info-Material gestalten, Auftaktveranstaltung planen, Projektevaluation planen und durchführen usw.

Genauso kann ein Büchertausch als eintägige, für alle verbindliche Aktion organisiert werden. In einer Berliner Grundschule gibt es jedes Jahr zum Welttag des Buches eine Büchertauschaktion. Jedes Kind bringt ein Buch mit und darf eins mitnehmen. Die Bücher werden vorab eingesammelt. Dabei achten die Organisatoren darauf, dass die Tauschbücher nicht beschädigt oder veraltet sind. Am Welttag des Buches werden alle Bücher ausgestellt.



Ein Buch mit Bookcrossing-Aufkleber wird in der Schule „freigelassen“.

131 Antolin ist ein web-basiertes Programm zur Leseförderung für die Jahrgangsstufen 1–10, das vom Schroedel-Verlag angeboten wird. www.antolin.de (04.03.2013)

132 Mehr Informationen: www.bookcrossers.de (04.03.2013)

Eine Schule entdeckt einen Autor

Bei dieser Aktion¹³³ beschäftigt sich die gesamte Schulgemeinschaft mit einer Autorin bzw. einem Autor. Gleichzeitig arbeiten alle Lerngruppen mit unterschiedlichen Texten und bereiten sich auf einen gemeinsamen Abschluss des Projekts vor. Hauptkriterium für die Auswahl der Autorin/des Autors ist, dass es in ihrem/seinem Werk Texte für die verschiedenen Altersgruppen gibt. Weitere Kriterien können z.B. sein:

- » Ursprungssprache der Autorin/des Autors (evtl. Bezug zum bilingualen Profil der Schule oder zu Herkunftssprachen von Schülerinnen und Schülern der Schule)
- » Herkunft der Autorin/des Autors (evtl. Bezug zur Herkunft von Schülerinnen und Schülern der Schule)
- » Bekanntheitsgrad der Autorin/des Autors
- » Inhalt der Bücher der Autorin/des Autors mit Bezug zu aktuellen Themen von Kindern bzw. zu Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler der Schule (z.B. Patchworkfamilie ...)
- » Bereitschaft der Autorin/des Autors, zu einer Lesung in die Schule zu kommen
- » Auseinandersetzung mit Klassikern (z.B. Astrid Lindgren, Erich Kästner)
- » Bezug zum Schulprofil, zum Namen der Schule (z.B. Michael-Ende-Schule)

Aufgrund der vereinbarten Auswahlkriterien werden Autorinnen/Autoren vorgeschlagen, über die dann das Kollegium abstimmt. Es empfiehlt sich, ein Meinungsbild der Schülerinnen und Schüler einzuholen und in die Überlegungen einzubeziehen.

Es muss entschieden werden, ob das Vorhaben im Rahmen des Klassenunterrichts oder in einer Projektwoche verwirklicht wird. Beide Möglichkeiten sind gut praktikierbar, beide haben Vor- und Nachteile: Eine Projektwoche ist einerseits ein besonders dichter, intensiver Beschäftigungszeitraum, andererseits benötigen das Lesen eines Buches und die Auseinandersetzung mit der Lektüre sowie mit der Autorin/dem Autor oft mehr Zeit als eine Woche. Es ist sinnvoll, für die weitere Organisation eine Gruppe zu bilden, die Bücher zusammenstellt, Rezensionen recherchiert, den Projektverlauf detailliert plant, Absprachen trifft, evtl. Kontakt mit der Bibliothek aufnimmt und Vorschläge für die inhaltliche Gestaltung des Projekts macht. Vor allem muss sie planen, wie eine Abschlussveranstaltung aussehen soll, bei der die Ergebnisse der einzelnen Lerngruppen der Schulgemeinschaft präsentiert werden (Ausstellung, Aufführungen ...).

Wenn sich die Schule für eine zeitgenössische Autorin/einen zeitgenössischen Autor entscheidet, sollte frühzeitig geklärt werden, ob es möglich ist, eine Autorenlesung zu arrangieren. Die Begegnung mit dem Autor/der Autorin ist in der Regel ein Höhepunkt für den abschließenden Präsentationstag. Besonders im Ganztagsbetrieb stärkt dieses Projekt die Schulgemeinschaft: In der Vorbereitung arbeiten die verschiedenen pädagogischen Professionen eng zusammen und es wird ein intensiver Austausch zwischen den Lerngruppen initiiert. Tipps für die Vorbereitung einer Autorenlesung in der Schule gibt es im Lesecurriculum.¹³⁴

133 http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/eine_schule_entdeckt_einen_autor.html

134 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/autorenlesung.html>



Der Autor Edward van de Vendel liest für die Schülerinnen und Schüler der Grips-Grundschule, die sich in einer Projektwoche mit seinen Texten beschäftigt haben.



Wenn eine ganze Schule zu einem Autor arbeitet, sind die Arbeitsergebnisse vielfältig

Book Slam

Ein Book Slam (to slam = zuknallen) ist eine schnelle Aktionsform, die sich deutlich von traditionellen Buchvorstellungen unterscheidet und deshalb Jugendliche besonders anspricht. Bei diesem Bücherwettbewerb dürfen die Buchpräsentationen maximal drei Minuten dauern. Jede Präsentation wird vom Publikum wie beim Eiskunstlauf mit Punkten von 10 bis 1 bewertet.¹³⁵

Ein Book Slam kann im Klassenverband oder in einem größeren Rahmen stattfinden, z.B. als Veranstaltung für eine Jahrgangsstufe oder für die gesamte Schule, bei der z.B. jede Lerngruppe ein Team entsendet. Er kann während des Unterrichts stattfinden oder in der Freizeit. Das gesamte pädagogische Personal der Schule – Lehrkräfte, Erzieherinnen/Erzieher und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen – kann an der Organisation beteiligt sein. Eltern können zum Book Slam eingeladen werden. Man kann eine Auswahl von Büchern vorgeben oder die Schülerinnen und Schüler die Bücher auswählen lassen. Sachbücher und Graphic Novels sind für den Book Slam genauso geeignet wie Jugendromane.

Am besten ist es, wenn die Bücher von Teams präsentiert werden. Zum einen ist die Anzahl der aktiven Schülerinnen und Schüler größer, zum anderen werden die Beiträge interessanter, wenn mehrere Personen beteiligt sind. Jedes Team entscheidet sich für eine Präsentationsform¹³⁶, die zum Buch bzw. zur ausgewählten Textstelle und zu den Persönlichkeiten der Gruppe passt. Das kann das Vorlesen mit besonderen Gestaltungselementen sein, wie zum Beispiel mit Geräuschen, Musik, Kulisse. Das kann ein Rollenspiel oder freies Erzählen sein. Auch Werbespots zum Buch, Rap oder Lied, Quizfragen oder Interviews bieten sich für dieses aktionsreiche Lese-Event an.

Eine gute Moderation ist beim Book Slam sehr wichtig. Die kann eine Lehrkraft, ein Erzieher/eine Erzieherin, ein Sozialpädagoge/eine Sozialpädagogin oder eine Schülerin/ein Schüler übernehmen. Die Moderatorin bzw. der Moderator teilt das Publikum in Jury-Gruppen ein. Jede Gruppe erhält Karten mit den Ziffern 1 bis 10 für die Punktwertung. Nach jeder Buchpräsentation beraten sich die Jury-Gruppen und einigen sich auf eine Wertung. Anschließend werden die Karten gleichzeitig gezeigt. Auf einer Tafel oder einem Flipchart werden die Ergebnisse für alle sichtbar festgehalten. Zum Schluss werden die Punkte zusammengezählt und das Siegerbuch gekürt. Nach dem Book Slam werden alle präsentierten Bücher ausgestellt und den Schülerinnen und Schülern wird Zeit zum Schmökern zur Verfügung gestellt.



Die Book-Slam-Jurys geben die Punktwertungen bekannt.

