

Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein - Westfalen

Fachdidaktische Hinweise Deutsch

Grundschule

Lesen – Umgang mit Texten und Medien



Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes
Nordrhein-Westfalen

Lesen – Umgang mit Texten und Medien



Lesen ist ein von den Zielen und der Erwartung des Lesers gesteuerter aktiver Prozess der Sinnkonstruktion unter Einbeziehung individueller Vorerfahrungen. Damit bildet Lesen die Schlüsselfunktion für erfolgreiches Lernen. Über die Nutzung unterschiedlicher Texte wird der Umgang mit

Texten bereits von Anfang an über das Fach Deutsch hinaus im Unterricht in der Grundschule eingeübt. Fachliche Aspekte zielen daher auch auf den Erhalt der Freude am Lesen durch den Aufbau einer Lese-Schreib-Kultur: Sie gibt Kindern Raum, selbstvergessen in einer leseanregenden Lernumgebung Texte interessenbezogen auszuwählen, vorzulesen oder vorgelesene Kinderliteratur zu genießen.

Lesen in der Schule

Kinder machen schon früh in sehr unterschiedlichem Maße Erfahrungen mit Texten und Medien verschiedener Art. Der Bereich Umgang mit Texten und Medien greift diese vor- und außerschulischen Erfahrungen der Kinder auf und erweitert das Textspektrum insbesondere um schriftsprachliche Texte. Dabei geht der Lehrplan von einem umfassenden Textbegriff aus.

Ein Textverständnis für Geschriebenes und Gedrucktes ist alltägliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen, da der Unterricht in fast allen Fächern weitgehend durch schriftliche Texte geprägt ist. Lesefähigkeit stellt damit die Voraussetzung für den kompetenten Umgang mit Texten und Medien dar und ist demnach eine Grundvoraussetzung für jeden Wissenserwerb.

Lesen ist der individuelle Vorgang der Sinnkonstruktion, der von vielen Faktoren abhängig ist. Um den Sinn eines Textes konstruieren zu können, müssen Buchstaben und Wörter erkannt und Wortbedeutungen erfasst werden. Semantische und syntaktische Relationen zwischen Sätzen müssen aufgebaut und satzübergreifende Bedeutungseinheiten konstruiert werden. Dies ist möglich durch die Nutzung von im Text enthaltenen Informationen und durch das Heranziehen von Vor-, Welt- und Sprachwissen der Leserin oder des Lesers.

Im Laufe der Leseentwicklung werden den Schülerinnen und Schülern vielfältige und zahlreiche Übungen zum analysierenden und synthetisierenden Lesen angeboten, ebenso wird im Deutschunterricht das Lesen von Kinder- und Jugendbüchern sowie das Zusammenspiel von Lesen und Schreiben bedacht, um die Lesemotivation zu unterstützen.

Im weiterführenden Leseunterricht, wenn die Kinder einen unbekanntem Text relativ flüssig lesen können, sind Verfahren und Strategien zur Unterstützung des vertiefenden Textverständnisses von Nutzen.¹ Lesestrategien sollen die Kinder befähigen, textbezogen zu antizipieren, überfliegend, genau oder selektiv zu lesen.

Insgesamt gesehen, können Lesekompetenzen nur ausgebildet werden, wenn die Kinder Lesen als persönlichen Gewinn betrachten, wenn sie mit ihren sehr unterschiedlichen Entwicklungsständen hinreichend Leseerfahrungen machen können,

¹ LINK: didaktische Lernlandschaft Lesen – verbindliche Anforderungen am Ende von Klasse 2

wenn sie zum Lesen vielfach angeregt werden und wenn auch das individuelle Lesen gefördert wird. Das genießende und interessebezogene Lesen ist hierbei von besonderer Bedeutung, weil dadurch das Lesen im eigenen Alltag eine positive Funktion erhält. Solche Entwicklungen bedürfen einer Lese-Schreib-Kultur in der Klasse und in der Schule. Alle weitere Leseförderung ist in diese grundlegende Lese-Schreib-Kultur eingebettet.

