



Unterrichtserfahrungen im Fachunterricht der Sekundarstufe I

3. Teil der LI-Reihe Lesekompetenz

Impressum



Herausgeber

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

Redaktion

Marita Müller-Krätzschmar
Abteilung Fortbildung

Layout & Titelcollage

Martin Curilla
Publikationsmanagement

Hamburg, September 2008

Auflage 1.500

Förderung von Lesekompetenz

Unterrichtserfahrungen im Fachunterricht der Sekundarstufe I

Vorwort	Seite	04
Daniela Kurz Antizipierendes Lesen	Seite	05
Marion Bönninghausen, Reiner Lehberger Dass ich soviel lesen würde ... Leseförderung für die PISA-Risikogruppe	Seite	14
Dieter Mitterhuber Fachsprache und Lesekompetenz	Seite	19
Manfred Bergunde Förderung der Lesekompetenz in der Mathematik	Seite	24
Monika Grau Lesen beobachten mit dem Stolperwörter-Lesetest	Seite	29
Monika Baltes, Christina Schnurer www.antolin.de Lesemotivation durch eine computergestützte Kinder- und Jugendbuchplattform	Seite	34
Nicole Masanek, Christina Schnurer Lautleseverfahren Drei Bausteine für ein Lesecurriculum	Seite	39

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

in Folge der großen empirischen Untersuchungen zum Leseverständnis, PISA und IGLU, ist der Blick gezielt auf den Leseprozess gerichtet worden: Es wurde vielen Fragen zum Prozess des Lesens, zum Lesenlernen und Leseverstehen gezielt nachgegangen.

In der Schriftenreihe *Lesekompetenz* widmen wir uns dem Leseverstehen in den Schulfächern, sowohl im sprachlich-gesellschaftlichen als auch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Damit folgen wir der Erkenntnis, dass Sprach- und Lesunterricht nicht nur Gegenstand des Deutschunterrichts sein kann, sondern Anliegen jedes Fachunterrichts sein muss.

Die folgenden Beiträge der dritten Publikation in unserer Schriftenreihe beschäftigen sich daher mit Aspekten des Erwerbs und der Förderung der Lesekompetenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I.

Die vorgestellten Lern- und Lesearrangements zielen zudem darauf ab, die Eigenverantwortung der Lernenden zu stärken und zu fördern. Den Lesenden wird strategisches und methodisches Handwerkszeug zugänglich gemacht, mit dem sie ihren eigenen Leseprozess gestalten und begleiten können.

Insgesamt wollen wir mit unserer Schriftenreihe *Lesekompetenz* Antworten auf Fragen aus der alltäglichen Praxis geben:

- Wie stelle ich die Lernausgangslage meiner Schülerinnen und Schüler fest, so dass die Diagnose solide Grundlage eines individuellen Lernfortschritts werden kann?
- Wie fördere ich basale Leseprozesse in der Fachsprache?
- Wie kann ich meine Schülerinnen und Schüler zum Lesen und Weiterlesen motivieren?
- Wie kann ich nachhaltige Leseprozesse bei meinen Schülern initiieren?

■ Wie helfe ich den Schülerinnen und Schülern beim Aufbau von individuell adaptierten aber zugleich universellen Lesestrategien?

■ Wie gehe ich offensiv mit den Besonderheiten und Schwierigkeiten der Texte und der Sprache meines Faches um?

Ich hoffe, dass Sie den vorgestellten Unterrichtserfahrungen für Ihre eigene Arbeit wertvolle Hinweise und Anregungen entnehmen können.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine ertragreiche Lektüre.

Marita Müller-Krätzschmar

Abteilung Fortbildung - Deutsch

Daniela Kurz

Antizipierendes Lesen

Vorhersagen treffen zu können, gilt in der heutigen Leseforschung als eine der zentralen Strategien beim Aufbau von Lesekompetenz. Wir kennen das Vorhersagen als eine der vier Basisstrategien des *Reziproken Lernens*, und auch innerhalb des Konzeptes „Reading for Understanding“ der amerikanischen Autorinnen Ruth Schoenbach und Cynthia Greenleef nimmt die Strategie des Vorhersagens einen bedeutsamen Raum ein¹. Im schulischen Alltag nutzen wir vielfältige Formen des Antizipierens, um Verstehensprozesse anzuregen: Anhand von Überschriften und diskontinuierlichen Textbausteinen wie Bildern oder Grafiken Vermutungen über Textinhalte anzustellen, gehört hier vermutlich zur gängigsten Praxis.

Das Verfahren des *Antizipierenden Lesens*, das nachfolgend vorgestellt werden soll, ist kein neues². Innerhalb der vielfältigen methodischen Anregungen, die der so genannte Pisa-Schock hervorgebracht hat, hat es sich aber als eines der Verfahren erwiesen, die geeignet sind, nachhaltige Effekte zu erzielen. Es soll daher im Rahmen dieser Handreichung noch einmal aufgegriffen und damit in den Gesamtzusammenhang der aktuellen Diskussion zum Thema Lesekompetenz eingeordnet werden.

Das Antizipierende Lesen dient dazu, Schülerinnen und Schüler zur Bildung von Hypothesen über den weiteren Textverlauf anzuregen und ihre Hypothesen auf der Grundlage ihres Welt- und Textwissens zu begründen. Für dieses Verfahren eignen sich also Texte, die vorhersagerelevante Hinweise enthalten. Wir haben drei Texte ausgewählt, die sich als geeignet für alle Schulformen erwiesen haben, auch wenn die konkreten Beispiele aus der Unterrichtspraxis in diesem Artikel sich auf den Bereich der Gesamtschule beschränken:

■ Achim Bröger
Komm rein Rosalie
für die Jahrgänge 5-6.

■ Herbert Birken
Achmed, der Narr
für die Jahrgänge 7-8.

■ Josef Reding
Apotheke Vita Nova
für die Jahrgänge 9-10.

Das Verfahren

Der Text wird in Abschnitte unterteilt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Textabschnitte nacheinander mit jeweils derselben Aufgabe:

Lies den Abschnitt! Stelle Vermutungen über den weiteren Verlauf des Textes an! Begründe deine Vermutungen mit Hilfe von Hinweisen aus dem Textabschnitt!

Zwei Schülerinnen bzw. Schüler leiten das Gespräch, das jeweils unmittelbar nach dem Lesen geführt wird. Die Lehrerin bzw. der Lehrer schreibt die geäußerten Voraussetzungen auf (Tafel, Folie). Während es sinnvoll ist, dass Schülerinnen oder Schüler das Gespräch leiten, sollte das Aufschreiben durch die Lehrkraft erfolgen, weil dies sonst zu viel Zeit und Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen kosten würde.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten den nächsten Abschnitt, formulieren weitere bzw. korrigieren bereits getroffene Voraussagen, die als nicht mehr wahrscheinlich für den weiteren Textverlauf angesehen werden und entsprechend gestrichen oder abgeändert werden müssen.

Nach der Bearbeitung des gesamten Textes markieren die Schülerinnen und Schüler alle Hinweise auf den tatsächlichen Handlungsverlauf im Text. Die Vorhersagen werden noch einmal gelesen, und es wird darüber gesprochen, warum die Schülerinnen und Schüler bestimmte Hinweise aus dem Text beim ersten Lesen genutzt oder nicht genutzt haben.

Beobachtungen im Unterricht

Die Suche nach Hinweisen im Text sowie die Reflexion des eigenen Vorgehens müssen eingeübt werden. Schülerinnen und Schüler, die dieses Verfahren gut kennen und regelmäßig anwenden, bekommen eine zunehmende Sicherheit beim Erkennen von entscheidenden Texthinweisen, die sie automatisch beim Lesen anderer Texte nut-

¹ Für den deutschsprachigen Raum wird dieses Konzept vorgestellt in: Ruth Schoenbach, Cynthia Greenleef, Christine Cziko, Lori Hurwitz, *Lesen macht schlau*, herausgegeben von Dorothee Gaille, Cornelsen, Berlin 2006

² Iris Winkler hat das Verfahren in *Praxis Deutsch* 194 im November 2005 vorgestellt.

zen werden. Sie erwerben sich vor allem ein grundlegendes Wissen in Bezug auf Textaufbau und Textsorte. Einige Beispiele aus der Unterrichtspraxis sollen dies illustrieren.

Achim Bröger:
Komm rein, Rosalie*

* Die im Unterricht behandelten
Texte sind als Anlage ab Seite 8
beigefügt.

Die nachfolgenden Beobachtungen wurden in einer fünften Klasse gemacht: Nach dem Lesen des ersten Abschnittes gab es zunächst eine Vielzahl von zum Teil wilden Spekulationen über den Fortgang der Handlung. Am Ende des zweiten Abschnitts erkannten jedoch bereits einige Schülerinnen und Schüler, dass dem Raum mit den Vampiren im dritten Abschnitt nur Hexen und anschließend Monster folgen könnten, denn in dieser Reihenfolge waren die Unwesen gleich im ersten Abschnitt genannt worden.

Für diejenigen, die dies nicht selbst gesehen hatten, ergab sich aus der Begründung der Mitschülerinnen und Mitschüler ein wichtiger Hinweis, und es zeigte sich, dass sie im weiteren Verlauf genauer auf Suche gingen, also genauer lasen als zuvor.

Uneinigkeit herrschte darüber, ob Rosalie weiterhin keine Angst hätte oder ob die Unwesen sich fürchterlicher gebärdeten, als Rosalie sich dies vorstellen könnte, so dass sie schließlich doch noch erführe, was Angst ist. Die Diskussionen darüber am Ende der Abschnitte drei und vier führten die Schülerinnen und Schüler mit engem Bezug zum Text. Beides schien denkbar. Der literarische Text ließ sich nicht eindeutig festlegen, unterschiedliche Varianten waren möglich, allerdings nicht beliebig viele. Einig waren sich alle darin, dass Rosalie am Ende noch lernen würde, was Angst ist, ansonsten ergäbe der ganze Text keinen Sinn. Darüber, dass jemand lernen möchte, was Angst ist und dies bis zum Schluss nicht schafft, würde niemand einen Text schreiben, lautet die übereinstimmende Einschätzung.

Rätselhaft blieb, wodurch dies noch geschehen konnte, klar war dagegen wieder, dass der letzte Abschnitt eine überraschende Lösung bringen musste. Die Vermutungen der Schülerinnen und Schüler waren vielfältig und fantasievoll, manche sicherlich auch abwegig, auf die richtige Lösung kam niemand. Als wir den letzten Abschnitt zu Ende gelesen hatten, äußerte eine Schülerin den entscheidenden Hinweis, der im Text gleich zu Beginn gegeben worden war: „Ist doch klar, dass die Schwester noch einmal auftauchen musste. Sonst hätte nicht gleich am Anfang

etwas über sie gestanden.“ Das war für alle einleuchtend. Die abschließende Sichtung aller Hinweise und die Reflexion über die jeweils angestellten Vermutungen ermöglichten eine zusammenfassende Sicht auf die eingangs genannten Bereiche.

Herbert Birken:
Achmed, der Narr*

Es soll hier vorgestellt werden, was in einem WP-Kurs Lese- und Schreibwerkstatt, Jahrgang 7, sowie in einer 8. Klasse beobachtet wurde: In beiden Gruppen war der Umgang mit dem Text ein ähnlicher. Nach dem ersten Abschnitt gab es eine Reihe von Vermutungen über das, was bei einem Frühstück alles schief laufen könnte. Zur Reaktion des Sultans wurden zwei Überlegungen angestellt: Entweder würde er Achmed bestrafen oder ihm noch eine Chance geben.

Ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler vermuteten nach dem Missgeschick mit dem Frühstück, dass im folgenden Abschnitt Achmed den Fehler wieder gut machen und nun ein Frühstück nach den Wünschen des Sultans zubereiten würde. Eine interessante und hilfreiche Diskussion schloss sich an. Es war allen recht schnell klar, dass ein Verlauf, wie sie ihn vermutet hatten, im Grunde viel zu langweilig wäre und sie selbst dann eigentlich auch keine Lust gehabt hätten, den Text weiter zu lesen. Das allgemeine Muster war jetzt allen klar geworden:

Achmed würde wieder etwas falsch machen, und der Sultan würde sich wieder als gnädig erweisen.

Die Schülerinnen und Schüler stellten unterschiedliche Vermutungen darüber an, um welche weitere Situation es zunächst gehen könnte. Manche hielten es für wahrscheinlich, dass nun die nächste Mahlzeit des Tages käme und nannten die unterschiedlichsten Köstlichkeiten, die der Sultan erwartet, Achmed aber nicht gebracht hatte.

Andere hielten dies für genauso langweilig wie ein fortgesetztes Frühstück und überlegten, bei welchen anderen Verrichtungen des Tages ein Sultan Hilfe gebrauchen konnte. Einige Schülerinnen und Schüler überlegten bereits, dass es für den Textverlauf vermutlich gar nicht so wichtig sei, was der nächste Wunsch des Sultans wäre. Achmed würde es in jedem Falle wieder falsch machen. Nach dem dritten Abschnitt, in dem es um das Bad des Sultans geht, wurde über weitere Aufgaben, die Achmed meistern sollte, nachgedacht. Von einzelnen kam

aber bereits der Einwand, dass dieser Ablauf nicht ewig so weitergehen könnte, irgendetwas ganz Neues müsse passieren. So dachten manche, dass Achmed doch noch im Kerker landen würde. Die meisten hielten dies jedoch für eher unwahrscheinlich, weil eine solche Wendung nicht zur Geschichte passen würde. Sie vermuteten eher, dass nun eine ganz andere Situation eintreten müsste. Es kam natürlich niemand auf die Idee mit dem Arzt. Für den Lernerfolg wesentlich waren das Suchen nach Hinweisen, das Gespräch über Kriterien eines möglichen Textaufbaus und in diesem speziellen Fall die abschließende Reflexion darüber, von wem am Ende das überraschende Moment ausging und ob man das hätte vermuten können: Achmed musste etwas gelernt und dabei in seiner Einfalt doch etwas falsch gemacht haben, wie ein Narr eben. Das war im Verlauf des Gesprächs für die meisten einleuchtend.

Josef Reding: *Apotheke Vita Nova**

Der Text wurde in einem Kurs 1, Jahrgang 10 eingesetzt: Die Schülerinnen und Schüler suchten von Beginn an gezielt nach einzelnen Hinweisen, diese wurden jedoch sehr einseitig gedeutet. So assoziierten die meisten bei den Stichworten „Gift“, „nicht für Pflanzen“, „abgelegene Apotheke“ gleich einen geplanten Mord. Dies schien auch ein Hinweis im zweiten Abschnitt zu bestätigen: Munnicher war im Gefängnis gewesen. In dieser Nacht sollte die Sonne kommen, und der Abschnitt endet mit einem Blick auf ein achtzehnjähriges Mädchen im roten Pullover, das im angrenzenden Raum an einer Waage arbeitet. Jetzt war den meisten die Sache klar: Munnicher ist ein Sexualstraftäter, der seine Opfer zunächst mit einem Gift außer Gefecht setzt. Das junge Mädchen weckt sein Interesse, und er lauert ihr vielleicht nach Ladenschluss auf oder beobachtet sie über einen längeren Zeitraum hinweg, immer mit sich ringend, ob er sie überfalle oder nicht. Sie erinnert ihn an sein erstes Opfer, und er kommt nicht von ihr los. Dann dreht sie den Spieß um. So lauteten einige der Hypothesen.

Der dritte Abschnitt sorgte dann für etwas Enttäuschung. Einerseits schien sich der Aspekt des Ringens mit sich selbst zu bestätigen: „Früher hätte ich so etwas gemacht. Ganz früher“ hieß es am Ende des Abschnitts, doch wozu diente dann jetzt das

Gift? Er hätte es ja dort lassen können. Ein gewisser Unmut stellte sich ein. Die Schülerinnen und Schüler hatten das Gefühl, in eine logische Sackgasse gelangt zu sein. Nichts passte mehr so richtig zusammen, aber es wollte auch niemand alle bisherigen Überlegungen ganz über den Haufen werfen. Die Vermutungen zum weiteren Verlauf wurden entweder halbherzig angestellt oder glitten ins Slapstickartige ab. Das stellte sie nicht zufrieden, aber sie wollten auch nicht ganz aufgeben. Das Ende der Erzählung fanden die meisten zunächst enttäuschend, sie hatten ja ganz anderes vermutet. Die Schülerinnen und Schüler hatten sich in ihren Hypothesen sehr stark aufeinander bezogen und quasi eine gemeinsame Fortsetzung entworfen, die keinen Gegenentwurf zuließ. Bei der abschließenden Auswertung anhand der vorgegebenen Aufgabenstellung lies sich jedoch sehr gut herausarbeiten, welchen wichtigen ersten Hinweis es auf „die zertretene, weggeworfene Menschenpflanze Munnicher“ gegeben hatte und wie sehr man sich von eigenen Assoziationen hatte leiten lassen. Von hier aus ließen sich andere Hinweise im Text finden und die bereits gefundenen anders einordnen.

Zusammenfassung

Mit Hilfe des Antizipierenden Lesens können Schülerinnen und Schüler eine sichere Kompetenz im Erkennen von textsortenspezifischen Mustern und Aufbauprinzipien sowie verstehensrelevanten Hinweisen in Texten herausbilden. Neben dem dargestellten Verfahren in Bezug auf jeden einzelnen Abschnitt ist hierfür die abschließende Gesamtbetrachtung der jeweiligen Voraussagen entscheidend. Sie reflektiert im Nachhinein das eigene Lesen mit gezieltem Blick auf die Aussagen des Textes. In welchem Umfang diese gemeinsamen Reflexionen bereits am Ende jedes Textabschnittes erfolgen, muss je nach Situation und Lerngruppe entschieden werden. Mit diesen gemeinsamen Auswertungsgesprächen wird auch eine Überwachung des eigenen Leseprozesses angeregt, von der man weiß, dass sie ein wichtiger Baustein auf dem Weg zu Lesekompetenz ist.

Material 1

Achim Bröger *Komm rein, Rosalie*

1.

Eigentlich ist Rosalie ein ziemlich normales Mädchen. Sie hat eine kleine Schwester, und meistens mag sie die sehr gerne. Rosalie kann lustig sein, traurig, stinkesauer, zufrieden, wütend wie Rumpelstilzchen, zärtlich und grob. Nur Angst hat sie nie. Rosalie fürchtet sich vor nichts und niemandem. Auch nicht vor Vampiren, Hexen, Monstern und anderen fürchterlichen Unwesen. Aber Rosalie will wissen, was das ist ... Angst.

Etwas fällt an Rosalie besonders auf: ihre Stimme. Die klingt wirklich erstaunlich, also mindestens. Gewaltig klingt sie, ein wenig heiser, sehr deutlich und laut.

Wenn Rosalie so richtig loslegt ... oje! Schlimm ist das, und alle erschrecken. Schlimmer klingt es nur noch, wenn Rosalie zusammen mit ihrer kleinen Schwester loslegt.

Eines Tages hört Rosalie von einem Haus, in dem es fürchterlich sein soll. So richtig zum Angsthaben. Da gehe ich hin, nimmt sich das Mädchen mit der erschreckenden Stimme vor. Ich will wissen, wie das dort ist.

Zu ihrer kleinen Schwester sagt Rosalie: „Du bist zu klein zum Mitkommen, du bleibst hier.“

Durch die ganze Stadt mit ihrem Verkehr ist Rosalie gegangen. Endlich hat sie das Haus gefunden. Neugierig steigt Rosalie die knarrenden Treppenstufen hinauf. Eigenartig riecht es im Flur, dumpf und scharf. Außerdem hört Rosalie merkwürdige Geräusche: Ein Knurren und Zischen. Ein Ächzen und Stöhnen. Ein Kichern und Schreien. Ein Schlürfen und Schmatzen.

Das klingt interessant, denkt Rosalie. Mal sehen, wer hier wohnt. Und klopft an eine Tür.

2.