135 Angeregt durch den Poetry Slam entwickelte Stephanie Jentgens an der Akademie Remscheid den Book-Slam: www.bookslam.de

136 Vgl. Jentgens 2008.

Das rote Lesesofa

Im Rahmen ihres Leseprofiles initiierte die Berliner Grips-Grundschule¹³⁷ ein gesamtschulisches Projekt, das sämtlichen Schülerinnen und Schülern bewusst machen sollte, dass sie Leserinnen und Leser sind. So wurden alle, die zur Grips-Grundschule gehörten – Schülerinnen, Schüler, Lehrkräfte, sozialpädagogische Kräfte, Sekretärin, Hausmeisterin, Lesepatinnen und Lesepaten –, mit einem persönlich wichtigen Buch auf einem roten Sofa fotografiert. Zu ihrem Buch beantworteten sie drei Fragen, die etwas über ihre Leseinteressen und über sich als Person aussagen:

- » In welchem Buch würdest du gerne mitspielen?
- » Welche Figur würdest du gerne sein?
- » Warum?

Foto und Text wurden zusammen auf eine Platte geklebt. Die einzelnen Platten wurden durch Buchbinderringe miteinander verbunden und aufgehängt. Die Ausstellung durchzog weite Teile des Schulhauses und wurde ständig erweitert. Die Präsentation stieß auf großes Interesse. Diese Leseaktion stärkte das Leseprofil der Schule nach innen und außen. Angeregt wurde die Aktion durch ein Projekt des Foto-Künstlers Horst Wackerbarth.¹³⁸



Ausstellung „Rotes Lesesofa“ der Grips-Grundschule

Book Buddys

Book Buddys („Bücherkumpel“) sind ältere Schülerinnen und Schüler, die jüngeren vorlesen. Die „Großen“ sind Lesevorbilder für die „Kleinen“. Dieses Projekt bietet sich an, um das Lesen über die Jahrgänge hinweg an einer Schule oder in Kooperation zwischen weiterführender Schule und Grundschule bzw. Grundschule und Kita anzuregen und zu fördern. Schulintern können z.B. die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe oder des 10. Jahrgangs in den 7. Klassen vorlesen, in der Grundschule die 6. Klassen in der Schulanfangsphase. Man kann ein- oder zweimal jährlich einen Book-Buddy-Tag durchführen oder regelmäßige Besuche von Book Buddys über einen längeren Zeitraum organisieren.

Erfahrungsgemäß ist es hilfreich, wenn die älteren Schülerinnen und Schüler Zweier- oder Dreier-Teams bilden und ihre Lesung gemeinsam vorbereiten und durchführen. Sie wählen die Bücher, die sie vorlesen, selbst aus. Sie können sich Anregungen z.B. in der Bibliothek holen oder Bücher

137 Die Grips-Grundschule wurde 2010 mit einer anderen Grundschule zusammengelegt. Der neue Name ist „Allegro-Grundschule“.

138 Wackerbarth 2003. Siehe auch www.horst-wackerbarth.de (23.04.2013)

nehmen, die ihnen früher wichtig waren. Auf den 20- bis 30-minütigen Lesevortrag bereiten sich die Book Buddys gründlich vor: Sie trainieren flüssiges und ausdrucksstarkes Vorlesen, das ihnen ermöglicht, immer wieder Blickkontakt mit dem Publikum aufzunehmen. Außerdem überlegen sie, was sie im Anschluss an die Lesung mit den Jüngeren machen können: ein Quiz, eine Szene nachspielen, ein Bild malen usw.

Das Selbstkonzept der nicht so guten Vorleserinnen und Vorleser verändert sich in einem solchen Projekt enorm. Sie erleben eine authentische Anforderungssituation. Außerdem werden sie in der Regel von ihren jüngeren Zuhörerinnen und Zuhörern bewundert und nehmen sich dann zum ersten Mal als kompetente Leserinnen und Leser wahr. Aus diesem Grund gilt es, auch die leseschwachen Schülerinnen und Schüler als Book Buddys zu gewinnen und sie dann bei der Vorbereitung zu unterstützen. Es empfiehlt sich, das Engagement als Book Buddy z.B. mit Urkunden zu würdigen.

Die jüngeren Schülerinnen und Schüler erleben die „Großen“ als Lesevorbilder, also in einer Rolle, die sie sonst nur von Erwachsenen kennen. Besonders gut ist es, wenn die jüngeren Kinder das Vorlese-Angebot vor der Lesung kennen und sich nach persönlichem Leseinteresse für ein Buch entscheiden. Zu diesem Zweck können die Book Buddys ihre Vorlesebücher auf Plakaten vorstellen (siehe Foto). So verhindert man beispielsweise, dass begeisterte „Hexe-Lilli-Vorleserinnen“ auf eine Gruppe „Wilde-Fußballkerle-Jungen“ treffen. Wenn das Projekt im Rahmen des sozialen Lernens wöchentlich oder monatlich in den rhythmisierten Ganztags eingepplant wird und die Buddys in einer festen Gruppe vorlesen, können sie auch die Vorlesewünsche der Kinder berücksichtigen.

Wichtig ist es, Rückmeldungen von allen beteiligten Schülergruppen und den unterstützenden Lehrkräften, Erzieherinnen/Erziehern usw. einzuholen und die Organisation ggf. zu modifizieren.



Book-Buddy-Lesung – ein Zehntklässler liest Schulanfängern vor.



Die Kinder wählen ein Buch aus, das sie interessiert. Eintrittskarten zum Abreißen steuern die Gruppengröße.

3.8.2 Leseförderliche Kooperationen

Insbesondere für Ganztagschulen sind durchdachte und zum Schulprofil passende Kooperationen von Bedeutung. Partner der Leseförderung sind zum einen solche, die die schulische Leseförderung mit ihren Angeboten unterstützen – LesArt, Lesepaten und Stiftung Lesen werden im Folgenden exemplarisch vorgestellt –, und zum anderen Partner, durch die authentische Lese-situationen entstehen – z.B. für Book Buddys, die in kooperierenden Grundschulen oder Kitas vorlesen. Auch mit Pflegeheimen in der Schulumgebung können Buddy- und andere Lese-Projekte durchgeführt werden. Ein konkretes Beispiel soll die Vielgestaltigkeit von Lesekooperationen verdeutlichen: Beim Projekt „Polizei liest“ lesen Polizisten und Rechtsanwälte in einer Grundschule Krimis und Detektivgeschichten vor. Im Austausch mit dem Präventionsbeauftragten des zuständigen Abschnitts war die Idee zu diesem jährlichen Event entstanden. Eine umfassende Übersicht mit Kooperationspartnern gibt es im Lesecurriculum.¹³⁹

LesArt

LesArt¹⁴⁰ initiiert kinder- und jugendliterarische Aktivitäten in Berlin. Die Veranstaltungen – Lesungen, Workshops für Lerngruppen, literarische Spaziergänge, Fortbildungen – gehen von kindlichen bzw. jugendlichen Lebens-, Lese- und Bilderfahrungen aus, beziehen alle Künste ein und haben einen teilnehmeraktivierenden Ansatz. Für Leseprojektstage oder -wochen gibt LesArt Anregungen: Literatúrauswahl, Veranstaltungskonzepte, die mit Kindern und Jugendlichen erprobt wurden. LesArt ist Kooperationspartner von vielen öffentlichen Bibliotheken in Berlin.

Lesepatinnen und Lesepaten

Seit einigen Jahren gibt es in Berlin und Brandenburg an vielen Schulen ehrenamtliche Lesepatinnen und Lesepaten, die Kindern und Jugendlichen die Freude am Lesen vermitteln möchten. Sie arbeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern – üben individuell mit ihnen, lesen ihnen vor und sprechen über das Gelesene – und/oder betreuen Schülergruppen. Wie sie ihre Tätigkeit in der Lerngruppe gestalten, sprechen sie mit den Lehrkräften ab. Sie werden regelmäßig ein- bis zweimal pro Woche unterrichtsbegleitend oder außerhalb der Unterrichtszeit tätig.