Lesekompetenz

Lesekompetenz ist mehr als einfach nur lesen zu können. Nach Pisa wird Lesen als die Fähigkeit beschrieben, unterschiedliche Texte in ihrer Aussage, Absicht und formaler Struktur zu verstehen. Die Schülerinnen und Schüler können so Texte in einen Zusammenhang einordnen und Informationen sachgerecht nutzen. Mit diesem Verständnis von Lesekompetenz wird das Wahrnehmen und Verstehen von Texten als konstruktiver wissensgesteuerter Prozess aufgefasst. Das Kind konstruiert die Bedeutung des Textes in einer Art Entdeckungsprozess, der vom Kind zum Text, also top-down, und vom Text zum Kind, also bottom-up, geht.

„Lesen ist also kein reines Dekodieren auf der Buchstaben-, Wort- und Satzebene, sondern ist ein Prozess, der durch organisiertes Wissen gesteuert wird (vgl. Hurrelmann, 2003, S. 7). Mit der Fähigkeit zur Dekodierung von Schrift entsteht eine Art „innere Übersetzung, innere Verbalisierung“, eine Dynamik zwischen Schrift und Gedanken. Das Kind aktiviert und verändert im Leseprozess eigene Wissensstrukturen, „das Aufgenommene wird zum eigenen Gedanken entwickelt“. Mit dieser Lesefähigkeit entfalten sich sprachliche und begriffliche Kompetenzen, Perspektiven werden erfolgreich differenziert. Lesen ist Konzentration auf das Verstehen (vgl. Hurrelmann, 2003, S. 3).

Die Schülerinnen und Schüler, die über diese Form der Lesekompetenz verfügen, sind in der Lage, eine bewusste Haltung zum eigenen Lesevorgang einzunehmen. Sie lesen z. B. einen Abschnitt noch einmal, wenn sie ihn nicht verstanden haben, sie haben die Fähigkeit darüber nachzudenken, woran das Nichtverstehen eines Satzes oder Abschnitts liegen kann (z. B. an einem unbekanntem Wort, an der nicht erkannten Verknüpfung mit dem vorhergehenden Satz, an der Abstraktheit der Darstellungsweise), und sie haben Strategien an der Hand, mit denen man solchem Nichtverstehen abhelfen kann. Wer über diese Art der „Metakognition“ verfügt, überprüft sein Textverständnis fortlaufend.

In der Forschung werden drei metakognitive Leistungen beim Lesen und ähnlichen Tätigkeiten unterschieden

- Bewusstheit, hier: bspw. intentionsgeleitetes Lesen
- Überwachung, hier: sinnentnehmendes Lesen
- Steuerung, hier: Einsatz unterschiedlicher Lesestrategien

Gute und schlechte Leser und Leserinnen unterscheiden sich daher vor allem hinsichtlich des flexiblen Einsatzes unterschiedlicher Lesestrategien. Während der gute Leser über Lesestrategien verfügt, diese auch situationsangemessen flexibel einsetzen und deren Reichweite sowie seine eigenen kognitiven Möglichkeiten einschätzen kann, gilt für den schlechten Leser, dass er nicht nur seine fehlenden Fähigkeiten nicht richtig einschätzen kann, sondern Verstehensschwierigkeiten nicht einmal bemerkt, Unverstandenes schlicht ignoriert. Die Fähigkeit zur strategischen Steuerung des eigenen Lesevorgangs ist zu wenig ausgebildet. Ein wesentlicher Bestandteil der

Leseförderung muss dementsprechend die Vermittlung und Übung von geeigneten Lesestrategien sein.