Die Tür wird geöffnet, und vor Rosalie steht jemand. Groß und bleich sieht er aus. Riesige hungrige Augen hat er. Und natürlich zeigt er seine irren Zähne. „Hallo“, begrüßt Rosalie ihn. „Ich schätze, du bist ein Vampir.“ „Jaaa“, sagt er. „Ist das nicht fürchterlich?“ „Nee“, antwortet Rosalie und sagt: „Ich bin Rosalie“ Dann fragt sie: „Vor dir soll ich Angst haben?“

„Eigentlich schon“, antwortet er. „Komm rein, Rosalie. In der Wohnung sind noch mehr von uns.“

Die Vampirfamilie sieht Rosalie begeistert an. „Lecker!“, ruft jemand und Papa Vampir sagt: „Wir können dich beißen.“

„Ich schmecke nicht“, sagt Rosalie. Dann donnert sie mit ihrer erschreckenden Stimme los: „Was glotzt ihr mich an? Habt ihr sonst nichts zu tun? Ihr riecht widerlich aus dem Mund! Zeigt eure Zähne her!“ Ängstlich gehorchen die Vampire. Rosalie erklärt ihnen, dass sie die Zähne putzen müssen. „Dreimal täglich, nach dem Essen.“

Außerdem erklärt sie den Vampiren, was sie gegen schlechten Atem tun können. Rosalie klopft an die nächste Tür.

3.

Die Tür wird geöffnet und jemand krächzt: „Hallo, ich bin die Hexe.“ „Und ich bin Rosalie.“ „Ich mag Kinder zum Fressen gern“, freut sich die Hexe. „Manchmal verhexe ich sie auch ein bisschen.“ Sie will das Mädchen in die Hexenwohnung ziehen. Da sagt Rosalie: „Finger weg! Ich komme freiwillig mit. Ich will sehen, was bei euch los ist. Und Angst möchte ich haben, wenigstens ein bisschen.“

„In Ordnung“, krächzt die Hexe. „Komm rein, Rosalie. In der Wohnung sind noch mehr von uns.“

Vor Rosalie steht eine Hexenfamilie. „Müsste ich jetzt Angst haben?“, fragt Rosalie. „Ja, sehr sogar“, antwortet die Oberhexe. „Du wirst bestimmt schwitzen und zittern vor Angst und vor lauter Angst kannst du nichts mehr denken und reden. Stimmt´s?“

„Nee!“, sagt Rosalie. Natürlich wollen die Hexen sie verhexen. Aber da legt Rosalie mit ihrer erschreckenden Stimme los: „Hier wird nicht albern herumgehext. Seht euch im Spiegel an. Zum Kichern seid ihr. Ihr müsst viel hexischer werden. Übt das jetzt! Verstanden?!“

„Jawoll!“, antworten die Hexen. Und sie denken: Hat die eine Stimme. Zum Fürchten! Da kann man nur gehorchen, sonst nichts. Lustig ist das hier, denkt Rosalie. Sie will den nächsten Türgriff drücken,

4.

Da wird die Tür von einem riesigen Wesen aufgestoßen.

„Hallo, ich bin Rosalie“, sagt das Mädchen. „Und du bist garantiert ein besonders großer und seltsamer ... Teddybär.“ „Bin ich nicht“,

brummt das Wesen beleidigt. „Ich bin ein Monster und alle haben Angst vor mir. Weil ich so monströs bin.“

„Alter Angeber“, sagt Rosalie. „Du bist kein Monster.“ „Bin ich doch“, brummt das Monster. „Komm rein, Rosalie. In der Wohnung sind noch mehr von uns.“

Die Monsterfamilie faucht, zischt und brüllt zur Begrüßung. „Wir monstern dir was vor“, piepst Klein-Monster. „Das schockt ziemlich. Bestimmt hast du irre Angst.“

Da legt Rosalie mit ihrer erschreckenden Stimme los: „Ruhe! Hampelt nicht so herum! Und stellt euch nebeneinander, damit ich euch richtig ansehen kann.“ Die Monster gehorchen sofort. Rosalie betrachtet sie genau und sagt: „Also, es könnte wirklich sein, dass ihr Monster seid. Aber bevor ich Angst vor euch habe, müsst ihr das Monstern noch mehr trainieren.“ Die Monster stehen ruhig da, bis Klein-Monster piepst: „Ich muss aufs Klo.“

„Dann geh“, sagt Rosalie und verabschiedet sich. „Tschüs, ihr Monster.“

Jetzt öffnet Rosalie die letzte Tür.

5.

Und da steht ihre kleine Schwester. Die quengelt: „Rosalie, ich suche dich hier überall. Wo steckst du?“

Um Himmels willen, denkt Rosalie und erschrickt. Sie ist mir durch die ganze Stadt nachgekommen. Bei dem Verkehr. Und dann hat sie mich im fürchterlichen Haus gesucht. Mensch, was hätte da alles passieren können?

Plötzlich steigt ein Gefühl in Rosalie hoch. Bang und beklemmend. Ein Gefühl, das ihr das Herz schneller schlagen lässt und das sie schwitzen und zittern lässt. Angst.

Bevor sie gehen, fragt Rosalie ihre kleine Schwester: „Hast du hier im Haus eigentlich Angst gehabt?“

„Nein“, antwortet die. „Es war schön aufregend, fast wie in der Geisterbahn. Nur, dass ich dich nicht schneller gefunden habe, war doof. Erzähl mal, wie das ist, wenn man Angst hat.“

Die beiden gehen nach Hause. Na ja, eigentlich geht nur Rosalie. Ihre kleine Schwester fährt mit dem Kettcar, das sie vor dem Haus abgestellt hatte. Und jetzt erzählt Rosalie, wie das ist, wenn man Angst hat.

Material 2

Herbert Birken *Achmed, der Narr*

1.

Wohlgefällig ließ der Sultan sein Auge auf dem neuen Leibdiener ruhen und befahl ihm: „Geh, Achmed, und bereite mir ein Frühstück!“ Achmed gehorchte und tat, wie sein Herr ihm befohlen.

Doch als der Sultan in sein Frühstückszimmer kam, begann er gewaltig zu schreien und seinen neuen Diener zu schelten: „Achmed, du verflixter Schlingel, ich werde dich in den Kerker werfen lassen! Soll das etwa mein Frühstück sein?“

2.

Und was hatte Achmed auf dem kostbaren Frühstückstisch bereitgestellt: eine Tasse Kaffee, drei Reisbrotfladen und etwas Honig, genau das, was er selbst zu früh-

stücken gewohnt war. Und weiter nichts.

„Wenn ich ein Frühstück bestelle“, belehrte ihn der Sultan, „hat folgendes dazu sein: Kaffee, Mokka, Tee und Schokolade, Reisbrot, Maisbrot, Weizenbrot und Haferschleim, Butter, Sahne, Milch und Käse, Schinken, Wurst, Eier und Gänseleber, Trüffeln, Oliven, Feigen und Datteln, Honig, Marmelade, Gelee und Apfelmus, Pfirsiche, Orangen, Zitronen und Nüsse, weißer Pfeffer, roter Pfeffer, gelber Pfeffer, Knoblauch und Zwiebeln, Rosinen, Mandeln und Kuchen. - Verstanden?“

„Verzeiht, o Herr, dem niedrigsten Eurer Knechte“, rief Achmed und gelobte des langen und breiten Besserung. Hussein der Siebente, der sich selber für einen gütigen und gerechten Herrscher hielt, ließ Gnade vor Recht ergehen und verzieh seinem Diener.

3.

Am Nachmittag befahl er: „Achmed, geh und richte mir ein Bad!“ Achmed gehorchte und tat, wie sein Herr ihm befohlen. Doch als der Sultan in sein Badezimmer kam, begann er gewaltig zu schreien und seinen neuen Diener zu schelten: „Achmed, du verflixter Schlingel, ich werde dich in den Kerker werfen lassen! Soll das etwa mein Bad sein!?“

Und wie hatte Achmed dem Sultan das Bad bereitet? So, wie er selber zu baden gewohnt war: Lauwarmes Wasser war in dem kostbaren Marmorbecken, daneben lagen ein Stück Seife und ein Handtuch. Und weiter nichts. „Wenn ich ein Bad bestelle“, belehrte ihn der Sultan, „hat folgendes da zu sein:

heißes Wasser, laues Wasser und kaltes Wasser, Ambra, Moschus und Lavendel, Seife, Creme und Eselsmilch, Tücher, Laken und Decken, Rasierzeug, Kämmen und Scheren, der Bader, der Friseur, Kosmetiker, Masseur und Musikanten. Verstanden?!“ „Verzeiht, o Herr, dem niedrigsten eurer Knechte“, rief Achmed und gelobte des langen und breiten Besserung. Hussein der Siebente, der sich selber für einen gütigen und gerechten Herrscher hielt, ließ Gnade vor Recht ergehen und verzieh seinem neuen Diener. Am anderen Morgen, gleich in der Frühe, rief der Sultan den Leibdiener an sein Lager. „Oh, Achmed“, jammerte er.

4.

„ich bin krank, sehr krank und habe arge Schmerzen! Geh schnell und hole mir einen Arzt!“ Achmed sah voller Mitgefühl auf den großmächtigen Herrscher, der sich auf den kostbaren Kissen hin und her wälzte. Er überlegte, was er wohl tun würde, wenn er selbst krank wäre, aber da fiel ihm ein, was für Lehren er gestern erhalten hatte. Er gelobte, alles Nötige zu besorgen und lief eilig von dannen.

Vergeblich wartete der Sultan auf seine Rückkehr. Er wartete eine ganze Stunde und noch eine Viertelstunde. Kein Achmed erschien, und auch kein Doktor. Sicher hatte der neue Diener wieder Unsinn angestellt, anstatt seine Befehle zu befolgen. Nun, diesmal wollte er ihn ganz bestimmt in den Kerker werfen lassen.

In gewaltigem Zorn rannte er im Zimmer auf und ab. Da kam Achmed, völlig außer Atem und in Schweiß gebadet, hereingestürzt. „Achmed, du verflixter Schlingel!“, schrie der Sultan. „Ich werfe dich“...“

5.

Doch der Diener unterbrach seinen Herr, „Mein Herr und Gebieter, es ist alles besorgt: Wundarzt, Feldscher, Bader, Zahnarzt, Nervenarzt und Wurzelhexe sind im Serail, der Imam wartet mit dem heiligen Öl, die letzte Fußwaschung ist bestellt, Blumen und Kränze werden geflochten, Musikanten und Klageweiber sind angetreten, der Muezzin ruft vom Minarett, das Grab ist geschaufelt, und der Leichenwagen steht vor der Tür.“

6.

Als der Sultan das hörte, musste er so fürchterlich lachen, dass ihm sein dicker Bauch wackelte und die Tränen ihm aus den Augen schossen; er konnte sich gar nicht wieder beruhigen. Weil aber das Lachen eine gute Medizin ist, hatte er seine Krankheit ganz und gar vergessen und lachte sich über den Streich seines Dieners völlig gesund. Hussein der Siebente, der sich selber für einen gütigen und gerechten Herrscher hielt, erkannte die weise Lehre, die ihm sein Sklave gegeben hatte, und ernannte Achmed zu seinem Hofnarren. Er sollte immer um seinen Herrn sein und ihn mit Späßen aller Art erfreuen, aber auch Rat und Auskunft erteilen, wenn der Sultan in schwierigen Angelegenheiten seinen Narren befragen wollte.

Material 3

Josef Reding *Apotheke Vita Nova*

1.

Es war ein abgegriffener Zettel, den Munnicher dem einarmigen Apotheker hinhielt. Munnicher trug das aus einem Notizbuch gerissene Blatt schon seit Wochen in der Jackentasche und hatte oft danach gegriffen. Ein paar Gifte standen darauf. Pflanzenschutzgifte, die Erwachsenen ohne Umstände verkauft werden.

Munnicher wollte das Gift nicht für Pflanzen. Munnicher wollte es für sich, für die zertretene, weggeworfene Menschenpflanze Munnicher. Er war in diese abgelegene Apotheke gegangen, weil er in den kaltprächtigen Medikamentenpalästen aus Plastikmasse, Nickel und Neon seinen Wunsch nicht vorbringen mochte. „Eins davon“, sagte er.

2.

Der Apotheker schaute Munnicher vom zurückweichenden Haaransatz bis zum nachlässig gebundenen Schlips an. Er merkt, dass ich aus dem Gefängnis komme, dachte Munnicher. Er sieht es an dieser ausgebleichten Haut, in der jede Pore drei Jahre lang nach Sonne geschrien hat. Aber heute Nacht kommt die Sonne ja, dachte er. Dann kommt die große Helle von innen. „Sind aber verschieden stark“, sagte der Apotheker. „Das stärkste“, verlangte Munnicher. Der Apotheker nickte und stieg auf eine Leiter. Bei jeder Stufe ruderte er mit dem rechten Arm durch die Luft. Sieht komisch aus, wenn ein Einarmiger ´ne Leiter rauf steigt, dachte Munnicher. Der Alte kramte in einigen Paketen. Munnicher fühlte sich beobachtet. Aber der Alte schaute nur auf seine Fläschchen und Schachteln. Da sah Munnicher das Mädchen hinter der Waage im angrenzenden Raum. Er sah es durch die geöffnete Tür. Er sah, wie es blaue Tütchen mit hellrotem Pulver füllte und abwog. Das Mädchen, achtzehn ist es, dachte Munnicher, ließ die Waage auszittern und tat nichts.

3.

Es schaute Munnicher an. Man erkennt von hier aus, dass es braune Augen hat; wieso erkennt man das von hier aus, fragte sich Munnicher betroffen. Er hob ein wenig die Hand und winkte. Seh‘ sicher aus wie ein Pinguin, dachte er. Aber da hob das Mädchen das blaue Tütchen und winkte auch.

Der Alte ruderte die Leiter wieder herunter. „Hier“, sagte er. „Mit vier Liter Wasser verdünnen.“

„Werd’s schon richtig machen“, sagte Munnicher. „Klar“, sagte der Alte. „Fünf sechzig.“ Munnicher zahlte. Er wollte noch einmal zu dem Mädchen hinüberschauen, aber der Einarmige verdeckte die Tür. Munnicher war versucht, noch eine Schachtel Hustenbonbons oder so etwas zu verlangen, nur, damit der Alte ihm aus der Sicht ging. Dann dachte er: Mätzchen! Früher hätte ich so etwas gemacht Ganz früher. Vor drei Jahren. Er ging. „Wiederschauen“, sagte der Einarmige leirig.

4.

Munnicher hatte sich auf das Bett gelegt Er trank die braune Flüssigkeit. Schmeckt pappig, dachte er. Ich habe immer geglaubt, das Zeug ätzt und würgt. Aber es schmeckt pappig. Schmeckt pappig im Hals, doch nicht im Magen. Merkst du’s, Munnicher, dachte er und legte sich auf die Seite. Merkst du, wie dein Magen zerfressen wird? Ich hätte mich vorher noch rasieren sollen. Wenn morgen einer vom Bestattungsinstitut in meinem kalten Gesicht umherwirkt? Pfu Teufel! Rasieren hätte ich mich sollen, dachte er. Stundenlang dachte er es.

Der Morgen hatte die alte Apotheke nicht viel heller gemacht. Munnicher war noch immer nicht rasiert, als er den Apotheker fragte: „Was haben Sie mir da für ein verdammtes Zeug angedreht?“ „Wasser“, sagte der Alte. „Wasser mit einem Schuss Gurgellösung, gegen Mandelentzündung.“ „Was sollte das?“, fragte Munnicher. „Ja, was sollte das?“, fragte der Einarmige und ließ ihn nicht mit dem Blick los. Munnicher senkte den Kopf. „Ich verkaufe keine Gifte in meiner Apotheke“, sagte der Alte. „Von hundert Verkäufen kriege ich nur vierzehn Reklamationen. Das ist doch ein gutes Verhältnis, nicht wahr? Hundert Leute tragen Wasser statt Gift nach Hause, und nur vierzehn beschwerten sich. Und diese vierzehn schicke ich woanders hin, wenn sie wollen. Manche wollen nicht mehr. Das Geld bekommen sie natürlich wieder zurück. Auch Sie.“

Der Alte schlurfte zur Leiter, Munnicher schaute wieder durch die Verbindungstür. Das Mädchen war nicht da. Im Spiegel fing

sich umgekehrt der Name der Apotheke:
„Vita Nova“, hieß sie: „Neues Leben“.
„Wollen Sie noch etwas?“ fragte der Alte.
„Ja“, sagte Munnicher. „Hustenbonbons.“

Literatur

- Ruth Schoenbach, Christine Cziko
Cynthia Greenleef, & Lori Hurwitz
(2006)
Lesen macht schlau
herausgegeben von Dorothee Gaille,
Berlin: Cornelsen.
- Iris Winkler
DummdieDumm
In Praxis Deutsch 194,
November 2005.
- Achim Bröger
Komm rein Rosalie
In: Mein Vorlesebuch, 2004
Thienemann Verlag, Stuttgart
Der Rechte liegen inzwischen beim
Autoren!
- Herbert Birken
Achmed, der Narr
Hoch-Verlag, Düsseldorf, 1962
- Josef Reding
Apotheke Vita Nova
In: Nenn mich nicht Nigger
Kurzgeschichten aus zwei Jahrzehnten
Der Rechte liegen inzwischen beim
Autoren!

Marion Bönnighausen, Prof. Dr. Reiner Lehberger

Dass ich so viel lesen würde, hätte ich selbst nicht gedacht ...

Leseförderung für die PISA-Risikogruppe

„Also seit ich im Lesekurs bin, lese ich gerne Bücher. Also früher, bevor ich hierher gekommen bin, hab ich fast nie Bücher angefasst, nur gelesen, wenn ich es musste, für Schule und so. Aber jetzt, seit ich hier bin, habe ich schon fünf Bücher gelesen. Ich glaube es selbst kaum.“

Diese schriftliche Reaktion auf die von uns im Folgenden näher vorzustellende Leseförderung kommt von Ahmed, einem von 300 Schülerinnen und Schülern, die in den letzten drei Jahren an einem Projekt der ZEIT-Stiftung an Hamburger Haupt- und Gesamtschulen teilgenommen haben. Von den Erfahrungen dieses Projekts werden wir berichten, indem wir Ihnen zunächst das Konzept verdeutlichen und im Anhang dann Materialien und Arbeitsbögen zur Verfügung stellen.

Seit PISA wissen wir es genau: Ca. 23 Prozent unserer fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler gehören im Bundesdurchschnitt zur Gruppe der Risikoschüler. Damit liegen wir erheblich über dem Durchschnitt der an PISA beteiligten OECD-Länder.

Inhaltlich bedeutet dies, dass wir 23 Prozent der Schülerinnen und Schüler in unseren Schulen beschult haben, die die Kompetenzstufe I der PISA-Skalierung beim Lesen gerade erreicht haben oder noch darunter liegen. Schülerinnen und Schüler dieser Kategorie können lediglich klar zu identifizierende Hauptaussagen in sehr einfachen Texten verstehen und benennen. Da sie alle mehr oder weniger gut vorlesen können, glauben sie allerdings, sie seien durchaus kompetente Leser. Diese krasse Fehleinschätzung macht die Problemlage nicht geringer, vor allem auch deshalb nicht, weil die betreffenden Lehrerinnen und Lehrer dieser Schüler, so sagt es eine Nachuntersuchung zu PISA, nur zehn Prozent der Fälle ihrer Risikogruppe auch tatsächlich benennen können.

In Ballungsgebieten wie dem Ruhrgebiet oder Großstädten wie Berlin und Hamburg ist die Problemlage noch gravierender als bereits geschildert. So wissen wir durch die Untersuchung PISA 2003 zum Beispiel, dass

an Hamburger Hauptschulen 75 Prozent der Schülerinnen und Schüler zur Gruppe der Risikoschüler gehören, an den Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen sind es immerhin 60 Prozent.

Das Förderkonzept

Vor dem geschilderten Hintergrund hat die ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius im Rahmen ihrer Bucerius LERNWERKS ein Leseförderungskonzept entwickelt.

Danach werden seit dem Jahr 2004 jährlich ca. 100 Schülerinnen und Schüler an sechs Haupt- und zwei Gesamtschulen in Hamburg besonders gefördert. Das Besondere an diesem Konzept ist, dass 24 Lehramtsstudierende als Förderlehrer fungieren.

Jeweils zwei von ihnen arbeiten im Team mit einer Gruppe von acht bis zehn Schülerinnen und Schülern, die von ihren Deutsch- und Klassenlehrern in den 8. Jahrgangsstufen als »Risikoleser« identifiziert worden sind.