An manchen Schulen kommen die Lesepatinnen und Lesepaten direkt aus der Eltern- und Großelternschaft. Andere Schulen kooperieren mit der „Berliner Bürgerstiftung“¹⁴¹ oder dem „Bürger Netzwerk Bildung“ des Verbands Berliner Kaufleute und Industrieller (VBKI)¹⁴², die Lesepaten-Projekte an Schulen organisieren, unterstützen und Fortbildungen für Lesepatinnen/Lesepaten anbieten. Neben vielen Seniorinnen und Senioren engagieren sich auch etliche Berufstätige und Studierende. Das „Bürger Netzwerk Bildung“ des VBKI vermittelte Interessierte anfangs vorrangig an Grundschulen, indessen sind auch viele Lese-Lern-Patinnen und -Paten an weiterführenden Schulen tätig. Ein im LISUM entwickelter Leitfaden¹⁴³ enthält viele Tipps und gibt Antworten auf häufig gestellte Fragen. Er ist mit Blick auf die Tätigkeit der Lesepatinnen und Lesepaten in der

139 http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen_kooperationen.html

140 Mehr Informationen: www.lesart.org/index.html (23.04.2013).

141 Informationen zur Berliner Bürgerstiftung: www.buergerstiftung-berlin.de/index.php?id=leselust (23.04.2013).

142 Informationen zu Lesepatenprojekt des VBKI: www.vbki.de/der-verein/projekte/lesepaten (23.04.2013).

143 http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesecurriculum_lesepaten.html

Grundschule geschrieben worden, enthält aber auch allgemeine Informationen und Anregungen, die auf die Arbeit mit leseschwachen Jugendlichen übertragen werden können. Denkbar ist auch, dass Lesepatinnen und Lesepaten ein Leseflüssigkeitstraining mit einzelnen Schülerinnen und Schülern durchführen (vgl. Kap. 3.1) oder sie z.B. bei der Erarbeitung einer Leserolle unterstützen (vgl. Kap. 3.6).

Für die erfolgreiche Arbeit ist ein regelmäßiger Austausch der Lehrkräfte und der Lesepatinnen/Lesepaten nötig. In vielen Grundschulen sind auch die Erzieherinnen und Erzieher an diesen Gesprächen beteiligt. Je genauer sich die Beteiligten gegenseitig informieren, desto zufriedener sind alle und desto mehr profitieren die Schülerinnen und Schüler. Sehr häufig entstehen enge Beziehungen zwischen den Lerngruppen und den Lesepatinnen/Lesepaten.

Wichtig ist eine Klärung, ob die Lesepatinnen und Lesepaten während oder außerhalb der Unterrichtszeit mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten, ob mit Einzelnen oder mit Gruppen und welche Räume ihnen zur Verfügung stehen. Innerhalb des Ganztagsbetriebs können Zeiten für den Einsatz der Lesepatinnen und Lesepaten eingeplant werden.

Angebote und Aktivitäten der Stiftung Lesen

Die Stiftung Lesen initiiert vielfältige Projekte zur Leseförderung. Besondere Beachtung findet das Lesen in allen Fächern mit dem Anspruch, Neugier und Spaß zu wecken. Neben Lese- und Medienkompetenz sollen auch Kreativität und die kommunikative Kompetenz gefördert werden. Dabei stützt sich die Stiftung Lesen nicht nur auf Bücher, sondern bindet Zeitungen, Zeitschriften, elektronische Leseangebote, Hörmedien und Filme ein.¹⁴⁴

Neben Forschungs- und Modellprojekten initiiert die Stiftung Lesen schulische und außerschulische Projekte, z.B. den **bundesweiten Vorlesetag**, die Initiative „**Lesestart**“ und **Aktionen anlässlich des Welttags des Buches**. Zusammen mit der Leipziger Buchmesse hat die Stiftung Lesen 2012 den „**Leipziger Lesekompass**“ ins Leben gerufen. Er erscheint einmal jährlich und ist eine Orientierungshilfe für Lehrkräfte zur Auswahl geeigneter Lektüren. Ein Lehrerclub bietet seinen Mitgliedern kostenlose „Ideen für den Unterricht“.

Eine Reihe von Forschungsberichten und anderen **Publikationen** unterstützt die schulische Leseförderung. Auf die Broschüre „Lese- und Medienecken“¹⁴⁵ aus dem Jahr 2008 soll hier exemplarisch hingewiesen werden: Sie bietet eine Fülle von Anregungen für die leseförderliche Ausstattung und Raumgestaltung von Schulen, gibt Tipps für die Einrichtung von Lese-Medien-Ecken und stellt Projektideen vor.

Das seit 2004 sehr erfolgreiche Projekt „**Zeitschriften in die Schulen**“¹⁴⁶ stellt Schulen kostenlos Zeitschriften zur Verfügung. Klassen, die sich für das Projekt anmeldet haben, erhalten nach den Osterferien vier Wochen lang Pakete mit verschiedenen altersgerechten Publikumszeitschriften. Die Zeitschriften können im Unterricht¹⁴⁷ genutzt und in Lese- und Medienecken zugänglich gemacht werden. Informations- und Unterrichtsmaterialien unterstützen die Lehrkräfte. 2012 wa-

144 Weitere Informationen: www.stiftunglesen.de/index.php (24.04.2013).

145 Download der Broschüre: www.stiftunglesen.de/lese-und-medienecken (24.04.2013).

146 Mehr Informationen: www.stiftunglesen.de/zeitschriften (23.04.2013).

147 http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesejournal_zeitschrift.html

ren ca. 450.000 Schüler und Schülerinnen aus rund 4.500 Schulen am Projekt beteiligt. 2013 startet eine Pilotphase des Projekts für Grundschulen. Welchen Wert Zeitschriften für die Leseförderung haben, belegt u.a. die Studie „Zeitschriftenlektüre und Diversität“¹⁴⁸ der Stiftung Lesen.

Peer-Projekt „LeseProfis“

Im Berliner Modellvorhaben „LeseProfis“¹⁴⁹ werden peergestützte Maßnahmen zur Steigerung der Lesemotivation und zur Entwicklung der Lesekompetenz erprobt. LeseProfis sind Schülerinnen und Schüler, die in ihren Schulen selbstständig Aktionen rund um das Lesen planen und durchführen. Sie werden im Unterricht, in den Pausen, im Freizeitbereich usw. aktiv und tragen zur lesefreundlichen Gestaltung ihrer Schule bei. In Workshops werden sie und die begleitenden Lehrkräfte auf ihre Aufgabe vorbereitet. Mitbestimmung und Mitgestaltung der Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt dieses Projekts.

3.8.3 Leseförderliche Schulraumgestaltung

Soll Lesen über den Unterricht hinaus wichtig sein, braucht eine Schule außerhalb der Klassenräume Orte, die zum Lesen einladen.¹⁵⁰ Jede Schule hat geeignete Bereiche, auch wenn man danach auf die Suche gehen muss. Im Sinne einer Partizipation können Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, innen und außen nach Orten zu suchen, die für sie eine angenehme Lese-Atmosphäre bieten. Im Außenbereich bieten sich Liegewiesen oder ein Lesegarten an.

Zu den einladenden Leseorten gehört besonders die Schulbibliothek. Oft bildet sie das „Herz“ einer Leseschule. Sie verschafft den Schülerinnen und Schülern einen unkomplizierten Zugang zu Medien und wird in Unterrichtszusammenhängen und im Freizeitbereich genutzt. (Ihr Angebot ersetzt nicht die Kooperation mit einer öffentlichen Bibliothek.) Die meisten Schulen mit einer gut geführten Schulbibliothek haben mit einem kleinen Bestand, manchmal mit einer Lese-Medienecke begonnen, Förderinnen/Förderer gewonnen und den Bestand dann kontinuierlich erweitert.¹⁵¹ Die Arbeitsgemeinschaft Schulbibliotheken in Berlin und Brandenburg¹⁵² setzt sich für die Einrichtung von Schulbibliotheken ein, führt Schulbibliothekstage durch und gibt Tipps und Informationen, denn beim Aufbau einer Schulbibliothek ist einiges im Vorfeld zu klären:

- » Räumlichkeiten
- » Finanzierung
- » Bestandsaufbau unter Berücksichtigung der Interessen von Schülerinnen und Schülern (siehe auch Kap. 3.5)
- » Betreuung

148 Informationen: www.stiftunglesen.de/institut-veroeffentlichungen.html (23.04.2013).

149 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leseprofis.html> (23.04.2013).

150 Zahlreiche Anregungen zur Gestaltung einer anregenden Leseumgebung in der Grundschule gibt es in: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2012a.

151 Einige Schulbibliotheken werden im Lesecurriculum vorgestellt: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schulbibliotheken.html>

152 Internetportal der AG Schulbibliotheken Berlin-Brandenburg: <http://schulbibliotheken-berlin-brandenburg.de/> (23.04.2013)



Einladende Leseorte – drinnen und draußen

Geeignete Räumlichkeiten lassen sich beispielsweise mit einem „Hörspaziergang“ herausfinden, bei dem Schülerinnen und Schüler prüfen, in welchem Teil des Schulgebäudes es am ruhigsten ist. Denn neben der Größe des Raumes spielt auch eine ruhige Umgebung eine Rolle. Bei der Einrichtung sollte die Mehrfachnutzung bedacht werden: Individuelle Recherche, Leseflüssigkeitstraining, Gruppenarbeit, Arbeit der Lesepaten, gemütliches Freizeitlesen etc. sollen möglich sein. Zur Finanzierung einer Schulbibliothek tragen in der Regel verschiedene Seiten bei. Oft stellt der Förderverein der Schule, in sozialen Brennpunkten das Quartiersmanagement Gelder zur Verfügung. Häufig leisten auch die Schülerinnen und Schüler mit Aktionen wie Bücherverkäufen und Benefizläufen ihren Beitrag. Es kann z.B. monatlich eine Klasse/ein Jahrgang für solche Aktionen verantwortlich sein. Im Rahmen von lesekulturellen Aktivitäten sind auch viele Eltern bereit, die Schulbibliothek mit einer Spende zu unterstützen. In einer Grundschule schenken die Abgangsklassen der Schulbibliothek zum Abschied das Jahres-Abonnement einer Zeitschrift.

Die Betreuung der Schulbibliothek stellt eine besondere Herausforderung dar. Schließlich geht es darum, sie im Unterricht, in den Pausen und in der Freizeit nutzen zu können. In einigen Berliner Bezirken gibt es die Möglichkeit, Personal für die Betreuung der Bibliothek einzustellen. Aber auch ehrenamtliche Unterstützer – Eltern, Großeltern – engagieren sich und sichern Öffnungszeiten. Oft ist es auch eine Lehrkraft, die gemeinsam mit interessierten Schülerinnen und Schülern die Bibliothek betreut. Damit werden gleichzeitig erweiterte Lernangebote geschaffen und Mitbestimmung und Mitgestaltung gewährleistet.

3.8.4 Leseförderliche Jahresplanung und Rhythmisierung

In der Ganztagschule geht es darum, Lernzeit und Freizeit, Arbeits- und Erholungsphasen sinnvoll zu strukturieren. Bezogen auf die Arbeit am Leseprofil kann diese Strukturierung dazu genutzt werden, sowohl das unterrichtsbezogene als auch das Freizeitlesen so zu verankern, dass nicht allein der Deutschunterricht dafür verantwortlich ist.

Will eine Schule beispielsweise feste Lesezeiten etablieren – z.B. zweimal wöchentlich 30 Minuten, die für das private und schulische Lesen reserviert sind und die für eine betreute, regelmäßige Lektüre sorgen –, dann empfiehlt es sich, diese Lesezeiten im Stundenplan zu verankern. Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Einbindung in den Schultag:

- » innerhalb des Wahlpflichtunterrichts/der Profilstunden
- » während der Schülerarbeitsstunden
- » vor oder nach dem Unterricht bzw. am Anfang oder am Ende von Pausen

Geklärt werden muss, wie die Betreuung gewährleistet werden kann und wie die Schülerinnen und Schüler zu ihrem Lesestoff kommen. Die betreuenden Erwachsenen haben während der festen Lesezeiten eine Vorbildfunktion. Wichtig ist, dass sie die Zeit nicht für Korrekturen, Beratungs- oder Konfliktgespräche nutzen etc., sondern selbst lesen, was ihnen gefällt.

Wenn eine Schule in bestimmten Jahrgängen ein Leseflüssigkeitstraining durchführen möchte, ist es ebenfalls günstig, die Zeiten, die dafür benötigt werden – dreimal 20 Minuten wöchentlich – im Stundenplan zu verankern. Dazu muss geklärt werden, welche Fächer einen Teil ihrer Unterrichtszeit für das Lautlese-Training zur Verfügung stellen.

Im Verlauf eines Schuljahres bieten viele Ereignisse Anknüpfungspunkte für die schulische Leseförderung: das Internationale Literaturfestival Berlin mit seinem Kinder- und Jugendprogramm im September¹⁵³, der bundesweite Vorlesetag im November¹⁵⁴, die Leipziger Buchmesse im März¹⁵⁵, der Welttag des Buches am 23. April¹⁵⁶, die Berliner Bücherinseln im Mai¹⁵⁷ usw. Zum Beispiel kann die Beschäftigung mit einer Autorin/einem Autor aus der Begegnung während des Internationalen Literaturfestivals erwachsen. Der bundesweite Vorlesetag kann der Aktionstag der Book Buddys sein. Rund um den Welttag des Buches kann sich eine Leseprojektwoche ranken.

153 Mehr Informationen: www.literaturfestival.com/kjl (23.04.2013).

154 Mehr Informationen: www.vorlesetag.de/startseite/ (23.04.2013).

155 Mehr Informationen: www.leipziger-buchmesse.de/fokusbildung/ (23.04.2013).

156 Mehr Informationen: <http://welttag-des-buches.de/> (23.04.2013).

157 Mehr Informationen: www.berliner-buecherinseln.de/ (23.04.2013).

3.8.5 Überlegungen zur Schulentwicklung

Einige Maßnahmen lassen sich ohne großen Aufwand umsetzen, für andere ist Vorbereitungs- und Planungszeit nötig und manche erfordern einen Eingriff in die Organisation und Rhythmisierung des Schulalltags. Allen gemein ist, dass dafür Absprachen und verbindliche Vereinbarungen notwendig sind. Es muss geprüft werden, welche Aktionen vom Kollegium akzeptiert und (im Rahmen der personellen und finanziellen Ressourcen) von allen mitgetragen werden.

Voraussetzung für den Austausch ist, dass die Kolleginnen und Kollegen die in diesem Kapitel vorgestellten Anregungen (und ggf. auch weitere Ideen) in einer schulinternen Fortbildung, in einer Konferenz, während eines Studientags usw. kennen lernen und sich darüber austauschen können. Diskutiert werden sollte, welche Aktivitäten und Maßnahmen wünschenswert und durchführbar sind. In einer Projektschule entstand in dieser Phase beispielsweise die Idee, das defekte Tischfußballspiel zur Vitrine für das „Buch in der Vitrine“ umzubauen. Sinnvoll ist es, im Anschluss an den Austausch ein Meinungsbild zu den Vorschlägen einzuholen – mit einer Zielscheibe, mit Positionslinien o.Ä. Was den meisten Zuspruch erhält, ist für eine verbindliche Festlegung am geeignetsten. Ganz wichtig ist es, sich anfangs nicht zu viel auf einmal vorzunehmen. Wenn man ein oder zwei Vorhaben etabliert hat und wenn alle wissen, „wie es läuft“, dann kann man sich etwas Neues vornehmen.



Für die Aktivitäten und Maßnahmen, die das Kollegium einführen möchte, verabredet man am besten „smarte“ Ziele (spezifisch, messbar, angemessen, realistisch, terminiert). Dafür muss geklärt werden, was bis wann gemacht werden soll, wer welche Aufgabe übernimmt und wie man die Maßnahmen auswertet. Wie Schülerinnen und Schüler bei all dem einbezogen werden können, ist vielfach angesprochen worden. Auch das gilt es bei der Konzeption zu bedenken.

4 Auf dem Weg zur „lesenden Schule“



Was macht eine „lesende Schule“ aus? Wie kann eine Schule vorgehen, wenn sie ihre Leseförderung systematisieren will?

Eine „Leseschule“ legt ihr besonderes Augenmerk auf die Leseförderung. Sie hat dabei alle Bereiche der schulischen Leseförderung – die unterrichtsbezogenen und die außerunterrichtlichen – im Blick. Alle (oder fast alle) Lehrkräfte fühlen sich für die Entwicklung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler verantwortlich. Sie wissen, wie sie den Umgang mit Texten in ihrem Unterricht unterstützen können, und tun es auch. Sie können ihren textbezogenen Unterricht individualisieren. In der Schule gibt es verbindliche Verabredungen, die in einem schulinternen Lesecurriculum festgehalten sind. Diese Verabredungen beziehen auch die Arbeit mit Kooperationspartnern und die lesekulturellen Aktivitäten ein. In einer „lesenden Schule“ ist Lesen allgegenwärtig und alle – auch die Schulsekretärin und der Hausmeister – wissen über das Profil Bescheid.