Seit Beginn des Schuljahres 2006/07 wird das Konzept in Oberhausen in veränderter Form unter dem Projektnamen »Lesen(d) lernen« an sieben Hauptschulen erprobt, insgesamt 130 Schülern und Schülerinnen nehmen daran teil. Auch hier werden wieder Studenten als Förderlehrer eingesetzt: 26 Lehramtsstudierende des Faches Deutsch von der Universität Duisburg-Essen unterrichten in Zweier-Teams jeweils 10 Schülerinnen und Schüler. Im Sinne eines individualisierten Lernens sind die Gruppen durchgehend in zwei Fünfer-Gruppen aufgeteilt. Sowohl in Hamburg als auch in Essen überwiegen in den Förderkursen mit rund 70 Prozent die männlichen Schüler mit Migrationshintergrund.

Vier Stunden extra Leseförderung pro Woche

Der Förderunterricht umfasst ein komplettes Schuljahr in der achten Klasse und findet zweimal pro Woche jeweils zwei Stunden statt. In Hamburg werden zwei der vier Stunden als Differenzierungsunterricht in Deutsch und einem weiteren Fach wie Geschichte,

Erdkunde, Religion oder Ethik angeboten. In diesen beiden Stunden arbeiten die Studierenden und Jugendlichen mit Texten, die die Fachlehrer auch in der Stammgruppe einsetzen. Eine Parallelität der Inhalte ist damit gegeben. Im Förderunterricht wird der jeweilige Text kleinschrittig und mit Hilfe vorher eingeübter Lesestrategien entschlüsselt und gesichert. In den anderen beiden Stunden wird ein Wahlpflichtkurs angeboten. Dafür wurde der Bereich »Lesen« ins Wahlpflichtprogramm der Förderschulen aufgenommen.

Im Oberhausener Projekt sind die vier wöchentlichen Unterrichtsstunden vom sonstigen Fachunterricht vollständig abgekoppelt, um mit zumeist eigens hierfür entwickelten Texten im individuellen Tempo Lesekompetenz strategisch einüben zu können.

In allen Kursen werden sowohl fiktionale wie nicht-fiktionale, kontinuierliche wie diskontinuierliche Texte eingesetzt.

Klar strukturierte und kleinschrittige Übungsformen

Kinder mit schlechten Lernvoraussetzungen profitieren weniger von indirekten Förderformen und -konzepten. Sie brauchen klar strukturierte und kleinschrittige Übungsformen. Deshalb werden in einführenden Sitzungen mit den Studierenden kognitive und metakognitive Textverständnisstrategien entworfen bzw. vermittelt. Das Hamburger Projekt orientiert sich dabei an der 5-Gang-Lesetechnik, das Oberhausener Projekt am Trainingsprogramm von Gold/Mokhlesgerami/Rühl (Gold/Mokhlesgerami/Rühl 2006).

Diese Textverständnisstrategien werden schrittweise eingeführt und dann konkret an Beispieltexten geübt.

Bei der 5-Gang-Lesetechnik sind folgende Schritte zu unterscheiden:

Die 5-Gang-Lesetechnik

1. Schritt

Vorkenntnisse klären: Was weiß ich schon über das Thema?

2. Schritt

Text überfliegen (»diagonal lesen«)

3. Schritt

Text genau und intensiv lesen

4. Schritt

W-Fragen stellen und Antworten notieren

5. Schritt

Zusammenfassen (z. B. mit Mindmapping, Flussdiagramm ...) und bewerten

Im Hamburger Modell bildet neben der Schulung der Dekodierfähigkeit und der Vermittlung von Lernstrategiewissen die Wortschatzarbeit einen nächsten wichtigen Bestandteil. Das Textverständnis vieler Schüler der Hauptschule scheitert häufig bereits an einfachen Alltagsbegriffen, deshalb wird versucht, durch das systematische Führen eines Vokabelheftes und systematische Wortschatzübungen zumindest einige dieser Defizite aufzuarbeiten.

Im Oberhausener Modell umfassen die kognitiven Strategien folgende Schritte:

Kognitive Strategien zur Verbesserung des Leseverständnisses

I. Anreichern des Textes durch Aktivierung des Vorwissens

1. Überschrift beachten
2. Bildlich vorstellen

II. Erarbeitung des Textes

- 3a. W-Fragen an den Text stellen
- 3b. Antworten unterstreichen

III. Text strukturieren und dadurch reduzieren

- 4a. Antworten aufschreiben
- 4b. Absatz-Überschriften finden
(auch Grafiken, Skizzen, Markierung durch Farben)

Ab Stufe 3a. werden metakognitive Strategien trainiert, die überprüfen, wo Verständnisprobleme liegen und wie man mit diesen Problemen umgeht. Da letztlich eine Form selbstgesteuerten Lernens erreicht werden soll, vergewissern sich die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe einer abschließenden Selbstkontrolle, ob der Text hinreichend verstanden worden ist. Die Textverständnisstrategien werden in den Leseförderkursen im ersten Halbjahr einzeln, im zweiten Halbjahr dann in ihrer Abfolge immer wieder geübt. Diese Methode des hartnäckigen Trainierens basiert auf Erkenntnissen der operativen Lerntheorie, der zufolge alles dauerhafte

Lernen in einer bestimmten Abfolge geschieht, bis hin zur Automatisierung. Ein solcher automatisierter Umgang mit Texten als Ziel der Leseförderung wird wie in einem Trainingslager eingeübt, indem verschiedene Gruppen von »textverstehenden Operationen« (Grzesik 2005) bis zum sicheren strategischen Einsatz für bestimmte Lesezwecke geschult werden.

Trainieren von Teilfertigkeiten der Lesekompetenz

Zum Strategietraining kommen ergänzend Übungen zu Lese-Teilleistungen hinzu, wie das Sichtwortschatz-Training oder verschiedene Lautlese-Verfahren. Für diese Konzepte stellt insbesondere eine Studie aus Nordamerika, das »National Reading Panel« (im Jahre 2000 zeitgleich zur PISA-Studie entstanden) hilfreiches Material zur Verfügung (vgl. National Institute 2000). Hier geht es um die sogenannten »skill drills«, um das Trainieren von Teilfertigkeiten der Lesekompetenz. Der Prozess des Lesenkönnens muss geübt werden, um das Arbeitsgedächtnis zu entlasten, da Lesen eine simultane Bewältigung von zwei Verarbeitungsprozessen nötig macht: einmal das »Entziffern«, die Lesefertigkeiten, und gleichzeitig die Beherrschung von Textverständnisstrategien.

Als nächste Komponente wird ein Vielleseverfahren in den Unterricht integriert, ein Verfahren, das zwar grundsätzlich dem Prinzip der Beiläufigkeit unterliegt, dennoch aber systematisch eingesetzt werden sollte. Den Hintergrund bildet die These von John Manning, ehemals Präsident der International Reading Association: »You learn reading by reading«, empirisch gestützt durch Studien in den USA, die den Zusammenhang zwischen (außer)schulisch verbrachter Lesezeit und Lesekompetenz belegen.

In den Kursen zur Leseförderung wird deshalb in jeder Unterrichtssequenz ein bestimmtes Zeitkontingent, meist 20 Minuten, für die Lektüre von selbst gewählten Büchern eingeräumt. Jeder Fördergruppe steht hierfür eine Lesekiste mit Jugend- sowie Sachbüchern zur Verfügung, die die Schülerinnen und Schüler zudem um eigene Anschaffungsvorschläge ergänzen können. Die Lektüre wird nicht durch Aufgabenstellungen vorstrukturiert, es gibt auch keine Vorgaben hinsichtlich Textsorte oder Qualität. Die Texte werden im Anschluss auch nicht zum Unterrichtsgegenstand gemacht.

Nach der Lektüre testieren die Kursleiter-

rinnen und -leiter jedoch das Lesen jedes Buches in einem eigens gestalteten »Lesepass«, in den die Schülerinnen und Schüler Angaben über die gelesenen Bücher und kurze Bewertungen eintragen. Wer fünf Bücher gelesen hat, erhält – als »extrinsische Motivationshilfe« – eine Kinokarte. Und die Fördergruppe, die im ersten Halbjahr die meisten Bücher gelesen hat, wird besonders geehrt: Alle Teilnehmer dieser Gruppe bekommen eine eigene Urkunde. In diesen »Lesepass« werden zudem von den Schülern und Schülerinnen Angaben über die gelesenen Bücher und kurze Bewertungen eingetragen.

Ziel dieses Vielleseverfahrens ist es zum einen, dem Prinzip der Beiläufigkeit gemäß, die Leseflüssigkeit durch die Erweiterung der Blickspanne, der Vergrößerung des (Sicht-) Wortschatzes und die Erhöhung der Lesegeschwindigkeit zu verbessern. Zum anderen werden allgemeines Weltwissen wie auch sprach- und textspezifisches Wissen beiläufig vermehrt. Eine besondere Bedeutung kommt bei dem Vielleseverfahren dem motivationalen Faktor zu, der Stabilisierung des Selbstkonzepts der Schüler als Leser (vgl. Gravert-Götter 2005).

Schreiben als Lesestrategie: Das 5-Minuten-Heft

Schreiben als Lesestrategie bildet einen weiteren Pfeiler in unserem Konzept der Leseförderung. Als eine besonders geeignete Maßnahme, das Schreiben in unseren Kurs zu integrieren, hat sich die Einführung des »5-Minuten-Heftes« erwiesen. Jedes Mitglied der Fördergruppe hat ein 5-Minuten-Heft, in das von der studentischen Lehrkraft einmal pro Woche eine Bemerkung oder Frage eingetragen wird, die die Schülerin oder der Schüler in den ersten fünf Minuten des Förderunterrichts beantwortet.

Das 5-Minuten-Heft wird somit zudem zu einem Mittel authentischer schriftlicher Kommunikation zwischen den Schülern und Kursleiterin bzw. Kursleiter und fördert ein vertrauensvolles Verhältnis.

Die Begleitaktionen, die den Leseförderunterricht von außen einrahmen, spielen eine weitere wichtige Rolle in Bezug auf ein positives Selbstkonzept als zentrale Triebkraft der Lesemotivation. In Lesungen mit renommierten Schriftstellern gewinnen vor allem männliche Risikoschüler einen Zugang zu nachvollziehbaren Lebensentwürfen, in denen Bücher und Lesen wichtig sind. In Ober-

hausen werden die Schülerinnen und Schüler auch von Seiten der Stadtbibliothek in vielfältige Lese-Zusammenhänge eingebunden. Es werden Ankauf-Ausstellungen speziell für die Hauptschüler aus den Leseförderkursen organisiert, die Hauptschüler werden an Ausgestaltungen der Schulbibliotheken beteiligt, sie lesen vor im Rahmen von Veranstaltungen am »Tag des Buches und der Bücherverbrennungen« oder sie gestalten ein eigenes Programm innerhalb der landesweiten »Langen Nacht der Bibliotheken« im Innenstadtbereich.

... und die Studierenden

Sie werden auf ihre Aufgaben in Blockseminaren gezielt vorbereitet, während der Förderzeit mindestens zweimal pro Halbjahr hospitiert und nehmen einmal pro Monat an Fortbildungen und Supervisionen teil. Darüber hinaus ist im Oberhausener Projekt ein Internet-Forum eingerichtet, über das die Studierenden regelmäßig miteinander kommunizieren. In diesem Forum sind Abteilungen für Organisatorisches, Erfahrungen, Materialien, Übungen und Spiele sowie Lesekisten eingerichtet. Einen wichtigen Pfeiler bildet hierbei der Austausch von didaktischen Konzeptionen sowie von Textmaterial, das nach den verschiedenen Strategien differenziert wird. Im Förderprojekt des LERN-WERKS ist von den studentischen Kursleitern ein Kompetenzraster Lesen entwickelt worden, das Kompetenzfelder in vier Abstufungen enthält. Im Bereich von eigenverantwortlicher Arbeit und Individualisierung des Unterrichts sind die so genannten Kompetenzraster in den verschiedenen Fächern inzwischen ein bekanntes unterrichtliches Mittel geworden (Müller 2004). Damit sie vom Schüler sinnvoll genutzt werden können, dürfen die Skalierungen und Kompetenzbeschreibungen nicht zu abstrakt formuliert werden und müssen den Schülern einsichtig sein.

Dabei haben unsere Erfahrungen gezeigt, dass diese Kompetenzraster sich besonders gut als Diagnosebögen am Beginn der Kurse eignen. Um für jeden Schüler einen Kompetenzbogen auszufüllen, geraten die Schüler fast zwangsläufig sehr individuell in den Blick der Unterrichtenden. Jeder einzelne wird in seinen Fähigkeiten sichtbar. Probleme bei besonderen Aufgaben sind antizipierbar und damit individuelle Hilfen vorher planbar. Für die Hauptschüler ist die Nutzung der Kompetenzraster – so unsere Erfahrung – nur nach län-

gerer Gewöhnung und Absprachen mit dem Kursleiter sinnvoll geworden. Diese Schüler benötigen Zeit und Einsicht, sich selbst angemessen in den eigenen Fähigkeiten einschätzen zu können.

Unsere Erfahrung mit der Leseförderung

Neben Befragungen der Kursteilnehmer, der Lehrkräfte und der Kursleiterinnen bzw. Kursleiter wurden jeweils am Beginn und am Ende des Förderjahres auch Lesetests durchgeführt. Sie bescheinigten den Kursen eine Kompetenzzunahme in allen überprüften Bereichen (sinnentnehmendes Lesen bei literarischen Texten, bei Sachtexten und Grafiken, Wortschatz). Als besonders signifikant erwiesen sich die Zuwächse im Bereich der diskontinuierlichen Texte (Annoncen und Grafiken) sowie im Bereich des Wortschatzes.

Literatur

- Baumert, Jürgen et al. (Hg.) (2001):
PISA 2000.
Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich
Opladen: Leske u. Budrich.
- Drechsel, Barbara; Schiefele, Ulrich (2005):
Die Lesekompetenz im Ländervergleich
In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche in Deutschland.
Münster/New York/ München/Berlin.
S. 85-102.
- Gold, Andreas/Judith Mokhlesgermi/ Katja Rühl (2006)
Wir werden Textdetektive
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (2. Aufl.)
- Gravert-Götter, Helga (2005)
Zum Lesen motivieren
In: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hg.): Impulse: Sekundarstufe I – Lesekompetenz. Hamburg, S.15-18.
- Grzesik, Jürgen (2005)
Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen
Münster, 2005
- Waxmann, Lehberger, Reiner (2006)
Bucerius LERN-WERK – Engagement der ZEIT-Stiftung
Hamburg. (www.bucerius-lernwerk.de)
- Müller, Andreas (2004)
Kompetenzraster
In: Pädagogik 9/2004, S. 25-29.

- National Institute of Child Health and Human Development. (2000)
Report of the National Reading Panel. Teaching children to read
An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction
(NIH Publication No.00-4769).
Washington, DC:
U.S. Government Printing Office.

Hinweis

20 Folien aus dem Förderkonzept Lesen des Bucerius LERN-WERKS zu:

- Konzepterläuterungen
- Arbeitsbögen
- LesePASS und Lesekiste

finden Sie als Download im Internet unter www.li-hamburg.de/lesekompetenz

Dieter Mitterhuber

Fachsprache und Lesekompetenz

In dem Rundschreiben der Behörde für Schule und Berufsbildung (ehemals Behörde für Bildung und Sport, Sommer 2005) zur Sprachförderung in den allgemeinbildenden Schulen heißt es:

„ ... gilt, dass jeder Unterricht Sprachunterricht ist und deshalb jeder Unterricht – auch der Fachunterricht – immer zugleich so auszurichten ist, dass alle Schülerinnen und Schüler die für die Bewältigung der unterrichtlichen Anforderungen erforderlichen sprachlichen Mittel erwerben können.“

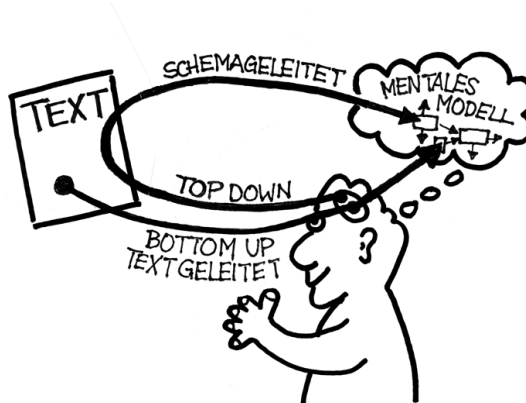
Fachlehrer können sich also nicht mehr darauf beschränken, die Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern beim Lesen von Fachtexten zu beklagen und den Deutschunterricht, die Schüler oder beide dafür verantwortlich machen. Vielmehr sind sie nunmehr verpflichtet, selbst dazu beizutragen, sprachliche Defizite in ihrem Fach durch geeignete Maßnahmen zu verringern. Dies verlangt also auch vom Fachlehrer, der möglicherweise bei der Wahl seines Studienfaches gute Gründe gehabt hatte, nicht Deutschlehrer zu werden, sich Basiswissen über das Lesen anzueignen und Besonderheiten der Fachsprache zu kennen, die das Lesen von Fachtexten im Gegensatz zu Texten der Allgemeinsprache noch zusätzlich erschweren.

Außerdem sollte er über Methoden verfügen, die Schüler langfristig in die Lage versetzen, fachsprachliche Hürden selbst zu überwinden.

Lesen

Die folgende Situation hat vermutlich jeder Fachlehrer schon erlebt:

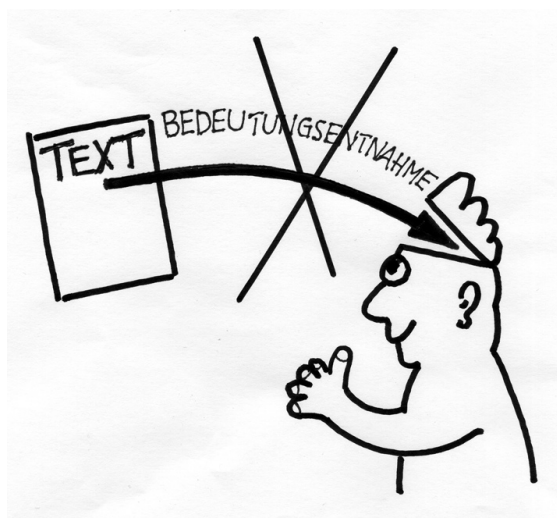
Nachdem ein Schüler einen Fachtext flüssig vorgelesen hat, wird er aufgefordert, den Inhalt des soeben Gelesenen mit eigenen Worten zu wiederholen. Es zeigt sich dabei, dass der Schüler auch nicht in Ansätzen in der Lage ist, das gerade Gelesene wiederzugeben. Ganz offensichtlich führt das „technische Lesen“ nicht unbedingt zur Entnahme der Bedeutung eines Textes.



Wie im Basisartikel des Themenheftes „Lesekompetenz“ von Astrid Müller¹ detailliert beschrieben wird, gibt es beim Lesen zwei Verarbeitungsrichtungen („bottom up“ und „top down“). Beim „bottom up“ Prozess geht es um die Informationsaufnahme aus dem Text, also um ein Decodieren des Geschriebenen zunächst auf Buchstaben- und Wortebene und anschließend um das Erfassen größerer Bedeutungseinheiten auf Satz- und Absatzebene, wie es in dem Modell (von der Mikrostruktur zur Makrostruktur beim Lesen) im o. g. Artikel und weiter unten dargestellt ist.

Diese Verarbeitungsrichtung ist uns allgemein vertraut. Weniger geläufig, aber ebenso wichtig für das Textverständnis ist der „top down“ Prozess, bei dem der Leser in seinem Gehirn vorhandene Wissensstrukturen zu den Sachverhalten des Textes aktivieren muss. Ein versierter Leser überprüft beim Lesen ständig, ob die neuen Informationen des Textes die ihm bereits zu diesem Thema bekannten Informationen bestäti-

¹ Astrid Müller
Was wissen wir über das Lesen lernen?
LI-Impulse Sekundarstufe I:
Lesekompetenz, 2005



gen, ergänzen oder ob sie diesen widersprechen.

Nur wenn beide Verarbeitungsprozesse ablaufen, kann der Sinn des Textes erfasst bzw. seine Bedeutung konstruiert werden.

Ein Leser, der auf einen deutschen Fachtext trifft und kein Vorwissen über die Inhalte des Textes besitzt, kann den Text zwar vorlesen, aber ihn nicht verstehen. Das Verständnis eines solchen Fachtextes wird noch zusätzlich erschwert, wenn dessen Textstruktur und sprachliche Gestaltung dem Leser nicht vertraut sind.

Deshalb ist es zum einen wichtig, dass Lernende die Möglichkeit erhalten, Vorwissen zum Thema des Textes zu aktivieren, zum anderen müssen sie sich aber auch mit der besonderen Struktur von Fachtexten auseinandersetzen, weil die Fachsprache sich sehr stark von der durch Mündlichkeit und Umgangssprache geprägten „Alltagssprache“ der Lernenden unterscheidet.

Besonderheiten von Fachtexten

Die Fachsprache verwendet gehäuft Elemente (s. u.), die in der Allgemeinsprache wesentlich seltener vorkommen. Die morphologischen und syntaktischen Besonderheiten können daher im Deutschunterricht, in dem es ja oft um das Verstehen literarischer Texte und um die Auseinandersetzung mit ihnen geht, häufig nicht in dem Umfang geübt werden, wie es für das Verständnis von Fachsprache wünschenswert wäre.

Morphologische und syntaktische Besonderheiten der Fachsprache

- gehäufte Verwendung von Fachbegriffen mit definierter Bedeutung (Kraft, Wärme)
- gehäufte Verwendung von Komposita (Landschaftsschutzverordnung)
- Verwendung besonderer grammatikalischer Strukturen

Ursachen der Schwierigkeiten beim Lesen von Fachtexten

Große Schwierigkeiten beim Verständnis von Fachtexten bereiten die Fachbegriffe, denn sie haben eine definierte Bedeutung. Da Fachbegriffe für jeden Benutzer die gleiche Bedeutung haben, werden Missverständnisse vermieden und die Präzision von Aussagen erhöht, die Kommunikation zwischen Fachleuten wird daher erleichtert. Voraussetzung ist aber, dass die Bedeutung der Fachbegriffe bekannt ist.

Zusätzliche Schwierigkeiten entstehen, weil Fachbegriffe häufig auch in der Allgemeinsprache verwendet werden. Dort können sie - je nach Kontext - ganz unterschiedliche Bedeutungen haben.

Beispiel:

Kraft: Kaufkraft, Geisteskraft, Manneskraft, Waschkraft ...

Grammatikalische Struktur	Zweck
Passiv <ul style="list-style-type: none"> ■ unpersonaler Stil ■ „man“ als Passiversatz 	Die Unabhängigkeit des Dargestellten von Personen zum Ausdruck bringen
Komplexe Satzgefüge <ul style="list-style-type: none"> viele Nebensätze, z. B. ■ Konditionalsätze ■ Relativsätze 	Inhalte knapp und gleichzeitig möglichst präzise darstellen Redundanzen vermeiden Informationen komprimieren Zusammenhänge verdeutlichen
weitere Merkmale <ul style="list-style-type: none"> ■ häufiger Genitiv ■ viele Abkürzungen wie cm, km, DNA ... ■ Formelsprache wie mathe., phys., chem. 	Naturphänomene, Naturgesetze, Gegenstände, Kräfte und deren Zusammenwirken präzise benennen und möglichst ökonomisch beschreiben, hoher Abstraktions und Verdichtungsgrad

Besonderheiten der Fachsprache, die das Verstehen von Fachtexten erschweren



- Vorwissen für Verständnis erforderlich
 - Sachverhalte oft kompliziert
-
- wenig gebräuchliche grammatikalische Strukturen (Passiv ...)
 - viele Relativsätze
 - komprimierte, redundanzfreie Darstellung von Sachverhalten
-
- Fachbegriffe mit definierter Bedeutung
 - Komposita
 - Fachwortschatz

Da Fachbegriffe eine zentrale Bedeutung für das Verständnis von Fachtexten haben, kommt ihrer Einführung und Übung eine besondere Bedeutung bei der Entlastung von Fachtexten zu.

Zusammengesetzte Substantive (Komposita) sind ein weiteres Merkmal von Fachsprache. Sie dienen der Komprimierung von Information, ermöglichen also eine ökonomische Beschreibung von Sachverhalten. Sie bereiten besonders den Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, da die einzelnen Bestandteile erkannt werden müssen.

Auch viele syntaktische Besonderheiten (Besonderheiten des Satzbaus) der Fachsprache dienen dem Zweck, die Präzision von Aussagen zu erhöhen und Redundanzen zu vermeiden, wie die Tabelle zeigt.

Wenig gebräuchliche grammatikalische Formen (Passiv, Genitiv...) sowie komplizierte Satzgefüge erschweren ein Verständnis für den ungeübten Leser zusätzlich.

Das Modell

Der Weg von der Mikrostruktur zur Makrostruktur beim Lesen beinhaltet von unten nach oben zwar Vorgänge zunehmender Komplexität, zeitlich laufen jedoch beim Leser die Vorgänge aller Ebenen gleichzeitig ab, sowohl, was die Informationsaufnahme aus dem Text (bottom up), als auch, was die Erwartungen an den Text (top down) betrifft.

Stellt man diesem Modell die Besonderheiten der Fachsprache gegenüber, so erkennt man, dass diese das Lesen auf allen Ebenen des Modells erschweren: Enthält ein Fachtext viele unbekannte Fachbegriffe und viele Komposita, so scheitert ein Leser möglicherweise bereits auf der Wortebene.

Ungewohnte grammatikalische Konstruktionen und/oder komplizierte Satzgefüge erschweren oder verhindern darüber hinaus das Verständnis einzelner Sätze, fehlendes Vorwissen und/oder komplizierte Sachverhalte können eine Integration zu übergeordneten Bedeutungseinheiten, also Absätzen und größeren Textabschnitten unmöglich machen.

Alle genannten Aspekte behindern in gleicher Weise auch den „top down“ Prozess.

Förderung der Lesekompetenz im Fachunterricht

Wenn die Lesekompetenz für Fachtexte verbessert werden soll, so muss der Fachlehrer zunächst beurteilen, auf welcher Ebene die Schwierigkeiten seiner Schülerinnen und Schüler liegen. Hierbei hilft das in diesem Heft vorgestellte Leseprozessmodell (s. Artikel von Prof. A. Müller/S. Jorzick): Wie ist der Satzbau, gibt es viele Komposita, welche Fachbegriffe tauchen auf etc.? Anschließend muss er geeignete Methoden auswählen, um diesen Schwierigkeiten zu begegnen. Ob dann Komposita oder Satzgefüge zerlegt werden, Verlaufsbeschreibungen im Passiv

geschrieben oder Fachbegriffe eingeführt oder geübt werden, hängt vom jeweiligen Text und/oder der Vertrautheit der jeweiligen Klasse mit Fachtexten ab.

Eine ganz besondere Bedeutung kommen neben solchen Übungsaufgaben von Einzelaspekten Arbeitsmethoden zu, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, in Gruppen Fachinhalte selbständig zu erarbeiten, denn sie schaffen das Vorwissen, das beim Lesen eines Fachtextes einen „top down“ Prozess erst möglich macht.

Dem Fachlehrer sollte stets bewusst sein, dass sich echte (also stark komprimierte) Fachtexte in aller Regel nicht dazu eignen, einen neuen Sachverhalt für Schülerinnen und Schüler verstehbar zu machen. Im Rahmen des Unterrichts sollten solche Fachtexte daher eher dazu dienen, das bereits „Verstandene“ in eine präzise und ökonomische Form zu bringen.

Beispiele für Methoden zur Förderung der Lesekompetenz im Fachunterricht

Die im Folgenden vorgestellten Methoden verdeutlichen die Übungsmöglichkeiten auf den verschiedenen Stufen des „Pyramidenmodells“:

Beispiel 1 (Heißer Stuhl)

zeigt eine kommunikative Methode zur Übung von Fachbegriffen, hier geht es um die Erfassung von Wortbedeutungen, also die unterste Ebene der Pyramide.

Beispiel 2 (Texte erschließen)

stellt eine Kombination mehrerer Methoden dar, die darauf abzielen, Wichtiges in Sätzen zu erkennen und Inhalte auf Absatzebene zusammenzufassen.

Hier werden also Aspekte aus dem mittleren Bereich des Pyramiden-Modells geübt.

Beispiel 2a greift eine der Methoden (Wichtiges unterstreichen) aus Beispiel 2 heraus. Dies soll verdeutlichen, dass eine Kombination verschiedener Methoden erst dann sinnvoll ist, wenn die einzelnen Methoden sicher beherrscht werden.

Beispiel 3 (Begriffsnetz) fördert das Verständnis der größeren Zusammenhänge von Fachinhalten. Besonders der inhaltliche Austausch in der Gruppe und der Versuch, Begriffe zu ordnen und zu hierarchisieren, führt zu besserem Durchdringen des Sachverhalts und zum Erkennen größerer Be-

deutungseinheiten. Im oben abgebildeten Modell wäre es also an der Spitze der Pyramide anzusiedeln.

Hinweis zu den Methodenbeispielen

Die Vorlagen für Arbeitsblätter oder Folien können als word-Datei zur leichten Nutzung für andere Beispiele oder Texte heruntergeladen werden (nur das Rotgeschriebene muss jeweils verändert werden, um die Vorlage an ein eigenes Beispiel anzupassen).

Beispiel:

1 Heißer Stuhl

Fachbegriffe erschweren das Textverständnis auf der Ebene des Verständnisses von Wörtern und Wortgruppen. Um Fachtexte zu entlasten, wird es häufig notwendig sein, die darin vorkommenden Fachbegriffe einzuführen und zu üben.

Allgemeines

Der Heiße Stuhl ist ein Lernspiel zur Fachsprache. Er dient zum Einüben von Fachbegriffen mit deren Artikeln und Plural-Endungen.

Methode

Der Lehrer sammelt zu einem Themengebiet - evtl. mit Hilfe der Schüler - an der Tafel Fachbegriffe mit Artikel und Plural-Endung. Alle Schüler prägen sich diese Begriffe drei Minuten lang ein. Ein Schüler nimmt anschließend mit dem Rücken zur Tafel auf dem Heißen Stuhl Platz und nennt die Fachbegriffe, die seine Mitschüler erfragen oder umschreiben.

Der Schüler auf dem Heißen Stuhl benennt die Fragensteller.

Bei der ersten falschen Antwort muss er den Heißen Stuhl verlassen und einen Nachfolger bestimmen.

Durch die ständige Präsenz der Wörter an der Tafel ist der Einprägeseffekt auch für die fragenden Schüler hoch.

Einsatz

Der Heiße Stuhl wird als Lernspiel im Klassenverband durchgeführt. Die Übung hat Wettkampfcharakter, sie ist besonders für jüngere Schüler geeignet.

Beispiel 2: Training Texte erschließen

Der Arbeitsbogen enthält eine Kombination der folgenden Methoden:

- Verstehenshorizonte nutzen (s. AB „Texte erfassen“: Die Schülerinnen und Schüler markieren den Text am Rand mit folgenden Symbolen:
! für: Das war neu für mich,
✓ für: Das verstehe ich,
?? für: Das verstehe ich nicht
- Wichtiges unterstreichen
- Sinnabschnitte finden
- Kernaussagen von Absätzen (Überschriften) finden
- Schlüsselbegriffe finden
- Schlüsselbegriffe als Stichworte für Vortrag nutzen.

Der Einsatz dieses Arbeitsblattes ist nur dann sinnvoll, wenn die oben genannten Einzelmethoden mit den Schülern hinreichend eingeübt wurden (siehe Beispiel 2a).

Beispiel 2a: Wichtiges unterstreichen

Es zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler die scheinbar leichte Aufgabe, Wichtiges zu unterstreichen, ohne gesonderte Übung dieser Methode oft nicht lösen können. Sehr häufig wird bei entsprechender Aufgabenstellung von den Schülerinnen und Schülern „vorsichtshalber“ nahezu der gesamte Text unterstrichen.

Der AB „Wichtiges unterstreichen“ zeigt eine Möglichkeit, wie dieses Problem vermieden werden kann.

Beispiel 3: Begriffsnetz

Allgemeines

Ein wesentliches Prinzip bei der Erschließung von Fachtexten ist die abschließende Transformation der Inhalte in eine andere Darstellungsform.

Ein Begriffsnetz veranschaulicht die Beziehungen zwischen den wichtigen Begriffen eines Textes und stellt die Zusammenhänge als eine Art Strukturdiagramm dar. Es dient, ähnlich wie eine Mind-Map, der kognitiven Zusammenfassung, geht aber über die

Mind-Map hinaus, indem es auch das begriffliche Beziehungsgeflecht darstellt.

Methode

Den Schülern werden Begriffe auf Kärtchen vorgegeben, die sie zunächst nach Oberbegriffen ordnen und anschließend zu einem Begriffsnetz zusammenstellen. Nach Fixierung der Kärtchen ziehen sie Verbindungslinien zwischen den einzelnen Begriffen und beschriften diese mit Stichworten oder Verben.

Einsatz

Begriffsnetze eignen sich zur Förderung von Textverständnis, da geschriebene Texte in eine andere Darstellungsform transformiert werden müssen.

Mit Hilfe der wichtigen Begriffe eines Textes auf Kärtchen muss der Inhalt des Textes von den Schülern neu strukturiert werden. Dies führt zu einer besonders intensiven Auseinandersetzung mit dem Text.

Das fertige Begriffsnetz dient als Konzeptvorlage für eine anschließende Präsentation (Textproduktion).

Besonders gut eignet sich der Einsatz von Begriffsnetzen auch am Ende oder bei der Wiederholung eines größeren Themengebietes, zum Beispiel als Vorbereitung auf eine Leistungskontrolle.

Literatur

- A. Müller
Was wissen wir über das Lesenlernen?
LI Impulse Sekundarstufe1:
Lesekompetenz , 2005
- J. Leisen
Lesekompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht
Studienseminar Koblenz,
Abbildungen S. 3, 2006

Manfred Bergunde

Förderung der Lesekompetenz in der Mathematik

1. Warum soll in der Mathematik die Lesekompetenz gefördert werden?

In den neueren Entwicklungen des Mathematikunterrichts gibt es inhaltliche Verschiebungen, die Mathematik als lebenspraktisches Werkzeug erlebbar zu machen, eine Vielzahl von Anregungen, Verstehensprozesse in kommunikative Gruppenprozesse einzubinden und verstärkte Bestrebungen, die Eigentätigkeit der Schüler* im Lernprozess zu erhöhen. Verliert die Rolle des Lesens durch diese Entwicklungen an Bedeutung? – Ich meine nicht.

Die KMK-Bildungsstandards fordern u.a. die sprachlich orientierten Kompetenzen „Mathematisch argumentieren“ und „Mathematisch kommunizieren“; diese Prozesse sind nicht nur aufs Mündliche beschränkt, spätestens bei der Ergebnissicherung ist die Schriftform fällig, – und Geschriebenes muss wieder gelesen werden. Selbst im Kompetenzbereich „Mathematisch modellieren“ müssen einem Text mit fachsprachlichen Elementen Informationen entnommen und das zu bildende mathematische Modell in der Sprache der Mathematik formuliert werden, in der Regel schriftlich.

Arbeitsanweisungen für Gruppenarbeit und Eigentätigkeit bedürfen häufig der Schriftform, und auch in der Leistungsmessung hat sie ihren festen Platz und erfordert Lesen. Spätestens in den zentralen Vergleichsarbeiten sind die Schüler auf sich selbst gestellt und können nicht mehr auf eine Übersetzung durch ihre Lehrkraft bauen.

Die bisher genannten Beispiele begründen allemal das Lesen von Aufgabentexten, die in der Regel moderater formuliert sind als Lehrtexte. Jedoch erfordert der größere zeitliche Raum, den die kommunikativen und von Erkundungen geprägten Phasen im Mathematikunterricht einnehmen, an anderer Stelle eine Straffung in der Stoffvermittlung, bei der es häufiger nötig werden kann, dass die Schüler sich auch nicht „vorgekauften“ Stoff anlesen müssen, ganz zu schweigen

von den Notwendigkeiten, durch Fehlen Versäumtes nachzuholen.

Leider hat gegenwärtig ein Auftrag an Schüler, sich Neues aus ihrem Mathematik-Lernbuch anzueignen, erfahrungsgemäß noch viel zu oft beste Aussichten auf einen Misserfolg. Viele Lehrkräfte lassen daher im Buch nur nachlesen, was im Unterricht schon behandelt wurde, oder nutzen das Buch lediglich als Aufgabensammlung.

Ältere Lernbücher sind traditionell so geschrieben, als könnten die Schüler sich mit ihrer Hilfe neuen Stoff selbstständig aneignen. Unter den neueren Lernbüchern finden sich Tendenzen, auf eine ausführliche Darstellung des Stoffs zu verzichten und dafür auf starke Eigentätigkeit in Form von individuellen oder kollektiven Stofferkundungen zu setzen, – oder solche, die Texte weitgehend auf Grafiken, Comics und Sprechblasen zu reduzieren, um dann schnellstmöglich zur Aufgabensammlung überzugehen. Damit wird das Problem, sich Lehrtexte zu erlesen, nicht gelöst.

Die gute Absicht, Schüler das Scheitern an mathematischen Fachtexten zu ersparen, sollte nach meiner Meinung unsere Lehrkräfte gerade herausfordern, unseren Schüler einen angemessenen Umgang mit Fachtexten zu vermitteln.

Um nun meinen Artikel nicht durch zu viele Einzelunterscheidungen noch weiter anwachsen zu lassen, will ich im Folgenden Lehrtexte und Aufgabentexte gemeinsam behandeln; in den Leseschwierigkeiten unterscheiden sie sich nicht prinzipiell, und ich traue den mathematikkundigen Leserinnen und Lesern zu, selbst zuzuordnen, welche Vorschläge schwerpunktmäßig für welche Textsorte geeignet sind. Ferner möchte ich nicht unterscheiden, ob der Leseprozess individuell oder kollektiv stattfindet, sondern mich auf den Auseinandersetzungsprozess mit mathematischen Fachtexten konzen

*Hinweis:

Im Folgenden wird statt „Schülerinnen und Schüler“ nur die männliche Form verwandt, um den Text leserfreundlicher zu halten. Gemeint sind aber Schülerinnen und Schüler.

trieren, ohne besonders zu berücksichtigen, ob diese Auseinandersetzung in Einzel- oder Gruppenarbeit stattfindet. Anregungen zu Formen dialogischer Texterschließung finden sich in dem Artikel über die ähnlich gelagerten physikalischen Fachtexte in dieser Handreichung.

2. Besonderheiten mathematischer Fachtexte

Mathematische Fachtexte haben ihre eigenen Besonderheiten. Die Leseschwierigkeiten und die mathematischen Verständnisschwierigkeiten hängen sehr eng zusammen und sind häufig kaum zu trennen.

Die spezifischen Probleme mit Fachtexten in der Mathematik ähneln denen in der Physik (s. Artikel von C. K. und mir). Jenen gegenüber treten noch in gesteigertem Maße komplexe Bezüge, Formelelemente und verkürzende Floskeln auf. Eine weitere Besonderheit liegt in der sprachlichen Unscheinbarkeit wesentlicher Aussageelemente, zum Beispiel in dem Satz: „Zu jedem existiert genau ein mit \cdot “. Für Nicht-Mathematiker sei bemerkt: In diesem Satz gibt es kein einziges Detail, das nicht von wesentlicher Bedeutung wäre! Außerdem haben mathematische Texte häufig etwas sehr Ausgrenzendes: Wer sie „ein bisschen“ versteht, steht um kein „bisschen“ besser da, als wer sie gar nicht versteht.

Mathematik-Lehrkräfte haben sich schon immer mit dem Leseproblem konfrontiert gesehen und ihre Strategien, mit diesem Problem umzugehen, zumindest aus der fachlichen Sicht, entwickelt. Beispielsweise ist es im Mathematikunterricht üblich, dass den Schüler nahegelegt wird, zu einer Textaufgabe zunächst eine Planskizze anzufertigen. Was soll nun eigentlich aus der Leseforschung hinzugesetzt werden? Dieser Frage möchte ich aus meiner persönlichen Erfahrung heraus nachgehen.