Schulen, in denen das der Fall ist, haben viele Jahre an ihren Konzepten gearbeitet. Sie sind Schritt für Schritt vorgegangen. In der Regel treibt in diesen Schulen eine Gruppe von Lehrkräften die Schulentwicklungsarbeit voran. Diese im Folgenden Steuerungsteam genannte Gruppe schlägt Vorhaben vor, koordiniert die Durchführung, evaluiert Maßnahmen und hält Verabredungen im schulinternen Lesecurriculum fest. Nach Hans-Günter Rolff ist das im besten Fall eine „Professionelle Lerngemeinschaft“, die gemeinsam festgelegte Ziele verfolgt, kollegial zusammenarbeitet und im „reflektierenden Dialog“ steht.¹⁵⁸ Die Schulleitung hat eine große Verantwortung. Sie sorgt für Strukturen, die den Austausch im gesamten Kollegium möglich machen. Sie begleitet die Schulentwicklungsarbeit und schafft – wenn nötig – die Voraussetzungen für die Umsetzung von Vorhaben.

Die Steuerungsteams in den oben beschriebenen Leseschulen haben am Anfang ihrer Bemühungen auch Widerstände erlebt. Nicht alle Schulleitungen haben die Entwicklungsarbeit von Beginn an unterstützt. Nicht alle Kolleginnen und Kollegen sind von Anfang an überzeugt. Mit der Zeit, wenn sich Erfolge an verbesserten Leistungen der Schülerinnen und Schüler ablesen lassen, ändert sich das. Wichtig ist, von den Schülerinnen und Schülern aus zu argumentieren. Das Lernen, die Kompetenzentwicklung soll im Mittelpunkt aller Schulentwicklungsarbeit stehen. Es gilt, die Schulentwicklungsarbeit Schritt für Schritt, mit Beharrlichkeit (aber ohne Verbissenheit) anzustoßen.¹⁵⁹ Für die Schulen, die ein Sprachförderkonzept erarbeiten, ist das schulinterne Le-

¹⁵⁸ Rolff 2010, S. 5.

¹⁵⁹ Zahlreiche Hinweise zur Schulentwicklung im Bereich Leseförderung enthält die Publikation: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2012b.

securriculum Teil ihres Sprachförderkonzepts. Erleichtert wird die Entwicklungsarbeit durch die in Anlehnung an die Säulen der Leseförderung entwickelten drei Säulen der Sprachförderung.¹⁶⁰

4.1 Bestandsaufnahme – Schätze heben

Alle Schulen „betreiben“ Leseförderung, keine fängt bei Null an. An den meisten Schulen hat sich beiläufig ein „Repertoire“ entwickelt, das aus zahlreichen (oder aus wenigen) Einzelmaßnahmen besteht, über die aber nicht alle in der Schule Beschäftigten informiert sind. Ein Austausch über die Maßnahmen und ihre Wirksamkeit findet oft nicht statt, häufig auch dann nicht, wenn eine Schule die Leseförderung als Entwicklungsschwerpunkt im schulinternen Curriculum festgeschrieben hat. Ein erster Schritt ist, mit dem gesamten Kollegium eine Bestandsaufnahme durchzuführen und die bestehenden Maßnahmen zu bewerten.



Bei der Bestandsaufnahme werden die Maßnahmen den Säulen der Leseförderung zugeordnet.

Die Säulen der Leseförderung unterstützen das Sammeln und Strukturieren der bestehenden Maßnahmen. Es empfiehlt sich, den Kolleginnen und Kollegen die Säulen der Leseförderung zu erläutern (vgl. Kap. 2) und dann z.B. im Think-Pair-Share-Verfahren vorzugehen. Zuerst notiert jede/jeder die Lesefördermaßnahmen aus ihrem/seinem Bereich. Anschließend wird mit der Partnerin/dem Partner (am besten aus einem anderen Fach- oder Arbeitsbereich) darüber nachgedacht, zu welcher Säule die Maßnahmen gehören. Sie werden sinnvoll zusammengefasst und auf Karten geschrieben. Im Raum sollten die Säulen sichtbar „installiert“ sein: Sehr gut eignen sich farbige Krepppapierstreifen, an denen Karten mit den Überschriften und Unterpunkten befestigt sind. Mit Drahtbügeln können die Streifen in fast jedem Raum problemlos aufgehängt werden (an Lampen, an den Lochplatten von Akustikdecken, an Kartenständern). An ihnen befestigen die Kolleginnen und Kollegen ihre Karten (siehe Foto). Im Plenum werden Karten, die nicht selbsterklärend sind, erläutert. In einem ersten Austausch geht es darum herauszufinden, welche Maßnahmen sich bewährt haben und welche sich auf andere Fächer oder auf weitere Teile der Schulöffentlichkeit usw. ausweiten lassen.

¹⁶⁰ Vgl. Fachbrief Nr. 11 Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache. Juni 2011, S. 8ff.

Eine solche Bestandsaufnahme lohnt sich. Sie bringt das Kollegium ins Gespräch und in Bewegung. Außerdem sorgt sie für eine gute Stimmung, weil sichtbar wird, was die Schule bereits leistet. Das wiederum fördert die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen, sich mit dem Thema zu beschäftigen. In den meisten Fällen ist die gelbe Säule „Lesen im Unterricht“ sehr voll, während in den Säulen „Lesen in der Schule“ und „Kooperationen“ nur wenige Maßnahmen dokumentiert werden. Für die Schulentwicklungsarbeit heißt das nicht, dass dieses „Ungleichgewicht“ ausgeglichen werden muss – denn im Unterricht werden immer mehr Maßnahmen nötig sein als in den anderen Bereichen. (Das ergibt sich schon aus der Anzahl der Fächer und ihren zum Teil unterschiedlichen Vorhaben.) Aber es heißt, diese Bereiche nicht aus den Augen zu verlieren. Eine Ausgewogenheit wird nicht durch eine gleich hohe Anzahl von Vorhaben erreicht, sondern durch ein günstiges Zusammenwirken, das zur „Allgegenwärtigkeit des Lesens“ in der Schule beiträgt. Wie viele Aktivitäten dafür nötig sind, wird nach und nach im Schulentwicklungsprozess spürbar.

4.2 Vision entwickeln – Richtung für die ersten Schritte ermitteln

Häufig ergibt sich diese Phase aus der Bestandsaufnahme. Fast immer werden Vorhaben angesprochen, die schon einmal im Gespräch waren. Fast immer werden Wünsche geäußert. Es empfiehlt sich, alle Kolleginnen und Kollegen zu bitten, diese Wünsche auf Karten (andere Farbe) zu notieren und den Säulen der Leseförderung zuzuordnen. Es sollte verabredet werden, dass auch utopisch anmutende Wünsche geäußert werden dürfen und Killerphrasen wie „Das klappt doch nie!“ nicht erlaubt sind.

Im Rahmen eines Studientages kann diese Phase gut im Anschluss an Workshops stattfinden, in denen Anregungen für Lesefördermaßnahmen vorgestellt wurden. Besonders mit Blick auf außerunterrichtliche Aktivitäten und Kooperationen sind viele Kolleginnen und Kollegen für Anregungen dankbar. Auch das Steuerungsteam kann Vorschläge unterbreiten.

Im Plenum werden die Wünsche und Vorschläge diskutiert. Im Mittelpunkt des Austausches sollte die Frage nach dem Nutzen für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler stehen. Damit sowohl die Meinungen der diskutierfreudigen als auch die der zurückhaltenden Kolleginnen und Kollegen in die Entscheidungsfindung einfließen, empfiehlt sich eine Bewertung der Anregungen z.B. durch eine Punktabfrage. Aus den Anregungen, die die meiste Zustimmung erhalten, wählt man eine oder zwei für die Umsetzung aus und stellt andere erst einmal zurück.

Damit ist man bereits mitten im Schulentwicklungskreislauf: Jetzt können Ziele formuliert werden, die „smart“ sind (spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch, terminiert), jetzt kann das Vorhaben geplant, durchgeführt, ausgewertet und ggf. modifiziert werden. Ganz wichtig ist es, sich nicht zu viel auf einmal vorzunehmen, denn überfordernde Vorhaben bremsen den Schulentwicklungsprozess sehr stark. Womit eine Schule ihren Entwicklungsprozess beginnt, ist von ihrer individuellen Ausgangssituation abhängig. Anfangen kann man überall. Hauptsache, man fängt an.