3. Erste Ansätze

Zunächst einmal hilft die Richtung, aus der die Leseforschung blickt, der Mathematik-Lehrkraft, die Probleme der Texte neu zu betrachten. Als Resultat hat sich bei mir ein tieferes Verständnis für die Schwierigkeiten der Schüler ergeben, neue Lösungsansätze haben sich angeboten, alte konnten neu gewichtet werden. Im SINUS-Projekt zur Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts habe ich meinen Arbeitsschwerpunkt dem

Thema „Lesekompetenz“ gewidmet und hierzu eine AG initiiert. Die Arbeitsgruppe hatte anfangs große Schwierigkeiten, sich über die Problemstellung und Zielsetzung klar zu werden. Immer wieder irritierte ein schillernder Schein-Widerspruch zwischen den spezifischen Erfahrungen aus dem Mathematikunterricht und den fachfremd entwickelten Modellen und Methoden der Leseforschung.

Immerhin stellten wir exemplarische Arbeitsblätter für Schüler zusammen. Sie liefern Übungen für verschiedene Elemente des Verstehensprozesses, angefangen beim Verständnis einzelner Fachbegriffe, – als Vokabeltraining sowie als Training, die Begriffe ins textliche Umfeld einzusetzen, – fortgesetzt über das Selektieren lösungsrelevanter Informationen, weiter über das Kennzeichnen von Bezügen, bis hin zum Visualisieren von Sachverhalten in Textaufgaben als Vorstufe zum mathematischen Modellieren (einige Auszüge s. Abb. 1– 4). Damit haben wir aufgezeigt, dass das Benutzen typischer Formen von Sprachenlernen auch für die mathematische Fachsprache sinnvoll sein kann.

In einem Workshop über Förderung der Lesekompetenz im Mathematikunterricht auf der SINUS-Tagung in Jesteburg, September 2006, stellte ich das Leseprozess-Modell von Judith Irwin vor. Entgegen meiner Befürchtung, es könnte sich wegen der anderen Perspektive für die Mathematikkolleginnen und -kollegen als Fremdkörper erweisen, beflügelte es unsere Diskussion über die Schwierigkeiten mathematischer Fachtexte. Wir konnten gewichten, welchen Aspekten des Modells wir für mathematische Fachtexte größere und welchen eher geringfügige Bedeutung beizumessen hätten. In den Diskussionen über die Verstehens-Schwierigkeiten konnten wir immer wieder auf das Modell Bezug nehmen.

Angeregt durch das Leseprozessmodell, entstanden in Arbeitsgruppen erste und keineswegs als vollständig anzusehende Sammlungen:

- eine Auflistung der Schritte, die Schüler zum Verständnis der Fachtexte mehr oder weniger benötigen (s. Liste 1), – wir waren selbst erstaunt über die Vielfalt der Anforderungen!

- eine Auflistung von Wörtern, die auf mathematische Bezüge und Strukturen deuten und Schwierigkeiten verursachen, mit einer Liste möglicher Trainingsmethoden (s. Listen 2 und 3).
- verschiedene Ansätze, die Sachinformationen, die in einer Textaufgabe (Vergleichsarbeit Kl. 8, Gym, 2006) gegeben sind, zu visualisieren, mit dem Ziel einer Kategorisierung und Ordnung als Vorstufe zur mathematischen Modellbildung. (Die Aufgabe ist in Abb. 5 wiedergegeben.)

Das Empfinden, dass wir in dieser Arbeit an einer tragfähigen Brücke zwischen Mathematikunterricht und Leseforschung gebaut haben, gab mir große Zuversicht für die Weiterarbeit.

4. Rückbesinnung

Obwohl ich die Beiträge der Leseforschung für ein Prozessverständnis als äußerst produktiv erlebt habe, vermisste ich doch über längere Zeit vergleichbare Impulse für die Entwicklung von Fördermethoden, die wesentlich über die Mikro-Prozesse hinausführen. Vokabeltest und Lückentext waren ja schnell adaptiert, aber Methoden wie das Markieren von Schlüsselwörtern und Zusammenfassen von Texten zum Zwecke des Verstehens ließen sich nicht ohne weiteres übertragen. Symbolische Randnotizen über Verstehenshorizonte drohten, so fürchtete ich, von schwachen Schüler als Frage- und Unmutszeichen empfunden zu werden, Antizipierendes Lesen schien mir utopisch.

Ich besann mich auf eine selbst oft praktizierte Lese-Methode, auf die ich zunächst keinen Hinweis aus der Leseforschung erkannte und die ich „Verstehen durch Tun“ nennen möchte.

Da gibt es z. B. im Lernbuch eine geometrische Konstruktionsbeschreibung. Die fertige Konstruktion ist abgebildet. Ich verstehe die Konstruktion viel besser, wenn ich sie Schritt für Schritt auf einem Blatt nebenbei selbst ausführe. – Oder im Buch ist etwas vorgerechnet. Den Rechengang verstehe ich besser, wenn ich versuche, ihn noch einmal selbst zu rechnen. – Eine allgemeine Argumentation verstehe ich besser, wenn ich sie an einem Beispiel schriftlich durchgehe. – In Buchtexten finde ich abgebildete Tabellen und Schaubilder zur Veranschaulichung von

Informationen aus dem fortlaufenden Text. Ich verstehe den Inhalt gründlicher, wenn ich die Übersetzungen in Tabelle und Schaubild selbst noch einmal vornehme, wieder auf einem Blatt nebenbei. Kurzum: Für viele mathematische Texte fühle ich mich gut beraten, mit Stift und Zettel zu lesen und sie handelnd zu durchdringen.

Die Funktion dieser Notizen ist, anders als bei anderen Formen von „Lesen mit Notizen“, nicht eine Zusammenfassung, Strukturierung oder Kommentierung, sondern eine Rekonstruktion, die einem andernfalls überlasteten Gehirn ermöglicht, vielfältige Details und Strukturen erst einmal in eine „Zusammenschau“ zu bringen.

5. „Talking to the Text“

Der Ansatz, schreibend einen Text zu erschließen, kam mir aus der Leseförderung als „Talking to the Text“ wieder neu entgegen, und zwar aus dem kalifornischen Projekt „Reading for Understanding“ (©WestEd, Kalifornien, zusammenfassend dargestellt in „Lesen macht schlau“, Cornelsen Scriptor). Das Projekt fasst die Leseförderung in allen Fächern mit einem Bündel von Methoden zu einem Programm zusammen, das insbesondere der Abhängigkeit der Lesestrategien vom Fach Rechnung trägt und auch in die Mathematik erfolgreich eingebracht werden konnte.

Die Methode „Talking to the Text“ vereint in gewisser Weise verschiedene Formen der schriftlichen Texterschließung, wie Markieren von Schlüsselwörtern und entscheidenden Fragestellungen, Randnotizen über Verstehenshorizonte und Skizzen zur Visualisierung der Sachverhalte und Strukturen.

Für mich war an dieser Methode neu, wie flexibel die verschiedenen Formen nach individuellem Bedarf und Zweckmäßigkeit ausgewählt und kombiniert werden. Das scheint mir ein sehr wichtiger Punkt zu sein: Wer sich bei mathematischen Texten auf einzelne typische Lesefördermethoden konzentriert und beschränkt, läuft Gefahr, diese künstlich zu schematisieren oder zu überdehnen; gerade in der flexiblen Auswahl und Kombination besteht die Möglichkeit, Besonderheiten des Textes, Leserindividualität und Leseabsicht in Einklang zu bringen.

bination besteht die Möglichkeit, Besonderheiten des Textes, Leserindividualität und Leseabsicht in Einklang zu bringen.

Der Einsatz dieser Methode erfordert natürlich sowohl Kenntnis der schriftlichen Formen und Übung in der Anwendung derselben als auch metakognitives Wissen, das die Schüler erst einmal erwerben müssen. Deshalb ist in dem gesamten fächerübergreifenden Projekt stets die methodische Unterweisung verbunden mit metakognitiven Reflexionen über Nutzen der Methode, gemessen am Text und an persönlichen Befindlichkeiten des lesenden Individuums.

6. „Lautes Denken“

Ein wichtiger methodischer Weg des Projektes, diese metakognitiven Reflexionen zu vermitteln, ist das „Laute Denken“: Die Lehrkraft demonstriert zunächst an einem Text, was sie beim Lesen texterschließend denkt, sodass die Schüler Modelle für Lesestrategien kennen lernen. Nach der modellhaften Vorführung üben die Schüler in dialogischen Lernformen selbst, beim Lesen ihre Lesestrategien zu verbalisieren.

Selbstverständlich sind die Ergebnisse beim „Lauten Denken“ sehr stark von der individuellen Schüler-Persönlichkeit geprägt und fallen daher entsprechend unterschiedlich aus. In einer anschließenden Sammlung wird aber gerade die Vielfalt der Ansätze und Vorgehensweisen ebenso wie die sachlich bedingten Gemeinsamkeiten, verbunden mit einer vorsichtigen Beurteilung über die Erfolgsaussichten der Lesestrategien, geeignet sein, den Schüler einen Fundus an Erfahrungen für die Weiterarbeit mitzugeben.

Das „Laute Denken“ ist zunächst nicht leicht und will, z.B. in kollegialer Zusammenarbeit, geübt sein, da viele dieser Gedanken beim routinierten Leser in unbewusste Gewohnheiten übergegangen sind und durch Selbstbeobachtung wieder ins Bewusstsein hervor geholt werden müssen.

Über das beschriebene Problem hinaus steht die Lehrkraft beim Vorführen des Denkens vor einer weiteren Schwierigkeit: Um ihren Schüler ein Modell für sinnvolle Lesestrategien in ihrem Fach vorzuführen, muss sie sich in ihrem fachlichen Kenntnisstand gedanklich hinunter versetzen, in Richtung des Kenntnisstandes ihrer Schüler. Dadurch

entsteht leicht eine gekünstelte Situation, die das pädagogische Geschick der Lehrkraft herausfordert. Eine mögliche Lösung ist die Thematisierung der Künstlichkeit, die aus nachvollziehbaren Gründen in Kauf genommen wird. Dringend abzuraten ist der Lehrkraft von dem Postulat, ihr Vorschlag zur Texterschließung sei der einzig erfolgversprechende.

Voraussetzung für so eine selbstoffenbarende Arbeit ist die vorherige Schaffung eines geeigneten, von Vertrauen geprägten sozialen Klimas, was entsprechend im Programm „Reading for Understanding“ vorgesehen ist und hier aus Platzgründen nicht weiter thematisiert werden soll.

Am abgebildeten Aufgabentext aus der Vergleichsarbeit Klasse 8, Gymnasien 2006 (Abb. 5), habe ich ein Beispiel beschrieben (s. angehängter „Exkurs“). Aus Platzgründen beschränke ich das Beispiel auf den Einstieg in den Text und überlasse auch die Schritte des „Talking to the Text“ der Phantasie der Leserinnen und Leser. Wer eigene Erfahrungen mit dem kalifornischen Ansatz sammeln möchte, dem rate ich, das o.g. Buch zu lesen und vielleicht auch im Internet bei WestEd selbst nach Informationen zu stöbern. Insbesondere ist zu bedenken, dass die von mir geschilderten Methoden Teil eines Gesamtkonzeptes sind. Dieses Gesamtkonzept lässt zwar auch „Insellösungen“ zu, aber unter Umständen muss man dann Bestandteile, die im Gesamtkonzept an anderer Stelle stehen, mit auf seine Insel nehmen.

7. Schlusswort

Ich hoffe, unter Ihnen, liebe Leserinnen und Leser dieses Artikels, Gleichgesinnte zu finden, die ebenfalls danach streben, unseren Schüler das Lesen mathematischer Texte zu ermöglichen und dabei mehr oder weniger unkonventionelle Wege auszuprobieren. Ich plane, weiterhin über Workshops zur Lesekompetenz in der Mathematik dieses Thema zu verbreiten, Methoden mit Kolleginnen und Kollegen auszuprobieren und die Unterrichtserfahrungen auszutauschen. Wer den direkten Kontakt zu mir sucht, ist herzlich willkommen:

Manfred.Bergunde@t-online.de

Abschließend möchte ich mich bei meinen Kolleginnen und Kollegen aus dem SINUS-

Projekt herzlich bedanken für die gute Zusammenarbeit, aus der die in den Abbildungen und Listen gezeigten Ergebnisse größtenteils stammen.

Hinweis

11 Abbildungen und Listen zu:

- Schülerarbeitsblättern
- Listen zu Aspekten der Lesekompetenz
- Darstellung für Lautes Denken
am Beispiel einer komplexen Aufgabe
finden Sie als Download im Internet
unter
www.li-hamburg.de/lesekompetenz

Monika Grau

Lesen beobachten mit dem Stolperwörter-Lesetest

Es gibt eine Reihe von Lesetests, die vornehmlich für den Grundschulbereich entwickelt wurden. Einen Lesetest für die Beobachtungsstufe, der die Leseleistungen eines Schülers bzw. einer Schülerin identifiziert und klassifiziert und auch noch Rückschlüsse auf die individuelle Förderung bei Leseschwierigkeiten ermöglicht, gibt es bislang nicht.

Im Folgenden werde ich den Stolperwörtertest vorstellen, der sich, obwohl er für die Klassen 1 bis 4 entwickelt wurde, noch gut in der Beobachtungsstufe einsetzen lässt. Der Stolperwörtertest (zu finden unter www.lesetest1-4.de) ist geeignet, um die Leseleistungen im Hinblick auf Lesegeschwindigkeit, -genauigkeit und -verstehen zu ermitteln und kann somit helfen, schwache Leserinnen und Leser, die besondere Förderung benötigen, zu identifizieren.

Der von Wilfried Metze entwickelte Stolperwörtertest weist gegenüber anderen Tests mehrere Vorteile auf.

- Der Test kann im Internet kostenfrei heruntergeladen werden. Die standardisierte Anweisung sowie die Materialien zur Konzeption sind im Netz frei zugänglich.
- Der Test liefert valide Daten.
- Da der eigentliche Testbogen auf eine DIN A4 Seite (vorn und hinten bedruckt) passt, ist er gut handhabbar.
- Die kurze Testdauer (reine Testzeit 4 Min./ mit Erklärung usw. 20-30 Min.) stellt eine geringe Belastung für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Unterricht dar.
- Der Zeitaufwand für die Auswertung ist gering (etwa eine Stunde pro Klasse), da Schablonen zur Verfügung stehen. Die Auswertungstabellen und Prozentrangwerte (PR-Werte) sind ebenfalls im Netz zu finden. Die genormten Vergleichstabellen differenzieren nach Klassenstufe, Geschlecht und Migrationsstatus.
- Die ermittelten Werte können in dem

Sprachförderdiagnosebogen des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung eingetragen werden. Damit könnten in absehbarer Zeit auch Referenzwerte für Hamburg zur Verfügung stehen.

Wie funktioniert der Test?

Der Test umfasst 60 Sätze. In jedem Satz ist ein Stolperwort eingebaut. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es, in vier Minuten in möglichst vielen Sätzen das Wort, über das man stolpert, weil es aus grammatikalischen, syntaktischen oder semantischen Gründen nicht in den Satzzusammenhang passt, zu finden und zu streichen (Beispiel: „Ich kann gut Name lesen“). Gestrichen werden muss hier das Wort „Name“). Alle richtig gelösten Sätze werden gewertet. Die durchschnittliche Leistung für Klasse 4 (Ende 1. Halbjahr bzw. 2. Halbjahr) liegt bei 33 richtigen Sätzen. Auffällig ist, dass sich bei langsamen bzw. schwachen Leserinnen und Lesern übersprungene und/oder fehlerhaft gelöste Sätze häufen.

Der Test erfasst das Lesetempo, die Lesegenauigkeit und das Verstehen von Sätzen, er prüft also die Voraussetzung für das Textverstehen. Er prüft keine qualitativen Parameter wie Lesestrategien oder die spezifischen Verstehensprobleme im Bereich Wortschatz und/oder Syntax und/oder schlussfolgerndes Denken einzelner Schülerinnen und Schüler.

Ergänzt um eine (differenzierte) Lernbeobachtung und eventuell um den HSP-Test in Zusammenarbeit mit der Sprachlernkoordinatorin oder -koordinator kann so viel schneller entschieden werden, ob spezielle Fördermaßnahmen für einzelne Kinder oder ganze Klassen nötig sind.

Erfahrungen im Umgang mit dem Test

Als ich 2003 eine neue 5. Klasse übernahm, hatten 87 Prozent der Schüler eine andere Herkunftssprache als Deutsch (türkisch, russisch, farsi, polnisch, usw.) Einige Migrantenkinder waren erst seit einem Jahr in Deutschland, die meisten waren jedoch hier geboren. Die Lese- und Lernausgangslage der Gruppe stufte ich auf der Grundlage meiner

bisherigen Erfahrungen als äußerst schwach ein. Dieser Eindruck zeigte sich sowohl beim lauten Lesen (Verlesen mit und ohne Korrektur, fehlende sinngerechte Betonung) als auch in anderen Bereichen, so zum Beispiel beim Verstehen der Arbeitsanweisungen in meinem Fach Deutsch und in anderen Fächern. Da die Deutschnoten vielfach nicht mit dem gezeigten Leistungsbild korrespondierten, setzte ich den Stolperwörter-Lesetest ein. Um schulinterne Vergleichsdaten zu erhalten, nahmen auch die Parallelklassen am Test teil.

Der Abgleich der Ergebnisse meiner Gruppe mit der der Volluntersuchung (15.000 Schüler) bestätigte meinen Eindruck, dass es sich um eine Klasse mit sehr vielen schwachen Leserinnen und Lesern handelt, deren Werte noch unter dem Referenzwert von Klasse 4 lagen. Diese Klasse war schulintern die schwächste Gruppe, was sich auch im Notendurchschnitt mehrerer Fächer (u.a. Biologie und Geschichte) in Klasse 5 manifestierte und dem Eindruck der Kolleginnen und Kollegen entsprach, die die fünften Klassen parallel unterrichteten.

Um die Werte weiter abzusichern, setzte ich in allen 5. Klassen den Rechtschreibtest aus LAU 4/5 ein und testete einige Schüler mit der Hamburger Schreibprobe. Hier ergab sich ein vergleichbar schlechtes Leistungsbild.

Inwieweit stimmen Beobachtungen und Messergebnisse überein?

■ Die reine Lesegeschwindigkeit lässt sich im Unterricht immer wieder gut beim Lesen von längeren Texten beobachten. Während einige Augenpaare noch die linke Seite fixieren, fixieren einige Schüler bereits die rechte Seite, und andere blättern bereits um.

■ Bei geringer Lesegeschwindigkeit gelingt es noch nicht, den Satz als Ganzes bzw. größere Sinneinheiten zu erfassen. So gerät zum Beispiel bei einem Fragesatz das Satzschlusszeichen noch nicht in den Blick, die Stimme geht nicht hoch.

■ Auffällig hohe Übereinstimmungen gibt es im Bereich Rechtschreibung im untersten Leistungssegment. Fast alle Schüler, die im Stolperwörtertest im Bereich „sehr schwach“ und „noch ziemlich unsicher“ (25 von 60 Sätzen) eingestuft wurden, weisen auch im Bereich Rechtschreibung (ermittelt über LAU 5 und HSP 4-5) deutlich unterdurchschnittliche Leistungen auf.

■ Diejenigen Schüler, die am Gymnasium beim bzw. unter dem Referenzwert von 33 richtigen Sätzen in vier Minuten liegen, haben nach unserer Beobachtung in der Regel auch durchgängig Probleme mit Wortschatz und Grammatik, was sich vor allem beim Textschreiben zeigt.

■ Erste Erfahrungswerte innerhalb des Beobachtungszeitraums von drei Jahren weisen darauf hin, dass die Klassen, in denen im Deutschunterricht Wert auf sprachsystematische Grammatikarbeit und auf das morphematische Prinzip bei der Rechtschreibung gelegt wurden, höhere Zuwächse erreichten. Es ist folglich davon auszugehen, dass für die Gruppe der extrem schwachen Leserinnen und Leser oder der schwachen Leserinnen und Leser mit Migrationshintergrund nur eine Intervention leseförderlich ist, die sprachsystematische Arbeit (Arbeit an Wortschatzerweiterung und Wort- und Begriffsbildung, an morphologischen und syntaktischen Strukturen zum schnelleren Verständnis von Wörtern und Sätzen) mit der Förderung der Leseflüssigkeit durch kompetente Erwachsene verbindet.

■ Schüler, die sich im Zeitraum von einem Jahr um etwa 13 bis 15 richtige Sätze gesteigert haben, fielen auch im Unterricht bei allen Kollegen deutlich positiv auf. Steigerungen, die dem Mittelwert (8 Sätze entsprachen, wurden nicht wahrgenommen.

■ Im letzten Jahrgang 5 (2005) gab es im Hinblick auf die Mittelwerte der Leseausgangslagen ein sehr deutliches Gefälle zwischen den Klassen. Die auffällige Differenz ließ sich aber nicht einfach und stimmig aus der Zusammensetzung der Klassen (Anteil der Muttersprachler bzw. Nicht-Muttersprachler) und der Dauer des Aufenthalts herleiten. Daher gingen wir in diesem Jahr einem anderen Erklärungsansatz nach und erfassten sowohl die Empfehlungen als auch die Deutschnoten aller Schüler des Jahrgangs. Bei der Auswertung fanden wir im oberen und unteren Leistungsbereich signifikante Übereinstimmungen zwischen Testergebnissen und Empfehlungen. Bei den Deutschnoten war dies so nicht der Fall. Im Bereich „sehr sichere Leserinnen und Leser“ findet sich eine Übereinstimmung von 100 Prozent zu der Grundschulempfehlung. Alle acht Schüler haben eine gymnasiale Empfehlung, und die für das Lesen ausgewiesene Note bewegt sich zwischen 1 und 2.

Der Test weist weiter 12 Schüler als „sichere Leserinnen und Leser“ aus; von diesen 12 Schülern haben sieben eine Gymnasialempfehlung der Grundschule.

Ein Schüler (erst seit 10 Monaten in Deutschland) hat eine Gymnasialempfehlung aus der Vorbereitungsklasse. Die Übereinstimmung zwischen „sicher“ lesen und Gymnasialempfehlung beträgt knapp 70 Prozent. Bei den vier Schülern mit HR-Empfehlung fällt auf, dass ihre Lesenote 2 besser ist als die übrigen Deutschnoten.

Ähnlich hohe Korrelationen konnten auch für den Bereich „sehr schwach“ und „noch ziemlich unsicher“ ausgewiesen werden. Hier finden sich (mit einer Ausnahme) nur Schüler aus den Vorbereitungsklassen und Schüler mit HR-Empfehlungen.

Im Durchschnittsbereich bildet der Stolperwörtertest die breite Streuung ab, wie sie auch in anderen Hamburger Leistungsstudien (LAU, KESS) beschrieben wurde.

Vom Testergebnis her gesehen beträgt der Anteil der sicheren Leserinnen und Leser unserer Schule innerhalb des Jahrgangs 06/07 in Klasse 5 21,5 Prozent.

Nur bei einem knappen Viertel der Schülerinnen und Schüler ist die basale Lesekompetenz so weit entwickelt, dass sie dem Textanspruch und dem Textanforderungsniveau der gymnasialen Fächer folgen und sich mit den Inhalten beschäftigen können.

Im gymnasialen Unterricht aller Fächer gehen wir aber vom Anforderungsniveau her gesehen davon aus, dass wir in Klasse 5 sichere Leserinnen und Leser vorfinden. Wir müssen also Mittel und Wege finden, die didaktische Lücke zwischen Grundschul- und Sekundarbereich zu schließen.

Worin liegen die Chancen der Arbeit mit dem Stolperwörtertest?

■ Die Arbeit mit dem Stolperwörtertest bietet zahlreiche Chancen: Mit dem Test werden Kinder mit hohem Leseförderbedarf schnell und unkompliziert erkannt. Somit besteht die Möglichkeit, früh und gezielt auf den Bedarf zu reagieren.

■ Die ermittelten Werte können die Grundlage bilden für additive oder integrative Förderung (wie zum Beispiel das Lautleseverfahren) und als Basis für die Einforderung von Förderstunden dienen. Der ermittelte Bedarf kann zur Planungsgrundlage für das Stundenkontingent dienen, das zu Beginn des nachfolgenden Schuljahres von Anfang an bereitgestellt werden muss.

■ Durch die Verständigung auf eine Bezugsgröße lassen sich die Ausgangslagen einzelner Klassen und Jahrgänge schulintern vergleichen und besprechen. Damit können bzw. müssen m. E. auch die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten in Relation zu diesen gesehen werden.

■ Weiter kann man leichter bestimmte Gruppen ins Auge fassen und gezieltere Beobachtungen vornehmen, die auf Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten in den Leseschwierigkeiten ausgerichtet sind.

Die Sensibilisierung erhöht m. E. langfristig die Diagnosefähigkeit der Unterrichtenden.

■ Durch die Besprechung und Rückmeldung der Ergebnisse an die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern kann nachdrücklicher deutlich gemacht werden, dass verstärkte Anstrengungen unternommen werden müssen, um sich Standards anzunähern.

■ Eine weitere Chance der Arbeit mit dem Stolperwörtertest liegt in der Beobachtung der Leseentwicklung durch Kontrolltests. So wurde bereits mit dem ersten Testjahrgang verabredet, dass am Ende des Jahres ein zweiter Test folgen wird. Gerade die Kontrolltestung (identischer Test bei identischer Zeitvorgabe) Ende Klasse 5 und Ende Klasse 6 ist für Schüler sehr beeindruckend, da ihre Lesezuwächse für sie sichtbar werden. Bei den ganz schwachen Lerngruppen ist der Test auch noch Ende Klasse 6 am Gymnasium einsetzbar.

Die Schüler sind sehr interessiert und drängen auf baldige Rückmeldung der Ergebnisse. Sehr viele Schüler wissen nach einem Jahr noch ihren erreichten Wert.

■ Mit den Kontrolltestungen überprüfen wir auch die Wirkung und den Erfolg unserer Fördermaßnahmen. Sie haben für uns eine Orientierungsfunktion (Wo stehen wir? Sind wir auf dem richtigen Weg? Welche Schritte sind jetzt notwendig?)

■ Für Sprachförderung benötigen wir viel Geduld, Durchhaltevermögen und Zeit, auch das haben uns die Evaluationsergebnisse und Langzeitbeobachtungen gezeigt. Unsere praktizierte Form der Beobachtung der Lernentwicklung macht die Rückmeldung des (relativen) Erfolgs möglich.

Praktische Tipps für das Testen

1. Um die Vergleichbarkeit abzusichern, müssen die standardisierten Testanweisungen genau befolgt (Testzeit 4 Min.) und auf die Einhaltung eines zeitlichen Rahmens geachtet werden (zum Beispiel Testungen in der dritten/ vierten Woche nach den Sommerferien). Selbstverständlich sollte auch sein, dass man die Sätze nicht bespricht.

2. Wenn Kontrolltestungen geplant sind, sollte man fehlende Schüler nachschreiben lassen, denn man kann nur die Zuwächse identischer Schüler vergleichen.

3. Wiederholer sollte man kennzeichnen, sie haben ein Jahr mehr Lesepraxis. Bewährt hat sich folgende Anlage der Auswertungstabelle: Beide Schüler haben im Ergebnis 33 richtige Sätze erreicht (RW = Rohwert). Alina erhält bei der Rückmeldung aber folgende Zusatzbemerkung:

Du hast mehr als zwei Aufgaben falsch gelöst und / oder übersprungen. Dies deutet darauf hin, dass du

- ❑ dazu neigst, ungenau zu lesen. und / oder
- ❑ noch einen zu geringen Wortschatz hast.
- Auffällig ist, dass sich bei langsamen bzw. schwachen Leserinnen und Lesern übersprungene und/oder fehlerhaft gelöste Sätze häufen, während in der oberen Leistungsgruppe in der Regel weder Sätze übersprungen noch Fehler gemacht werden; die Schüler sind nur unterschiedlich schnell. Überdies gibt es einige Testsätze wie z.B. „Gruselig vor Spinnen ekle ich mich“, bei denen gehäuft Fehler auftreten. Daraus kann man Beobachtungshinweise für den Unterricht ableiten. Fehlt die syntaktische Grundlage oder der Wortschatz oder eher beides? In

welchem Bereich fallen Fehler (beim Sprechen und Schreiben) vorrangig auf?

4. Die Rohwerte übertrage ich in eine *Einstufungstabelle*, um die Leistungsgruppen zu erfassen und um Daten als Planungsgrundlage für den Förderbereich zu ermitteln. Für mich liegt der Vorteil dieses Rasters darin, dass ich mir die (zum Teil verwirrende) Umrechnung in Prozenträge erspare und die Einstufung direkt vornehmen kann. Mit dieser Form des Einstufungsrasters (Kopiervorlage im Anhang) benötigt man auch kein Excel Programm.

In meinem Raster habe ich zwei verschiedene Einstufungen kombiniert, nämlich die des LIQ (Sept. 05(!)) und die von Stolle (Nov. 05(!)).

Die Spalte *Vergleichswerte* in meinem Raster entspricht umgerechnet den Prozentrangwerten (PR 5 wäre untere 5 Prozent; PR 90 obere 10 Prozent). Die Einstufung „sehr schwach“ (bis 20 Sätze) besagt, dass die Leistung noch unterhalb des Durchschnitts von Klasse 2 liegt, also „sehr deutlich / deutlich“ unterhalb des Durchschnittsbereichs der Altersgruppe Klasse 4.

Die Bewertung „noch ziemlich unsicher“ (bis 25 Sätze) sagt aus, dass die Leistung noch unterhalb des Durchschnitts von Klasse 3 liegt, also unterhalb des Durchschnittsbereichs der Altersgruppe Klasse 4.

Der Durchschnittsbereich „überwiegend sicher“ umfasst 50 Prozent aller Schüler der Altersgruppe Klasse 4 der Referenzuntersuchung. Den Durchschnittsbereich habe ich mit X gekennzeichnet. Er umfasst eine sehr große Anzahl von Sätzen (26-39). Für die Beobachtung der Leseentwicklung ist er mir zu grob gewählt. Ich habe den Bereich daher in einen unteren und oberen Durchschnittsbereich geteilt.

„Überwiegend sicher“, (D4-) heißt, die Leistung liegt im unteren Durchschnittsbereich von Klasse 4 und „überwiegend sicher“, (D4+) heißt, die Leistung liegt im oberen Durchschnittsbereich von Klasse 4.

Nach meiner Beobachtung sind auch die Leistungsunterschiede in der Spanne von 26-

SNr.	Name	Vorname	m/w	bearbeitet	übersprungen	FALSCH	RW
01	Panyuskina	Alina	w	38	01	04	33
02	Yildirim	Mehmet	m	33	00	00	33

Nach meiner Beobachtung sind auch die Leistungsunterschiede in der Spanne von 26-39 richtigen Sätzen enorm. Unter dem Wert von 33 Sätzen muss man m. E. auf jeden Fall noch ganz stark die basalen Kompetenzen fördern. Meine Schüler hatten hier allesamt noch deutliche Probleme auf der Mikroprozessebene (Wort-, Satz-, Absatzebene). Die Bewertung „sicher“ (40-60 Sätze) drückt aus, dass die Leistung oberhalb des Durchschnittsbereichs der Altersgruppe von Klasse 4 liegt. Eine sehr gute Leistung erzielt in Klasse 4, wer in vier Minuten 46 Sätze richtig löst.

Hinweis zur Förderung

Fünftklässer, die nur 25 Sätze richtig lösen, müssen – gleichgültig in welcher Schulform sie sich befinden – dringend gefördert werden.

Wer in vier Minuten nur 33 von 60 Sätzen des Stolperwörtertests richtig löst, verfügt noch nicht über eine angemessene Leseflüchtigkeit. Ziel muss also sein, alle Schüler solange in dieser Phase fördernd zu unterstützen und zu beobachten, bis sie im sicheren Bereich sind.

Rückmeldung der Ergebnisse

Nach der Besprechung der Ergebnisse mit den jeweiligen Deutschlehrerinnen und -lehrern erfolgt die Rückmeldung an die Klasse:

a)
Das jeweilige Klassendiagramm (beim ersten Test die Ausgangslage, beim zweiten Test die Ausgangslage und Zuwächse; siehe Anhang) wird gemeinsam mit der Klasse ausgewertet, so dass die Anonymität der einzelnen Schüler gewahrt bleibt.

b)
Jeder Schüler erhält einen Rückmeldebogen mit seinen Werten. Dieser Bogen kann auch als Gesprächsgrundlage für individuelle Zielsetzungsgespräche dienen, um die Selbstverantwortung zu stärken, besonders bei minimalen Zuwachsraten oder stagnierenden Werten.

c)
Die Leistungen der drei schnellsten und sichersten Leserinnen/ Leser werden hervorgehoben, ebenso die der drei mit den höchsten Zuwachsraten.

d)
Schüler, die am Ende von Klasse 5 eine Steigerung von mehr als 20 Sätzen erreicht haben, erhalten bei der Zeugnisausgabe eine Urkunde. Die Wahrnehmung und Honorierung ihrer Lernzuwächse stößt bei den Schülern auf sehr großen Zuspruch.

Entwicklungstabelle

Um die Entwicklung bzw. den Erfolg von Fördermaßnahmen zu erfassen, habe ich folgendes Raster entwickelt:
(Kopiervorlage im Anhang)

Bei der ersten 5. Klasse kann man die Entwicklung, die sich nach einem Jahr vollzogen hat, ganz deutlich sehen. Diese Klasse hat sich in den Mittelwerten (von 29,9 auf 41,5) auffällig stark gesteigert und im Durchschnitt einen Zuwachs von 11,6 Sätzen erreicht. Die Schüler aller Leistungsgruppen haben sich verbessert. Die ganz schwachen Schüler konnten aus dem „Risikobereich“ herausgeführt werden. In dieser Klasse wurde im Deutschunterricht Wert auf sprachsystematische Grammatikarbeit und auf das morphematische Prinzip bei der Rechtschreibung gelegt. Da wir diese augenfällige Entwicklung nicht zum ersten Mal sehen, vermuten wir, dass ein sprachsystematischer Ansatz bei unserer Schülerschaft stärkere Fördereffekte bewirkt.

In diesem Schuljahr haben wir in allen 5. Klassen zusätzlich zum sprachsystematisch angelegten Unterricht das Lautleseverfahren eingesetzt. Die Kontrolluntersuchung nach einem halben Jahr (Dezember 06) zeigt, dass selbst die Gruppe mit dem geringsten Zuwachs (5,3) fast schon das Jahresergebnis der in der Tabelle oben aufgeführten zweiten 5. Klasse (5,5) erzielt hat.

Literatur

- Wilfried Metze
Stolperwörter - Lesetest
<http://www.lesetest1-4.de/>

Monika Baltes, Christine Schnurer

www.antolin.de

Lesemotivation durch eine computergestützte Kinder- und Jugendbuchplattform

Lesemotivation ist ein Baustein, die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern zu steigern. Neben bekannten Verfahren wie Autorenlesungen, Lesestunden, Lesenächten und dem Führen eines Lesepasses bietet die Computerplattform Antolin vielfältige Möglichkeiten, die Lesemotivation vieler Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. Antolin ist eine Internetplattform der Vereinigung Schulbuchzentrum-Online, dem Internet-Portal der Verlage Diesterweg, Schroedel und Westermann. Es handelt sich um eine interaktive Kinder- und Jugendbuchdatenbank, die für die Klassen 1 bis ca. 7/8 nutzbar ist und zur Zeit über 8000 Kinder- und Jugendbücher enthält.

Bei Antolin angemeldete Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler führen jeweils individuelle Konten und haben einen eigenen Zugang zu dem Programm. Lesemotivation bietet dabei ein Punktesammelverfahren: Schülerinnen und Schüler lesen Bücher, zu denen sie Fragen zum Inhalt beantworten und dafür Punkte auf ihrem Lesekonto erhalten.

Lehrerinnen und Lehrer bekommen einen Überblick darüber, was und wie viel die Schülerinnen und Schüler lesen. Das Lesen der Schülerinnen und Schüler wird dadurch gewürdigt, dass von den Lehrern Einsicht in die Lesekonten genommen werden kann. Vor allem wird die Lesebereitschaft gerade von Jungen erhöht, da die Verbindung mit dem Computer eine zusätzliche Motivation darstellt.

Das Programm bietet eine recht eingängige Graphik, deren Elemente zum Teil auch als Download für Arbeitsblätter, Elternbriefe oder Präsentationen zur Verfügung stehen.

Das Verfahren aus Schülersicht

Die Schülerinnen und Schüler wählen selbstständig (auch unabhängig von Antolin) ein Buch aus, das sie lesen möchten, sie können aber auch zuvor auf den Antolin-Seiten im Internet nach Büchern suchen oder sich Bücher empfehlen lassen. Für die Empfehlung von Büchern bietet Antolin verschiedene von Schülerinnen und Schüler leicht

zu bedienende Recherchefunktionen. So kann z.B. einfach nach Büchern für eine bestimmte Altersgruppe gesucht werden, Bücher einer bestimmten Autorin bzw. eines bestimmten Autors können aufgerufen oder es kann eine Liste der beliebtesten Bücher eingesehen werden. Ebenso ist eine Verlags- oder Reihenrecherche möglich. Daneben kann jede Schülerinnen und jeder Schüler mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer über eine interne Mail-Funktion kommunizieren, auch diese kann zur Buchempfehlung genutzt werden.

Nach dem Lesen loggt sich der Schüler bzw. die Schülerin unter dem Namen und dem privaten Kennwort ein und sucht das gelesene Buch bei Antolin auf. Zu jedem bei Antolin enthaltenen Buch gibt es eine Fragenliste, mittels derer Inhaltsfragen zum Buch beantwortet werden müssen. Die Fragen entstammen in der Regel den recht einfachen Kategorien „Informationen entnehmen“ und „einfache Schlussfolgerungen ziehen“ und sind im Multiple-Choice-Verfahren gestellt. Zuweilen sind auch mehrere Fragenlisten verschiedener Schwierigkeitsgrade zur Auswahl vorhanden. Der Schüler bzw. die Schülerin hat eine begrenzte Zeit, die Fragen zum Inhalt zu beantworten. (Der Zeitrahmen wird von der Lehrkraft pauschal für alle Fragensätze festgelegt.) Richtige Antworten geben Punkte, falsche Antworten Punktabzug, so dass ein beliebiges Antworten vermieden wird. Es gibt keine Korrekturmöglichkeit, und ein einmal bearbeiteter Fragensatz kann nicht erneut aufgerufen werden. So werden die Schülerinnen und Schüler an eine gewisse Verbindlichkeit gewöhnt.

Wurde ein Fragensatz beantwortet, gibt es die für dieses Buch erreichten Punkte auf das Lesekonto gut geschrieben. Auf dem Konto kann jederzeit der Lesestand eingesehen. Aufgelistet sind hier alle Bücher, die bereits bearbeitet wurden (Datum, Autorin bzw. Autor, Titel, Punkte).

Aufgaben und Möglichkeiten der Lehrerinnen, des Lehrers

Besitzt eine Schule eine Lizenz für Antolin, so können sich alle Lehrerinnen und Lehrer ein Antolin-Konto einrichten. Sie erhalten einen Benutzernamen und ein persönliches Passwort, das ihnen Zugang zu ihrem Konto ermöglicht. Die Lehrerinnen und Lehrer legen Klassenkonten an und teilen den Schülerinnen und Schülern ihren Nutzernamen und ihr individuelles Passwort mit. Anschließend können sie das Leseverhalten jedes Schülers einsehen und durch Anregungen und Empfehlungen mitsteuern. Den Lehrerinnen und Lehrern stehen sämtliche für die Schülerinnen und Schüler bestimmten Möglichkeiten zur Verfügung (Buchempfehlungen einsehen, Bücher auswählen, Fragenlisten beantworten, Mail-Funktionen nutzen), daneben verfügen sie aber über weitere Möglichkeiten: Sie können auf einfache Weise verschiedene statistische Ansichten zu den Leseleistungen einzelner Schülerinnen und Schüler oder der ganzen Klasse generieren und Übersichten ausdrucken. Antolin unterstützt die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer darüber hinaus mit verschiedenen Sonderfunktionen: Urkunden können als Belohnung für bestimmte Leseleistungen ausgedruckt werden, Formulierungshilfen für Elternbriefe sind vorhanden, es gibt ein Nutzerhandbuch und eine Liste häufig gestellter Fragen, Praxisberichte, Antolin-Graphiken, Übersichten über prämierte Bücher, Bücherlisten zu Themen (wie Fußball, Islam, Computer, Afrika etc.) und viele mehr. Die Bedienung der Plattform ist auch für unübte Computernutzer sehr einfach.