Wichtig ist, bei der Einführung von Maßnahmen auch gleich an die Evaluation zu denken. „Evaluation meint einen Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten/Informationen mit dem Ziel, an Kriterien/Zielen orientierte Bewertungsurteile zu ermöglichen, die begründet und nachvollziehbar sind. Evaluation meint datengestützte, kriterienorientierte Bewertung und enthält häufig Verbesserungsvorschläge.“¹⁶¹ Wie man die Auswertung anlegt,

161 Rolff 2010, S. 7.

hängt vom jeweiligen Vorhaben und dem intendierten Effekt ab. Wenn es um die Wirksamkeit eines Leseflüssigkeitstrainings geht, kann ein Lesetest Aufschluss geben, der vor und nach der Durchführung sowohl die Lesegeschwindigkeit als auch das Textverständnis prüft.¹⁶² Wenn man wissen möchte, ob das Book-Buddy-Projekt die gesetzten Ziele – z.B. Motivationssteigerung bei den Schülerinnen und Schülern – erreicht, ist es sinnvoll, alle beteiligten Schülerinnen und Schüler – die jüngeren genauso wie die älteren – zu befragen. Rückmeldebögen können für ein Individual- oder für ein Lerngruppen-Feedback gestaltet werden. Geht es um Veränderungen des textbasierten Fachunterrichts durch den Einsatz von Leseaufgaben, gilt es, die Beobachtungen und Einschätzungen möglichst vieler Lehrkräfte zu ermitteln. Ob man einen Fragebogen einsetzt, eine Ratingkonferenz mit den Mitgliedern der Erweiterten Schulleitung durchführt oder ein Kollegium bittet, während einer Konferenz einen Standpunkt auf einer gedachten Positionslinie einzunehmen, muss von Fall zu Fall entschieden werden. Wichtig ist, dass die erhobenen Daten vom Steuerungsteam auch bewältigt werden können. (Kein schulisches Steuerungsteam hat die Zeit, häufig mehrseitige Fragebögen auszuwerten.) Es sollten aber zu mindestens einer Fragestellung Daten erhoben werden.

Legt eine Evaluation Veränderungen nahe, werden diese im Steuerungsteam und mit den Beteiligten besprochen. Bei der nächsten Durchführung wird erneut evaluiert und ggf. erneut modifiziert. Das klingt zeitaufwändig und nach ständiger „Baustelle“. Beides trifft zu. Der Zeitaufwand für das Steuerungsteam, aber auch für die verschiedenen Gremien der Schule ist nicht zu leugnen. Die Warnung, sich nicht zu viel auf einmal vorzunehmen, ist deshalb ernst gemeint. Damit die Baustellen-Analogie nach den Vorkommnissen der letzten Zeit richtig verstanden wird, ist eine Präzisierung nötig: Gemeint ist nicht ein Neubau, der über Jahre funktionsunfähig bleibt, sondern ein Umbau, bei dem die Bautätigkeiten so geplant sind, dass der Betrieb weiterlaufen kann, die Belastungen für die Beteiligten erträglich sind und das Ergebnis für alle von Vorteil ist.

Zur Schulentwicklung gehört auch die Personalentwicklung. Im Zusammenhang mit der Bestandsaufnahme sollten die Lehrkräfte und die anderen pädagogischen Fachkräfte Fortbildungsbedarf und -themen nennen können. Gemeinsame Fortbildungen zur Leseförderung haben in den Projektschulen im Berliner ProLesen-Transferprojekt wichtige Impulse für die Schulentwicklung gegeben. Voraussetzung für eine systematische und erfolgreiche Leseförderung ist die Professionalisierung des Personals. Denn obwohl die Leseförderung in allen Rahmenlehrplänen angesprochen und die Entwicklung fachspezifischer Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer formuliert wird, fehlen vielen Lehrkräften die Ideen für die Umsetzung.

4.3 Indikatoren für die Entwicklung zur „lesenden Schule“

Die Indikatoren unterstützen eine Schule dabei, ihren derzeitigen Stand auf dem Weg zur „lesenden Schule“ einzuschätzen bzw. Veränderungsprozesse zu bewerten. Sie beziehen sich auf die in den Praxiskapiteln beschriebenen Handlungsfelder. Die Indikatoren können als Checkliste eingesetzt werden. Mit ihnen können die Schwächen und die Stärken der Schule ermittelt werden.¹⁶³

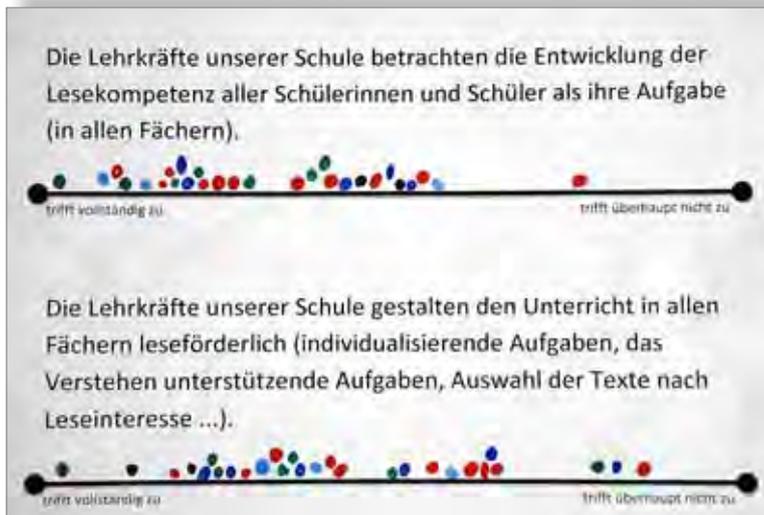
162 Z.B. Lesegeschwindigkeits- und verständnistest (LGVT 6–12), Salzburger Lesescreening (SLS 5–8) oder Individuelle Lernstandsanalyse (ILeA 1–6). Mehr Informationen im Literaturverzeichnis (Kap. 5.2).

163 Die Indikatoren waren Bestandteil des Portfolios zur Zertifizierung als „Leseschule“, mit dem die Projektschulen im Berliner ProLesen-Transfer-Projekt gearbeitet haben.

4.3.1 Indikatoren für eine systematische Leseförderung in der Schule

Die folgenden Indikatoren beschreiben die Merkmale einer „lesenden Schule“, ihren Idealzustand sozusagen. Es geht darum einzuschätzen, in welchem Grad die Aussagen auf die eigene Schule zutreffen – vollständig, größtenteils, überwiegend, eingeschränkt, gar nicht. Das ist in einigen Fällen leicht – z.B. beim Einsatz eines Lesestrategie-Sets – in anderen schwierig, wenn es z.B. um unterrichtliche Vorgehensweisen geht. Je mehr Austausch in einem Kollegium über Themen und Maßnahmen der Leseförderung stattgefunden hat, desto genauer sind die Selbsteinschätzungen und desto besser können die Befragten sagen, woran sie ihre Einschätzung festmachen.

- a. Die Lehrkräfte unserer Schule betrachten die Entwicklung der Lesekompetenz aller Schülerinnen und Schüler als ihre Aufgabe (in allen Fächern).
- b. Die Lehrkräfte unserer Schule gestalten den Unterricht in allen Fächern leseförderlich (individualisierende Aufgaben, das Verstehen unterstützende Aufgaben, Auswahl der Texte nach Leseinteresse ...).
- c. Die Lehrkräfte unserer Schule diagnostizieren die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler mit standardisierten sowie nicht-standardisierten Verfahren (Lesetests, Lernausgangslage, VerA, Klassenarbeiten, Selbsteinschätzungsbögen ...).
- d. Im Schulalltag unserer Schule sind leseförderliche und leseanimierende Aktivitäten integriert.
- e. Unsere Schülerinnen und Schüler werden bei der Ausbildung individueller Leseinteressen begleitet und unterstützt.
- f. Die Leseinteressen unserer Schülerinnen und Schüler werden bei der Auswahl von Lesestoffen berücksichtigt.
- g. In allen Fächern werden unsere Schülerinnen und Schüler beim Erwerb von Lesestrategien unterstützt.
- h. Ein Lesestrategie-Set wird in allen Fächern eingesetzt (Leselotse, 5-Schritt-Methode, LeseNavigator ...).
- i. In unserer Schule haben die Schülerinnen und Schüler Zugang zu Lesestoffen, die sie interessieren (Jugendbücher, Zeitschriften, Internet, Zeitungen, Lexika, Sachbücher ..., z.B. in den Klassenräumen, in Leseecken, in der Schulbibliothek ...).
- j. Die Lehrkräfte unserer Schule nutzen die Angebote der öffentlichen Bibliothek.
- k. In der Kooperation mit der öffentlichen Bibliothek werden Aktivitäten umgesetzt, die über das Nutzen der Angebote für Schulen hinausgehen.