Die Anzahl der Klassen, die jede Lehrerin bzw. jeder Lehrer anmelden kann, ist unbegrenzt. Es können auch fiktive Klassen (z.B. für AGs oder besondere Leseprojekte) geführt werden. Wechselt die Lehrperson einer Klasse, so kann das Klassenkonto an einen anderen Lehrer bzw. eine andere Lehrerin der Schule übergeben werden, der oder die es von nun an über das persönliche Antolin-Konto weiterführt.

Um Antolin zu nutzen ist, folgender Aufwand für die Lehrerinnen und Lehrer erforderlich:

- Die Kollegen/Kolleginnen müssen sich mit dem Programm vertraut machen und Schülerlisten anlegen (ca. 2 Stunden).
- Eine Einführung für die Schülerinnen und Schüler ist notwendig (ca. eine Unterrichtsstunde).
- Eine Hilfestellung zur Beschaffung der Bücher bietet sich zu Beginn an: Besuch der Bücherhalle, Bücherkisten, Tauschbörsen in der Klasse etc.
- Eine regelmäßige kurze Sichtung der Ergebnisse ist sinnvoll (1 x pro Woche ca. 15 Minuten).

Antolin wächst täglich – es gibt Mitarbeiter der Schubuchverlage, die Fragensätze zu neuen Büchern entwickeln, aber es ist auch jedem Lehrer möglich, sich einzubringen und Fragensätze zu Büchern anzufertigen, die in der Plattform erscheinen. Dies kann auch von Klassen als Projekt im Rahmen einer Lektüre als besondere Würdigung der Schüler-Leseleistung durchgeführt werden.

Möglichkeiten und Grenzen von Antolin

Antolin kann Schülerinnen und Schüler enorm motivieren, kontinuierlich zu lesen und immer wieder neue Lesepunkte auf dem Konto zu gewinnen. Dies ist von vielen Kolleginnen und Kollegen sowie Eltern berichtet worden. Einige Kinder haben als erste Handlung nach einer Ferienreise noch spätabends die Urlaubslektüren im Internet aufgerufen und die Fragen dazu bearbeitet. Häufig betrifft diese starke Lesemotivation durch Antolin jedoch vor allem Kinder, in deren Familien Bücher zum Alltag gehören. Diesen Motivationsschub auch für Kinder aus so genannten bildungsfernen Familien zu erzeugen, bedarf es vieler zusätzlicher Impulse. So lange nicht zu jeder Schule eine gut ausgestattete Bibliothek von Kinder- und Jugendbüchern gehört, bleibt auch die Buchbeschaffung – diese sollte möglichst niedrigschwellig sein – für viele Schulen ein Problem.

Die Qualität der Fragensätze zu einem Buch ist sehr unterschiedlich. In der Regel sind sie zwar weitgehend fehlerfrei (falls Fehler gefunden werden, können Sie diese mit einer

einfachen Funktion den Herausgebern melden), sie fragen aber Wissen auf wenig komplexer Ebene ab. („Wie heißt der Freund ...“, „Welche drei Zauberdinge bekommt ...?“, „Was träumt Krabat ...?“) Man muss das Buch aktuell und genau gelesen haben, da viele Fragen sich auf Details beziehen. Komplexe Schlussfolgerungen oder Denkleistungen sind nur selten erforderlich. Schülerinnen und Schüler empfinden das in der Regel nicht als Mangel, Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich jedoch auch Fragen, die im Sinne eines Lese- bzw. Verstehenstests höhere Kompetenzstufen umfassen.

Eine sinnvolle Arbeit mit Antolin verlangt Kontinuität. Neben der Einbindung der Eltern und einem gewissen Konkurrenzverhalten der Schülerinnen und Schüler bleibt es doch vor allem die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, das Interesse an Antolin zu erhalten: Regelmäßige Übersichten über den Lesestand der Schülerinnen und Schüler, Leseanregungen für leseunlustige und Lob für lesefreudige Schülerinnen und Schüler müssen sinnvoll in den Unterricht integriert werden. Die Zusammenarbeit mehrerer Kollegen bzw. Kolleginnen an einer Schule mit der Chance, sich über ihre Erfahrungen mit dem Programm austauschen zu können, ist dabei hilfreich.

Antolin als Chance für leseschwache Schülerinnen und Schüler: Ein Praxisbeispiel

Lehrerinnen und Lehrer, die in Schulformen unterrichten, welche eine hohe Anzahl an Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien aufweisen, klagen häufig über die Schwierigkeiten, ihre Schülerinnen und Schüler zum Lesen zu bewegen. Hier bietet Antolin eine Chance, wie die Erfahrung in einer 7. Realschulklasse (R7) zeigt. Für ein Gelingen ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler von Beginn an mit in die Planung einbezogen werden. Dabei sind in einer leistungsschwachen Lerngruppe die Durchführung des Stolperwörtertests (Ermittlung der Leseflüssigkeit und Lesegeschwindigkeit) sowie die Präsentation der Ergebnisse hilfreich, um den Schülerinnen und Schülern die Notwendigkeit der Erhöhung der Leseflüssigkeit sowie der Leseaktivität deutlich zu machen. Im Klassenverband wurden Methoden und Praktiken vorgestellt, die am Ende des Schuljahres zu besseren Leistungsergebnissen führen sollten. Die Eltern er-

hielten Informationen über das Projekt. Ein bedeutender Bestandteil des Programms war die Erhöhung der Leseaktivität mit Hilfe von Antolin. Um den Einstieg bei Antolin zu erleichtern, ist es sinnvoll, den Fragensatz zu einer Klassenlektüre gemeinsam zu beantworten. So hat jeder jede Schülerin und jeder Schüler schon einmal die ersten Lesepunkte gesammelt und dabei zugleich die Art der Fragen kennen gelernt. Darüber hinaus sollte eine Einführung in die Nutzung des digitalen Katalogs (Recherche, Bestand) der Öffentlichen Bücherhalle sowie die Führung des Kundenkontos (Verlängerung, Vormerkung) per Internet stattfinden. Es erleichtert den Schülerinnen und Schülern u.a. den Gang zu Bücherhalle, wenn sie wissen, dass sich ihr gewünschtes Buch im Bestand befindet. Voraussetzung ist, dass jedes Kind einen Bücherhallenausweis besitzt. Ein gemeinsamer Besuch der Bücherhalle ist obligatorisch.

Hilfreich ist, wenn das Leseprogramm fächerübergreifend im ITG-Unterricht eingebunden wird. Hier sollte auch die Möglichkeit eingeräumt werden, dass die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts die Seiten von Antolin oder der Bücherhalle aufrufen dürfen.

Zunächst gestaltete sich trotz der Vorgaben der Anlauf bei den Leseunwilligen schwierig. Monatlich festgelegte Fristen und Rückmeldungen bewirkten aber eine positive Verhaltensänderung. Diejenigen, die die Anzahl ihrer Lesepunkte fristgerecht erhöht hatten, erlangten jeweils eine Urkunde, die Übrigen erhielten zunächst einen Hinweis und dann eine Verwarnung (siehe Anhang – zwei Beispiele), die von ihnen selbst und den Eltern unterschrieben werden musste.

Liebe/r
leider hast du bis zur vereinbarten Zeit (Freitag, den 18.11.2005) nicht deine Chancen genutzt, deine Leseaktivität und dein Leseverständnis bei ANTOLIN zu dokumentieren oder mir per Email zurückzumelden. Demzufolge gehe ich davon aus, dass du es nicht geschafft hast, ein weiteres Buch zu lesen.

.....
Unterschrift Schüler/in

.....
Unterschrift Eltern

Beispiel einer negativen Rückmeldung

Motivierend wirkte die Intensivierung der Beratungsgespräche bei der Auswahl der Lektüre. Zudem erwies es sich auch als sinnvoll, in regelmäßigen Abständen die aktuelle Durchschnittszahl der gelesenen Bücher und der durchschnittlichen Lesepunkte zu veröffentlichen. Das bot den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihr Lesepensum einzuordnen. Auch die ersten drei Plätze wurden bei der Verteilung der Urkunden genannt. Auf keinen Fall sollte aber die gesamte Liste veröffentlicht werden. Wenn beispielsweise eine LRS-Schülerin oder ein LRS-Schüler gerade stolz die Urkunde in den Händen hält und anschließend sähe, dass sie bzw. er auf einem unteren Platz läge, wäre das sicher kontraproduktiv. Begleitend erhielten die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Zeit für kurze Buchempfehlungen und Kritiken, um den Austausch unter den Schülern zu fördern.

Am Schulhalbjahresende wurde der Stolperwörtertest wiederholt. Hierbei ist anzumerken, dass in der Klasse auch das Lesepatentmodell durchgeführt wurde. Es zeigte sich, dass sich die Schülerinnen und Schüler deutlich verbessert hatten. Innerhalb des Schuljahres wurden in der R7 durchschnittlich 11 Bücher pro Schüler gelesen. Am Ende erlangten die Schülerinnen und Schüler, die die ersten drei Plätze belegten, eine individuell gestaltete Urkunde, unterschrieben vom Schulleiter und von der Klassenlehrerin. Darüber hinaus erhielten sie Buchgeschenke, die ihren Lesegewohnheiten ent-

sprachen. Während es zu Beginn mehrheitlich „cool“ erschien, zu den Nichtlesern zu gehören, fanden in den Pausen im Laufe des Schuljahres verstärkt Gespräche über Bücher statt. In einer abschließenden Feedbackrunde äußerte die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, dass beim konzentrierten Lesen ein Film vor ihren Augen ablaufe und sie das Gefühl haben, in eine andere Welt zu tauchen. Um eine Nachhaltigkeit dieser positiven Leseerfahrungen zu gewährleisten, wird weiterhin kontinuierlich Lesemotivation durch Lehrerengagement nötig sein.

Tipps und Tricks aus der Erprobung mit *Antolin* an verschiedenen Schulformen

- Zu starke Konkurrenzbedingungen vermeiden

Besonders an Gymnasien neigen die Schülerinnen und Schüler dazu, einen regelrechten Wettkampf um die Antolin-Punkte auszutragen, der zum Teil auch mit unlaunteren Mitteln unterstützt wird. So tragen Freunde, Geschwister und Mütter ihre Lektüren unter dem Schülernamen bei Antolin ein. Es werden Passwörter zweckentfremdet und bei Mitschülerinnen und Mitschülern Bücher durch fehlerhafte Eintragungen gesperrt.

Dies ist abzuschwächen, wenn vor allem das Lesen im Vordergrund steht und nicht der Punktegewinn. Wird mehr über Leseerfahrungen geredet als über Punktekonten werden Büchertauschbörsen vor den Ferien veranstaltet und Rückmelderunden danach, werden Lesetagebücher geführt oder Empfehlungslisten in der Klasse aufgehängt, so verschiebt sich der Focus vom Wettbewerb hin zum Leseerlebnis.

- Passwörter geheim halten

Da ein Fragensatz zu einem Buch nur einmal aufgerufen werden kann, sollten die Schülerinnen und Schüler ihre Passwörter geheim halten, um einem Missbrauch vorzubeugen. In einer Gymnasialklasse ist es vorgekommen, dass ein Schüler einigen Mitschülern sämtliche Harry-Potter Bände durch fehlerhafte Beantwortung der Fragen sabotiert hat. Diese konnten für diese Lektüren keine Punkte mehr erwerben, was zu großer Frustration führte.

- Einstiege für „Spätstarter“ ermöglichen

Einige Schülerinnen und Schüler kommen erst spät der Leseaufforderung nach, entwickeln dann aber zuweilen beträchtlichen Lesehunger. Werden die Punkte stets summiert, so haben diese Schülerinnen und Schüler keine Chance mehr, einen vorderen Platz in der Klasse zu erreichen. Lehrerinnen und Lehrer haben darauf reagiert, indem sie neben dem absoluten Punktekonto auch Monatssieger oder Quartalsieger gekürt haben. Dort konnte das Lesen der „Spätstarter“ dann entsprechend gewürdigt werden.

- Die Bearbeitungszeiten für die Fragesätze angemessen einstellen

Für Gymnasialklassen reichen in der Regel kurze Zeiten, längere Fristen führen eventuell dazu, dass zwischendurch im Buch nachgeblättert wird, was nicht erwünscht ist. Für GHR-Schülerinnen und Schüler sind die Zeiten entsprechend länger zu wählen, da schon die Erfassung der Fragen mehr Zeit in Anspruch nimmt und jegliche Hetze bei der Beantwortung vermieden werden sollte.

- Antolin auf dem Elternabend vorstellen

Erfahrungsberichte zeigen übereinstimmend, dass eine Unterstützung durch Eltern gerade bei leseschwachen Schülerinnen und Schülern zu deutlich besseren Leseleistungen führt. Elternabende können als Einstieg dienen (hier kann Antolin auch z.B. per Beamer vorgeführt werden), eine kontinuierliche Information der Eltern ist darüber hinaus sinnvoll, um das Programm nicht in Vergessenheit geraten zu lassen.

- Die Anfangseuphorie nicht als Selbstgänger deuten

Lesegewohnte Schülerinnen und Schüler geben zu Beginn häufig alle Bücher ein, die sie irgendwann einmal gelesen haben. So erreichen sie schnell ein beachtliches Punktekonto. Dann aber müssen sie Neues lesen. Nach den ersten drei bis vier Wochen sollte deshalb eine Phase folgen, in der das Lesen im Mittelpunkt steht (Bücherbörsen, Buchvorstellungen etc). Nun beginnt die Phase, das Projekt am Laufen und die Lesemotivation kontinuierlich hoch zu halten. Kurzfristige Booms sind zu verzeichnen, wenn zu

einem Buch ein Film erschienen ist. Manche Lehrerinnen bzw. Lehrer erlauben daher nicht, Bücher zu wählen, zu denen es einen Film gibt. Werden häufig weniger als 60 Prozent der Fragen richtig beantwortet, so ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen bzw. Schüler geraten haben, denn die Fragen sind in der Regel nicht schwierig zu beantworten, wenn man die Lektüre kennt. Dieses Verhalten sollte in der Klasse thematisiert werden.

- Bücher auf Englisch

Seit Neustem bietet Antolin auch Möglichkeiten für den Englischunterricht: Um englische Bücher zu finden, wählen Sie in der Suche die Kategorie „Englische Bücher“. Die Fragesätze sind zum Teil auf Deutsch, zum Teil in englischer Sprache vorhanden.

Weitere Hinweise

Viele Funktionen von Antolin sind auch ohne Lizenz anwendbar – rufen Sie dazu die Adresse www.antolin.de auf und probieren Sie einzelne Funktionen aus!

Um eine Lizenz für Antolin zu erwerben, muss die Schule zahlen. Eine Lizenz für maximal drei Klassen kostet 25 € je Klasse, eine Schullizenz, an der beliebig viele Klassen und Lehrkräfte teilnehmen können, kostet 150 € im Jahr. Diese könnte vom Schulverein finanziert werden. Da Antolin in der Regel auf großes Interesse bei den Eltern stößt, sind diese oft bereit, die Kosten zu übernehmen.

Literaturhinweis:

- www.antolin.de

Nicole Masanek, Christina Schnurer

Lautleseverfahren

Drei Bausteine für ein Lesecurriculum

Lautleseverfahren – Was ist das?

In allen Schulformen kann man zu Beginn der 5. Klasse beobachten, dass die Lesefähigkeiten der Kinder sehr unterschiedlich sind: Während einige Kinder beispielsweise das Wort Kühlschrank noch Buchstabe für Buchstabe entziffern, lesen andere Kinder dieses Wort bereits flüssig und zusammenhängend vor. Zu diesem Zeitpunkt fragen sich viele Deutschlehrer/Deutschlehrerinnen, wie sehr schwache Leser individuell gefördert werden können. Dazu möchten wir drei bereits erprobte Modelle – Lesepaten, Lesecoaching sowie eine sprachsystematische Leseförderung – vorstellen. Diese drei Modelle sind Bausteine, die sowohl einzeln als auch miteinander kombiniert im Zuge einer schulischen Leseförderung eingesetzt werden können. Besonders eignen sie sich für die Leseförderung in der Unterstufe.

Die Modelle haben mehrere Gemeinsamkeiten: Alle Maßnahmen konzentrieren sich auf die individuelle Leseförderung einzelner Schüler durch regelmäßiges lautes (Vor)Lesen. Es gibt grundsätzlich zwei Lesepartner, die miteinander lesen. Die Lesepartner – Pate und Patenkind, Lesekind und Lesecoach - weisen unterschiedlich gute Lesefähigkeiten auf. Es gibt feste Lesezeiten. Das Lesepaten-Team, das aus jeweils einem besseren und einem schlechteren Leser einer Klasse besteht und die Lesefähigkeiten beider Kinder verbessert, trifft sich regelmäßig mehrmals die Woche im Rahmen des regulären Deutschunterrichts. Dieses Modell eignet sich besonders gut für Lerngruppen, die sehr unterschiedliche Lesefähigkeiten haben. Das Lesecoaching-Team besteht aus ein oder zwei schwachen Lesern verschiedener Unterstufenklassen sowie einem guten Leser einer höheren Klassenstufe. Die Lesepartner treffen sich über einen Zeitraum von drei Monaten außerhalb des regulären Deutschunterrichts. Bei der sprachsystematischen Leseförderung ist der Lesecoach ein Studierender oder eine Förderlehrkraft. Zusätzlich zum lauten Lesen werden mit dem Lesekind über einen bestimmten, individuell festlegbaren Zeitraum sprachsystematische Übungen durchgeführt. Lesecoaching und

sprachsystematische Leseförderung – beide Modelle fördern ausschließlich die Lesefähigkeiten des Lesekindes - eignen sich besonders gut für die individuelle Förderung besonders schwacher Leser. In allen Modellen wählt der Schüler den Text bzw. die Lektüre selbst aus, der/die regelmäßig gelesen wird. Alle Fehler beim lauten Lesen werden verbessert, ohne dass Kritik geübt wird. Der Leser korrigiert seinen Fehler, d.h. er liest das Wort, Segment oder einen ganzen Satz so oft, bis er dieses/diesen flüssig und sinnvoll betont vorlesen kann.

Lautleseverfahren

Welches Ziel verfolgen wir damit?

Lautleseverfahren steigern die Leseflüssigkeit der Schüler. Sie stammen aus der angloamerikanischen Leseförderung, die traditionell mehr Wert auf die strukturelle Vermittlung von Basalfähigkeiten legt. Nachdem eine fünfte Klasse des Gymnasiums Rahlstedt über drei Monate hinweg regelmäßig das Lesepaten-Modell durchgeführt hatte, verbesserte sich ihre Leseflüssigkeit durchschnittlich um 30 Prozent. Schwächere und bessere Leser konnten ihre Leseflüssigkeit gleichermaßen steigern. In einer Parallelklasse, die nicht das Lesepaten-Modell durchgeführt hatte, steigerte sich die Leseflüssigkeit innerhalb dieses Zeitraums nur um neun Prozent. Ähnliche Ergebnisse wurden in der Haupt- und Realschule Meiendorf erzielt. Dort wurde die Leseflüssigkeit aller 5. bis 8. Klassen ebenfalls mithilfe des Stolperwörtertests ermittelt. Auf Grund des schwachen Ergebnisses von durchschnittlich 32 Sätzen in einer siebten Realschulklasse entschied sich die Deutschlehrerin, in ihrer Klasse das Lesepaten-Modell durchzuführen und am Leseprogramm Antolin teilzunehmen. Am Ende des Schuljahres hatte sich die Leseflüssigkeit der R7 durchschnittlich um 25 Prozent auf 47 Sätze verbessert, während sich die übrigen Klassen, in denen keine speziellen Maßnahmen durchgeführt wurden, lediglich um durchschnittlich acht Prozent bzw. fünf Sätze steigerten.