Man kann die Einschätzungen zu den Indikatoren anhand von Positionslinien sichtbar machen.

Den Zustand vor und nach Schulentwicklungsmaßnahmen können die Mitglieder des Steuerungsteams einschätzen, aber auch das gesamte pädagogische Personal. Dazu kann man abgestufte Antworten zum Ankreuzen formulieren („trifft vollständig zu“, „trifft eingeschränkt zu“ usw.) oder eine Positionslinie ohne Skalierung verwenden (siehe Foto). Die Selbsteinschätzungen und ihre Analyse geben wichtige Impulse für den Schulentwicklungsprozess.

4.3.2 Indikatoren für die Wirkung der Leseförderung auf Schülerinnen und Schüler

Die Indikatoren in diesem Abschnitt zielen auf Veränderungen der Lesekompetenz und der Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Lesen. Es geht darum zu prüfen, ob eingeführte Maßnahmen wirksam sind und ob sich positive Effekte sowohl bei den schwachen als auch bei den guten Leserinnen und Lesern zeigen. Bei einigen Maßnahmen ist die Wirksamkeit relativ rasch festzustellen – z.B. beim Lautlese-Training –, bei anderen ist sie erst nach ein, zwei oder mehr Schuljahren deutlich erkennbar. Bei einigen Indikatoren können die Einschätzungen durch Daten gestützt werden, über die jede Schule verfügt: Ergebnisse interner Evaluationen, der Klassen- und Jahrgangsarbeiten, der MSA-Prüfung, der Vergleichsarbeiten usw. Die Indikatoren lenken den Blick außerdem auf die für die Lesekompetenzentwicklung relevanten Merkmale – u.a. auf die in der PISA-Studie ermittelten Vorhersagemerkmale „Dekodierfähigkeit“, „Lernstrategiewissen“, „Leseinteresse“. Ganz bewusst beziehen sich die Indikatoren auch auf die Freizeitlektüre. Um in diesem Bereich Veränderungen festzustellen, müssen die Freizeitlesestoffe der Schülerinnen und Schüler thematisiert und einbezogen werden (vgl. Kap. 3.5).

- a. Die Leseflüssigkeit unserer Schülerinnen und Schüler hat sich gesteigert.
- b. Unsere Schülerinnen und Schüler verwenden Lesestrategien beim Erarbeiten von Texten erfolgreicher und zielgerichteter als vorher (zu Beginn der Systematisierung der Leseförderung).
- c. Das Textverständnis unserer Schülerinnen und Schüler hat sich verbessert.
- d. Unsere Schülerinnen und Schüler arbeiten motivierter mit Texten im Unterricht als vorher.

- e. Mehr Schülerinnen und Schüler als vorher lesen in ihrer Freizeit zum Vergnügen (Jugendbücher, Sachbücher, Zeitungen, Zeitschriften, Hypertexte im Internet ...).
- f. Es gelingt mehr Schülerinnen und Schülern als vorher (Freizeit-)Lesestoffe auszuwählen, die sie interessieren und die für sie passend sind.
- g. Unsere Schülerinnen und Schüler kennen sich in der öffentlichen Bibliothek besser aus als zuvor und nutzen sie bei Bedarf selbstständiger.

4.3.3 Indikatoren für die Schulentwicklung

Die Indikatoren in diesem Abschnitt beschreiben die Merkmale einer Schule, deren Schulentwicklungsarbeit in Gang gekommen ist, die sozusagen über eine „Dauerbaustelle“ im Bereich der Leseförderung verfügt.

- a. Das Kollegium (Lehrkräfte, Schulleitung, andere pädagogische Fachkräfte) hat Verabredungen zur systematischen Leseförderung getroffen (schulinternes Lesecurriculum, Sprach-und-Leseförderkonzept etc.).
- b. Die Kolleginnen und Kollegen beteiligen sich an der Umsetzung der verabredeten Maßnahmen zur Leseförderung und führen ihren Unterricht gemäß den Absprachen durch.
- c. Austausch und Reflexion über die Entwicklung der Lesekompetenz finden im Kollegium statt (nicht nur in der Deutsch-Fachkonferenz).
- d. Es wurden Strukturen entwickelt, die den Austausch und die Reflexion über die systematische Leseförderung in der Schule unterstützen.

4.4 Leseförderung sichtbar machen

Allen Schulen, die sich auf den Weg machen wollen, sei zum Schluss empfohlen, die eingeführten Lesefördermaßnahmen und Aktivitäten von Anfang an zu dokumentieren und in geeigneter Form sichtbar zu machen. Gemeint ist „Öffentlichkeitsarbeit“, die sowohl nach innen als auch nach außen wirken soll. Das können Fotodokumentationen von gelungenen Aktionen bei der Gesamtelternversammlung oder von Leseveranstaltungen sein. Besonders empfehlenswert ist es, die leseförderlichen Aktivitäten auf der Schulhomepage zu präsentieren und einen Flyer zu gestalten, der Besuchern z.B. am Tag der offenen Tür überreicht werden kann. Das ist abermals viel Arbeit. Aber so wird das Leseförderkonzept auch außerhalb der Schule wahrgenommen und gewürdigt.

5 Literatur



5.1 Literatur zur Leseförderung

Artelt, Cordula/McElvany, Nele/Christmann, Ursula/Richter, Tobias/Groeben, Norbert/Köster, Juliane/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Ostermeier, Christian/Schiefele, Ulrich/Valtin, Renate/Ring, Klaus/Saalbach, Henrik(2005): Expertise. Förderung von Lesekompetenz. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin

Artelt, Cordula/Dörfler, Tobias (2010): Förderung der Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. Forschungsergebnisse und Anregungen für die Praxis. In: Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Auer, Donauwörth, S. 13–36

Becker, Susanne (2005a): Inhalte verstehen sich von selbst? In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10. Heft 2/2005, Seelze, S. 4–5

Becker, Susanne (2005b): Den Umgang mit Sachinhalten differenziert beurteilen. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10. Heft 2/2005, Seelze, S. 18–19

Bertelsmann-Stiftung/Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände e. V. (2004) (Hrsg.): Bibliothek 2007 – Strategiekonzept. Gütersloh. www.bideutschland.de/download/file/bibliothek_2007/strategiekonzept_langfassung.pdf (23.04.2013)

Bertelsmann Stiftung/Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes NRW (2005) (Hrsg.): Kooperation macht stärker: Medienpartner Bibliothek & Schule. Gütersloh, www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17062_17063_2.pdf (25.04.2013)

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2008) (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle, Materialien. Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Seelze-Velber

Böck, Margrit (2010): Förderung der Lesemotivation im Rahmen eines geschlechtersensiblen Unterrichts. In: Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Auer, Donauwörth, S. 95–118

Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (2008) (Hrsg.): IGLU-E 2006 –

- Zusammenfassung. Handout zur Pressekonferenz, Dezember 2008,
http://iglu.ifs-dortmund.de/assets/files/iglu06_band2_pressemappe_farbig.pdf
(12.12.2012)
- Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (2012) (Hrsg.): IGLU 2011 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann, Münster
- Cichlinski, Gerd/Granzer, Dietlinde (2009): Lernen mit Medien. In: Albrecht Bremerich-Vos et al. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Cornelsen, Berlin, S. 202–216
- Davis, Nicola/Layton, Neal (2007): Affenheiß und schweinekalt. Sauerländer, Düsseldorf
- Dehn, Mechthild (1996): Elementare Schriftkultur. In: Mechthild Dehn/Petra Hüttis-Graff/Norbert Kruse (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel, S. 8–14
- Dumont Tak, Bibi (2009): Kuckuck, Krake, Kakerlake. Das etwas andere Tierbuch. Bloomsbury, Berlin
- Gailberger, Steffen (2011): Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel
- Garbe, Christine (2008): Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle, Materialien. Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Seelze-Velber, S. 66–82
- Gravert-Götter, Helga (2005): Wer liest was? Lesen beobachten mit dem LesePASS. In: Praxis Deutsch, Heft 194/2005, S. 28–30
- Harmgarth, Friederike (1997): Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
- Höhmann, Katrin/Holtappels, Heinz Günter/Kamski, Ilse/Schnetzler, Thomas (2005) (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung. Dortmund
- Hölscher, Petra (2006): Lernszenarien. Die neue Philosophie des Sprachlernens. Finken Verlag, Oberursel
- Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. In: Praxis Deutsch, Heft 127/1994, S. 17–26
- Hurrelmann, Bettina (2003): Kinder- und Jugendliteratur in Schule und Unterricht. In: Praxis Deutsch. Sonderheft „Kinder- und Jugendliteratur“, Seelze, S. 3–7
- Hurrelmann, Bettina (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, Weinheim, S. 169–201

- Hurrelmann, Bettina/Elias, Sabine (1998): Leseförderung in einer Medienkultur. In: Praxis Deutsch. Sonderheft „Leseförderung in einer Medienkultur“, Seelze, S. 3–7
- Jentgens, Stephanie (2008): Buchvorstellungen im Schnelldurchlauf. In: Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klassen 5–10. Heft 14/2008, Kallmeyer, Seelze, S. 8–11
- Knobloch, Jörg (2001) (Hrsg.): Das Geheimnis der Lesekiste 1. AOL-Verlag, Lichtenau
- Kreibig, Heinrich/Ehmig, Simone C. (2010) (Hrsg.): Lesefreude trotz Risikofaktoren. Eine Studie zur Leseförderung in der Familie. Mainz
- Lachmayer, Simone/Nerdel, Claudia/Prechtel, Helmut (2007): Modellierung kognitiver Fähigkeiten beim Umgang mit Diagrammen im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Zeitschrift für Naturwissenschaften. Jg. 13, S. 145–160, www.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/008_Lachmayer_13.pdf (13.02.2013)
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2010) (Hrsg.): Initiative zur Lesekompetenzförderung in allen Fächern mit dem Schwerpunkt Lesestrategien. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Lesecurriculum/Lesestrategien/HR_LeseNavigator.pdf (23.04.2013)
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2012a) (Hrsg.): In Lesewelten hineinwachsen. Leseförderung in der flexiblen Schulanfangsphase. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen_und_schularten/grundschulportal/publikationen_grundschule/Lesewelten.pdf (23.04.2013)
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2012b) (Hrsg.): Handreichung zur Förderung der Lesekompetenz in der Schule. Für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 in Grundschulen und allen weiterführenden Schulen. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/lesen/publikationen/HR_foerderung_von_lesekompetenz_in_der_schule.pdf (23.04.2013)
- Leisen, Josef (2009): Grundlagenteil. In: Studienseminar Koblenz (Hrsg.): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze. S. 8 – 108
- Leisen, Josef/Seyfarth, Marion (2006): Was macht das Lesen von Sachtexten so schwer? Hilfen zur Beurteilung von Texten. In: Naturwissenschaften im Unterricht Physik, Heft 95/2006, Seelze, S. 9–11
- Merzyn, Gottfried (1998): Fachbestimmte Lernwege zur Förderung der Sprachkompetenz, www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/fids/downloads/5_naturwissenschaften_mercyn.pdf (25.04.2013)
- Nickel, Sven (2010): Family-Literacy – Familienorientierte Förderung der Literalität als soziale Praxis. In: Afra Sturm (Hrsg.). Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien. Waxmann, Münster, S. 223–233
- Nix, Daniel (2006): Das Lesetheater. Integrative Leseförderung durch das szenische Vorlesen literarischer Texte. In: Praxis Deutsch, Heft 199/2006, S. 23–29

- Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Trenk-Hinterberger, Isabel (2007): Wenn das Lesen immer noch stockt. Forschung Frankfurt 2007/03. www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/36050058/Wenn_das_Lesen_____11_.pdf (23.04.2013)
- Olling, Bettina (2009): Den Aufbruch in neue Gebiete begleiten. Lernlandkarten im pädagogisch-diagnostischen Prozess erproben. In: Lernchancen. Heft 71/2009, Seelze, S. 8–11
- Opgenoorth, Richard (2005): Einen komplexen Roman selbstständig erobern. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5–10. Heft 5/2005, Seelze-Velber, S. 20–25
- Philipp, Maik (2011): Lesen und Geschlecht 2.0. www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf (24.04.2013)
- Philipp, Maik/Schilcher, Anita (2012) (Hrsg.): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Seelze-Velber
- PISA-Konsortium (2010) (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Waxmann, Münster, New York, München, Berlin
- Prechtel, Helmut/Lachmayer, Simone/Nerdel, Claudia (2011): Lesen von Diagrammen: Kompetenzen im Umgang mit Diagrammen im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2011): Lesen in den Naturwissenschaften. Das ProLesen-Länderprojekt Berlin und Brandenburg, S. 54–63. http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/inklusion/Lesen_in_den_Naturwissenschaften.pdf (23.04.2013)
- Rest, Heike (2005): Intelligentes Üben mit kooperativen Lesemethoden. In: Pädagogik 11/2005, Hamburg, S. 16–19
- Richter, Karin/Plath, Monika (2005): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Juventa, Weinheim
- Rolff, Hans-Günter (2010): Unterrichtsbezogenes Qualitäts-Management (UQM) – Skizze eines komplexen Modells. www.zfw.tu-dortmund.de/cms/dapf/Medienpool/PDF__s/Das_Konzept_UQM.pdf (20.03.2013)
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: Didaktik Deutsch, Heft 20/2006, S. 90–113
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2012): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 5. unveränderte Auflage, Schneider Verlag, Hohengehren
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2011): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Seelze

- Schoenbach, Ruth/Cziko, Christine/Greenleaf, Cynthia/Hurwitz, Lori (2006): Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Herausgegeben von Dorothee Gaile. Cornelsen, Berlin
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004) (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss – Beschluss vom 4.12.2003. München, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (23.04.2013)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7–10. Deutsch. Berlin
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2011): Fachbrief Nr. 11 Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache (Juni 2011). http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fachbriefe_daz.html, (20.03.2013)
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 200/2006, Seelze, S. 6–16
- Spinner, Kaspar H. (2007): Lesen als ästhetische Bildung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle, Materialien. Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Seelze-Velber, S. 83–94
- Studienseminar Koblenz (2009) (Hrsg.): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Seelze-Velber
- Wackerbarth, Horst (2003): Die Rote Couch. Ein Portrait Europas und seine Bewohner. Gruner & Jahr, Hamburg

5.2 Diagnoseverfahren und Tests – Auswahl

- Auer, Michaela/Gruber, Gabriele/Mayringer, Heinz/Wimmer, Heinz (2005): Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 5–8 – SLS 5–8. Hogrefe, Göttingen
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2010) (Hrsg.): ILeA 1–6. Individuelle Lernstandsanalysen für die Grundschule. <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea.html> (23.04.2013)
- Metze, Wilfried: Stolperwörter-Lesetest. www.wilfriedmetze.de/html/stolper.html (23.04.2013)
- Schneider, Wolfgang/Schlagmüller, Matthias/Ennemoser, Marco (2007): LGVT 6–12 – Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 6 bis 12. Hogrefe, Göttingen

5.3 Lesestrategie-Sets – Auswahl

Bertschi-Kaufmann, Andrea/Hagendorf, Petra/Kruse, Gerd/Rank, Katharina/Riss, Maria/Sommer, Thomas (2007): Lesen. Das Training – Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit, Lesestrategien. Seelze-Velber
(Stufe I ab Jgst. 5, Stufe II ab Jgst. 7)

Gold, Andreas/Mokhlesgerami, Judith/Rühl, Katja/Schreblowski, Stephanie/Souignier, Elmar (2006): Wir werden Textdetektive. Vandenhoeck & Ruprecht
(Jgst. 5/6)

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2002) (Hrsg.): Leselotse.
<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leselotse.html> (23.04.2013)
(ab Jgst. 4)

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2010) (Hrsg.): LeseNavigator.
<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesenavigator.html> (23.04.2013)
(ab Jgst. 6)

Schoenbach, Ruth/Cziko, Christine/Greenleaf, Cynthia/Hurwitz, Lori (2006): Lesen macht schlau. Cornelsen, Berlin
(Kapitel „Werkzeuge für das verstehende Lesen“, ab Jgst. 5)