Auch wenn am Beispiel der HR-Schule Meiendorf erkennbar ist, dass auch noch spätere

Maßnahmen erfolgreich sind, ist die Förderung der Leseflüssigkeit, d.h. die „schnelle, flüssige, automatisierte und sinngestaltende Fähigkeit zu lesen“, gerade in der Unterstufe wichtig: Denn Leseflüssigkeit meint den Zwischenschritt zwischen dem dekodierenden Lesen, welches in der Grundschule vor allem geübt wird, und dem sinnentnehmenden Lesen. Wie ist dieser Zwischenschritt zwischen Sinnentnahme und Dekodierung genau zu verstehen? Lautes Lesen erfordert eine Gliederung einzelner Wörter oder ganzer Satzsegmente: Die Art der Gliederung entscheidet darüber, welche Bedeutung der Leser konstruiert. So ist sie unterschiedlich, je nachdem ob ein Schüler in dem Satz „Ein starker Bauer wird von einem kleinen Ast erschlagen“ „stark“ und „klein“ oder aber „Bauer“ und „Ast“ betont. Gerade diese Bedeutungskonstruktion, die nur beim lauten Lesen nötig ist, meint eine wichtige Vorstufe zum sinnentnehmenden Lesen. Diese Fähigkeit wird in allen Fächern der weiterführenden Schule verlangt und sollte deshalb durch ein Verfahren, das dem Niveau der Schüler entspricht, besonders in Klasse 5 und 6 geübt werden.

Lautes Lesen nimmt gerade Nichtlesern die Hemmschwelle zu lesen – sowohl in der Schule als auch privat. So erzählte mir ein Schüler, der am Lesecoaching teilgenommen und dort seinen ersten Harry-Potter-Band gelesen hatte, dass er jetzt privat gerade mit dem Lesen des zweiten Bandes begonnen habe. Beide Bücher hatten zuvor Monate lang unbeachtet in der Ecke gelegen. Lautes Lesen fördert die Lust auf regelmäßiges Lesen und hat somit motivierenden Charakter.

Lautes Vorlesen im Team hat zur Folge, dass es immer jemanden gibt, mit dem ich über das Gelesene sprechen kann. Die Schüler erfahren Lesen so als einen dialogischen Prozess, der nicht nur Spaß bringt, sondern Sprach- und Wortschatzarbeit in einem erheblichen Maße leistet. Diese Arbeit wird von den Kindern beim Lesepatzen-Modell alleine geleistet, indem sie sich Wörter, über die sie beim Lesen „stolpern“, gegenseitig erklären oder gemeinsam im Wörterbuch nachschlagen. Ein Beispiel: Eine Schülerin las das Wort „Greis“ und erklärte ihrem Lesepartner, dass hier ein Druckfehler vorhanden sei. Es müsse doch eigentlich „Kreis“ heißen. Das unbekannte Wort „Greis“ wurde ihr von ihrem Lesepartner erklärt. Ein anderer Schüler stolperte über das Wort „Pietät“. Er wurde von seinem Lesepartner, der das Wort flüssig lesen konnte, unterstützt. Nachdem

auch der schwächere Leser dieses Wort flüssig wiederholt hatte, fragte er seinen Lesepartner nach der Bedeutung dieses Wortes. Der (lesestärkere) Lesepartner musste passen. Beide schauten die Bedeutung gemeinsam im Wörterbuch nach. Im Anschluss an die Lesepatzen-Zeit wurde dieses neue Wort auf einem eigens dafür eingerichteten Wörter-der-Woche-Plakat vermerkt.

LRS-Schüler müssen beim Lesepatzen-Modell gesondert betrachtet werden. Derartige Lernschwächen benötigen professionelle Unterstützung. So konnte ein LRS-Kind in einer HR-Schule seine Leseleistung erst steigern, nachdem die Lehrerin die Rolle der Lesepatin übernommen hatte. Eine ähnliche Erfahrung haben wir auch am Gymnasium machen müssen.

Realisierung Vorbereitung der Fördermaßnahmen

Die Deutschlehrkraft oder die Sprachlernkoordinatorin, der Sprachlernkoordinator führt zu Beginn der Klasse 5 den Stolperwörtertest durch, der die Leseflüssigkeit ihrer Schüler testet. Der Test wird ausgewertet, und in Abgleichung mit ihren eigenen Beobachtungen erkennt die Lehrkraft das Leseprofil ihrer Klasse, d.h. die leseschwachen bzw. -starken Schüler. Als leseschwach gelten Schüler, die unter dem Mittelwert der Klasse 4 von 33 richtigen Sätzen liegen. Eine regelmäßige Testung am Gymnasium hat gezeigt, dass selbst in dieser Schulform 25 bis 30 Prozent der Fünftklässler meist unter diesem Mittelwert liegen.

Nach der Auswertung teilt die Lehrkraft den Fünftklässlern ihr persönliches Ergebnis schriftlich mit (s. Material 1). Dieses kann z.B. durch ein anonymisiertes Schaubild der gesamten Klassenleistung in Gestalt eines Berges geschehen, der sich hinsichtlich der Leseflüssigkeit noch größtenteils unter der Wasseroberfläche befindet. Derartige Bilder zeigen den Schülern, wo sie stehen. Die Lehrkraft formuliert ggf. deutlich den Anspruch auf eine Verbesserung der Lesefähigkeiten der Schüler. Mit dieser Forderung sollte jedoch das Angebot einer Hilfestellung durch Fördermaßnahmen einhergehen. Spätestens jetzt muss die Lehrkraft entscheiden, ob das Lesepatzen-Modell im Klassenverband durchgeführt oder die leseschwachen Schüler eine individuelle Förderung durch Lesecoaching oder aber – bei sehr schwachen Lesern – durch eine sprachsystematische Leseförderung außerhalb des

Klassenverbandes erhalten. Denkbar ist es auch, dass zwei oder gar drei Modelle parallel laufen. Schüler, die sowohl am Lesecoaching als auch am Lesepaten-Modell teilnahmen, konnten ihre Leseflüssigkeit innerhalb von drei Monaten sogar um 44 Prozent steigern.

Realisierung 1: Lesepaten

Schwächere Leser lernen von stärkeren Lesern. Bessere Leser lernen aber auch, indem sie schwächere Leser unterstützen. Dieses konstruktive Zusammenspiel zwischen schwächeren und besseren Lesern macht sich das Lesepaten-Modell zunutze.

Mit dem Ziel, die gesamte Klasse in Lesepaten-Teams einzuteilen, hierarchisiert die Lehrkraft die Ergebnisse des Stolperwörtertests und teilt ihre Klasse in zwei Gruppen (bessere und schwächere Leser) auf. Der beste der guten Leser bildet nun ein Lesepaten-Team mit dem besten Leser der schwachen Gruppe, der zweitbeste Leser der guten Gruppe liest mit dem zweitbesten Leser der schwachen Gruppe usw. Eine derartige Einteilung ist wichtig, weil ein Lernerfolg nur dann zustande kommt, wenn die Lesepaten unterschiedliche, aber nicht zu stark divergierende Leseleistungen aufweisen. Den Kindern sollte die Notwendigkeit dieser Einteilung der Teams begründet werden, da sie sonst Unverständnis aufgrund dieser „Willkür“ zeigen. Sollte sich während des Lesepaten-Modells herausstellen, dass ein Team menschlich nicht harmoniert, müssen die Team-Mitglieder getauscht werden. Die Erfahrung hat gezeigt, dass disharmonische Teams geringere Fortschritte erzielen. Neben den Ergebnissen des Stolperwörtertests sollte also auch die menschliche Komponente beachtet werden. Anhand eines kurzen Informationsblattes werden die Kinder darüber informiert, wie die Lesepaten-Maßnahme funktioniert (s. Material 2). Die Lesepaten brauchen feste Tage sowie eine feste Zeit, um das laute Vorlesen ritualisieren zu können. Praktikabel ist es, wenn die Lesepaten sich dreimal in der Woche immer zu Beginn der Deutschstunde für jeweils 15 Minuten treffen. Bei lesestärkeren Klassen ist auch eine Reduzierung auf zweimal wöchentlich denkbar. Gelesen werden darf überall, wo die Lehrkraft die Kinder im Auge behalten kann – im Klassenraum, im Gruppenarbeitsraum, im Flur, draußen vor dem Klassenzimmer. Wichtig ist es, dass die Kinder das Gefühl von Ruhe und einem eigenen Platz für sich haben. Während der

Lesepaten-Zeit sollen die Kinder lesen - in welcher Körperhaltung sie dieses praktizieren, bleibt jedoch ihnen überlassen. So konnten wir Teams beobachten, die sehr konzentriert lasen, während beide Lesepartner bäuchlings auf dem Boden lagen.

Zum verabredeten Zeitpunkt setzen sich die Paten zusammen. Beide Kinder haben den gemeinsam ausgesuchten Text (z.B. das Lesebuch, ein Buch aus der Klassenbibliothek) vor sich liegen. Jedes Kind liest einen Abschnitt laut vor, dann wechselt der Leser. Die Aufgabe des Zuhörers besteht darin, bei „Fehlern“ des Lesers einzugreifen: Gerade schwächere Leser neigen dazu, unbekannte und damit schwierige Wörter undeutlich vorzulesen oder ganz zu überlesen. Eine solche Situation erfordert das Eingreifen des Zuhörers. Gute Leser neigen oft dazu, unbekannte Wörter richtig vorzulesen, ohne die Bedeutung zu verstehen. An dieser Stelle greifen oft schwächere Leser ein und fragen nach der Bedeutung dieses Wortes. Der bessere Leser wird so überhaupt erst auf sein Nicht-Wissen aufmerksam gemacht. Diskussionen gibt es häufig darüber, ob eine Intonation richtig oder falsch gesetzt wurde. Hierbei erfahren die Kinder nicht nur ganz direkt die Bedeutung von Satzzeichen, sondern werden auch mit verschiedenen Verstehensmöglichkeiten einzelner Sätze konfrontiert, was zu weiteren Diskussionen Anlass gibt. Gerade zu Beginn des Lesepaten-Modells fällt es dem jeweiligen Zuhörer oft nicht leicht, seinen Teampartner zu verbessern. Fehler beim Lesen werden so einfach ohne Korrektur hingenommen. Besonders am Anfang dieser Fördermaßnahme sollte die Lehrkraft die Kinder deshalb immer wieder zum Dialog sowie zum bewussten und konzentrierten Mitlesen anhalten. Erfahrungsgemäß gehen die Kinder mit notwendigen Korrekturen, die ihr Lesen oder das Lesen ihres Teampartners betreffen, im Laufe der Zeit immer selbstverständlicher um.

Realisierung 2: Lesecoaching

Beim Lesecoaching arbeiten leseschwache Kinder der Unterstufe mit zuverlässigen und pflichtbewussten Schülern höherer Klassenstufen zusammen. Eine Lehrkraft übernimmt die Koordination der Fördermaßnahme. Vor Beginn der ersten Runde muss die koordinierende Lehrkraft die Coaches, d.h. die Schüler höherer Klassenstufen, kurz in ihre Aufgaben einweisen. Diese Vorbereitung, die ungefähr zwei Schulstunden umfasst, sollte

den Coaches vor allem die Bedeutung und die Wichtigkeit ihrer Aufgabe vermitteln. Die Lehrkraft sollte die Coaches in die Bedeutung lauten Lesens einführen sowie eine Lesecoaching-Sitzung beispielhaft mit ihnen durchführen. Letzteres ist besonders wichtig, damit sie den Rollenwechsel von einem Lernenden zu einem Leseexperten vollziehen. Parallel zur Anwerbung der Coaches muss die koordinierende Lehrkraft die Anzahl der förderungsbedürftigen und vor allem förderungswilligen Lesekinder ermitteln. Erfahrungsgemäß hat es keinen Sinn, Kinder zur Teilnahme zu zwingen, da diese ihre Ablehnung gegen die Förderung dann durch unregelmäßiges Erscheinen oder Aggressionen gegenüber dem Coach zeigen.

In einem ersten von der Lehrkraft koordinierten Treffen zwischen Lesekindern und Lesecoaches lernen sich beide Seiten kennen. Die Lesekinder dürfen sich hierbei ihren „Lieblingscoach“ auswählen: Je lieber die Kinder ihren Coach mögen, desto besser und eifriger lesen sie. Coach und Lesekind schließen bei diesem Zusammentreffen einen Lesevertrag ab (s. Material 3) und planen die Termine für die nächsten drei Monate verbindlich. Besprochen werden auch die Leseinteressen der Kinder. Meistens wird vereinbart, dass das Lesekind zum ersten Treffen ein Buch mitbringt, das während des Lesecoachings gelesen werden soll. Wenige Tage später beginnen Coach und Lesekind das Training. Der Treffpunkt ist meistens ein Klassenraum. Die Lesekinder bestimmen den Lesestoff: Romane, Erzählungen, Sachbücher. Viele Kinder bringen zum ersten Treffen ein Buch mit, das sie schon lange lesen wollten, zu dessen Lektüre sie sich aber noch nicht motivieren konnten. Häufig ist dieses „Harry Potter“ oder – gerade bei Jungen – ein „Was-ist-Was“-Buch. Im Kern läuft jede Lesecoach-Sitzung gleich ab: Das Lesekind liest, der Coach korrigiert. Das Lesekind wiederholt den falsch gelesenen Satz, der Coach korrigiert ggf. erneut. Manche Coaches lassen ihre Lesekinder einen Satz bis zu siebenmal lesen, bis er perfekt vorgelesen wird.

Anders als beim Lesepaten-Modell haben die Coaches kein Problem mit der Korrektur falsch gelesener Wörter oder Sätze; vermutlich liegt dies am Altersunterschied.

Nach Ablauf der drei Monate geben die Coaches eine kurze Stellungnahme über die erreichten Fortschritte ab. Parallel dazu organisiert die koordinierende Lehrkraft ein Treffen aller Lesekinder. Bei diesem wird

der Stolperwörtertest erneut durchgeführt. Die Lesekinder dürfen sich zu ihrem persönlichen Erfolg bzw. Misserfolg beim Lesecoaching äußern sowie Verbesserungsvorschläge anbringen. Am Ende dieses Treffens erhalten die Lesekinder eine Urkunde (s. Material 4), auf welcher der Grad ihrer Leseverbesserung vermerkt ist. Dieses Ergebnis sollte zur Motivation für weitere Durchgänge auch den Coaches mitgeteilt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich beide Modelle in der Praxis gut durchführen lassen und – gerade mit Blick auf die Ergebnisse der zweiten Testung der Kinder – offensichtlich einen viel versprechenden Lesezuwachs ermöglichen.

Realisierung 3: Sprachsystematische Leseförderung

Bei der sprachsystematischen Leseförderung lässt der Lesecoach in etwa der Hälfte der Zeit sein Lesekind laut lesen und korrigiert die Fehler. In der übrigen Zeit trainiert er das Lesekind, damit dieses grundlegende Einsichten in den Aufbau der deutschen Sprache erhält. Anders als beim Lesecoaching und beim Lesepaten-Modell benötigt man zur Realisierung dieser Fördermaßnahme deshalb einen Lesecoach, der sprachsystematisch geschult sein muss: Der Lesecoach sollte in der Lage sein zu erkennen, in welchen Bereichen (z.B. Wort-, Satz- und/oder Textebene) die speziellen (Lese-)Probleme des Kindes liegen und durch welche Übungen die Leseleistung des Kindes gesteigert werden kann. Damit er gerade das spezielle sprachsystematische Training leisten kann, sollte er z.B. wissen, wie man flektierte oder abgeleitete Formen auf ihre Grundform zurückführt (z.B. „Mütchen“ auf „Mütze“, „hielt“ auf „halten“ usw.). Der Lesepartner sollte wissen, welche Wortstämme es im Deutschen gibt und mit welchen Vor- und Nachsilben diese kombiniert werden können (z.B. malen – anmalen, ausmalen, vermahlen usw.). Der Lesecoach sollte wissen, welche Wörter man zu einer Wortfamilie und welche man zu einem Wortfeld zusammenfassen kann.

Vor dem Hintergrund, dass hier Fachwissen notwendig ist, ist es denkbar, dass eine verfügbare Deutschlehrkraft den Förderunterricht übernimmt. Erprobt wurde dieses Modell weiterhin mit Studenten, die zuvor seitens der Universität sprachsystematisch ausgebildet wurden. Zur Zeit wird diskutiert, inwieweit dieses Modell auf andere Hamburger Schulen ausgeweitet werden kann.

Abschließende Faustregeln für Lautleseverfahren:

- Sympathie entscheidet über Lernerfolg:
Die Lesepartner müssen menschlich miteinander harmonisieren. Wenn dieses nicht der Fall ist, müssen die Teams ausgetauscht werden.
- Die Textauswahl entscheidet über den Grad der Lesebegeisterung des Kindes.
Eine möglichst große und vielfältige Auswahl von Büchern ist notwendig. Hier kann die Bücherhalle helfen, die gerne Bücherkisten zur Verfügung stellt.
- Jedes Kind braucht ein eigenes Buch, aus dem es vorlesen kann.
- Lautleseverfahren müssen ritualisiert und regelmäßig stattfinden, da sich sonst kein Lernerfolg einstellt.

Material 1

Auswertung vom Stolperwörter-Lesetest

Liebe(r).....,

beim Stolperwörter-Test hast du richtige Sätze geschafft.
Das bedeutet, dass du

- ganz dringend lesen üben musst.
- dringend lesen üben musst.
- noch weiter lesen üben solltest, aber schon jetzt auf dem richtigen Weg bist.

Am Ende des Schuljahres werden wir einen zweiten Stolperwörter-Test durchführen. Überlege dir schon jetzt, wie viele richtige Sätze du das nächste Mal schaffen möchtest. Am Ende des Schuljahres gucken wir dann, ob es dir gelungen ist.

Mein Ziel ist es, richtige Sätze am Ende des Schuljahres zu erreichen.

Viel Erfolg und Spaß beim Lesen!

Material 2

Wie funktioniert das mit den Lesepaten?

Jeweils zwei Schüler, die von dem Lehrer bzw. der Lehrerin bestimmt werden, bilden zusammen eine Lesepaten-Gruppe.

In dieser Gruppe dürft ihr euch Texte aus dem Lesebuch herausuchen und sie euch gegenseitig vorlesen. Jeder liest einen Absatz. Die Aufgabe des Lesers ist es, den Text möglichst flüssig vorzulesen. Die Aufgabe des Mitlesers ist es, „Stopp“ zu sagen,

- wenn ein Wort nicht verstanden wird.
- wenn der Vorleser einen Fehler gemacht hat.
- wenn der Vorleser so schnell liest, dass der Mitleser nicht mitkommt.

Ihr seid als Lesepaten gegenseitig dafür verantwortlich, dass ihr beide am Ende des Schuljahres eure Ergebnisse im Stolperwörter-Test verbessern könnt. Das heißt: Konzentriertes Arbeiten ist ebenso notwendig wie gegenseitige Hilfe!

Wann findet das Lesen statt?

Mit eurem Lesepartner trifft ihr euch jeweils am Dienstag, Mittwoch und Freitag zu Beginn der Deutschstunde für 15 Minuten. Danach machen wir weiter mit dem normalen Deutschunterricht.

Material 3

LESE-VERTRAG

Ich,, möchte das Lesecoaching nutzen, um meine Leseflüssigkeit zu verbessern.

Ich werde von meiner Seite aus nach Kräften daran mitarbeiten, mein Ziel zu erreichen.

.....
Datum/ Unterschrift

Am schätze ich mein Können etwa so ein:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Am schätze ich mein Können etwa so ein:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Am schätze ich mein Können etwa so ein:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Dein Lesecoach wird dir nach Kräften dabei helfen, dein Ziel zu erreichen.

.....
Datum/ Unterschrift

Material 4

..... aus der Klasse

hat mit ihrem/ seinem Lesecoach

darin gearbeitet, seine/ihre Leseflüssigkeit zu verbessern.

Das ist ihr/ ihm wirklich sehr/ ziemlich/schon ganz gut gelungen

(Zutreffendes bitte unterstreichen)

Die Überprüfung durch

fand am am Gymnasium Rahlstedt statt.

Viel Spaß und guten Erfolg beim Weiter-Lesen!

Hamburg, den

.....
Lesecoach

.....
für das Gymnasium Rahlstedt