Lesestrategien

Ein wesentlicher Teil von Lesekompetenz ist also die Kenntnis unterschiedlicher Lesestrategien, die helfen, sich in einem Text zu orientieren, Informationen zu verknüpfen und eine Vorstellung über den Inhalt des Gesamttextes zu entwickeln. Die Kinder können diese Strategien kennen lernen und erfahren dabei, wann und unter welchen Umständen es effektiv ist, bestimmte Strategien einzusetzen. Kühn und Reding (2005) unterscheiden vor diesem Hintergrund die drei großen Lesestrategien bzw. Lesestile:

- *Globalverstehen*: Die/der Lesende verschafft sich einen groben Überblick über Textthemen und -inhalte (z. B. Wer schreibt wem, wie, wozu, wann, wo und worüber?)
- *Selektives Leseverstehen*: Entsprechend der Verstehensabsicht arbeitet die oder der Lesende relevante Textinformationen heraus.
- *Detailverstehen*: Der/die Lesende erfasst die Textinformationen auf Einzelwort-Ebene (Wort-für-Wort-Verständnis).

Mit diesen Strategien gelingt es den Kindern in einem Text Schlüsselinformationen zu lokalisieren, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen und einen Eindruck über Inhalt und Kernaussagen zu gewinnen. Mit einem Wechsel der Lesehaltung und damit des Lesetempos können Texte entweder rasch überflogen und auf bedeutsame Inhalte gescannt werden oder einzelne Textstellen zum besseren Verständnis intensiver gelesen werden. Mit erweiterten Fähigkeiten können die Schülerinnen und Schüler auch verdeckte Informationen aufspüren und Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Informationen herstellen.

Die planvolle Organisation von Leseprozessen erfolgt in drei Phasen. Dabei können „gute Lesegewohnheiten“ entwickelt werden.

Vor dem Lesen:

Die Kinder geben an, was sie schon zum Thema wissen, oder was sie noch wissen wollen. Sie überprüfen zu welcher Textsorte der zu lesende Text gehört. Dabei können

- Bildimpulse
- Grafiken
- Überschriften
- Musik
- Gliederungen
- Wortgeländer

helfen, Vermutungen, Assoziationen zum Thema zu finden, also das Vorwissen zu aktivieren. Darüber werden die Kinder ermutigt, motiviert am Text zu arbeiten und tiefer in das Thema einzudringen.

Während des Lesens überprüfen die Kinder, wie sich der Inhalt des Textes mit ihrem Vorwissen verknüpft.

- Was habe ich gelernt, was war neu für mich?,

- Was kenne ich schon, was kann ich „überlesen“?
- Wie kann ich das, was ich nicht verstanden habe, in Erfahrung bringen?

Hilfreich ist dabei:

- Lesen mit dem Bleistift
- Nutzen von Zeilennummern
- Schlüsselwörter kennzeichnen
- Vereinbarte Symbole zur leichteren Orientierung im Text nutzen
- Randnotizen machen
- Unverstandenes, aber Wichtiges markieren, Unverstandenes aus dem Kontext erschließen oder nachschlagen

Nach dem Lesen prüfen die Kinder:

- Hat der Text sein „Versprechen“ eingelöst, die Vermutungen bestätigt?
- Was habe ich Neues erfahren? (Dies dem gegenübergestellt, was vor dem Lesen formuliert wurde = Wissenszuwachs aufzeigen)
- Bin ich der gleichen Meinung oder möchte ich mich dazu äußern?
- Wie bewerte ich den Text oder einzelne Passagen (Text beurteilen, mit anderen Texten vergleichen)?
- Welche Beispiele, Erfahrungen kann ich einbringen?

Kompetenz: Lesen lernen

„Lesen ist immer ein hypothesengeleiteter Prozess, der auf Sinnentnahme ausgerichtet ist. Die Sinnerwartung steuert, wie viele Informationen wir benötigen, um einen Text flüssig zu lesen. Um Lesen zu können, ist es erforderlich, dass Kinder Schriftzeichen als solche erkennen, ihnen Laute zuordnen und eine Buchstabenfolge in eine Lautfolge bringen können. Erst danach kann sich das flüssige Lesen entwickeln.“

Im vereinfachten, dreistufigen Modell des Leselernprozesses (siehe unten) werden die kognitiven Strategien der Verarbeitung von Schrift erfasst. Dabei wird deutlich, wie visuelle und auditive Komponenten – Sehen, Hören und Sprechen – beim Lernen ineinandergreifen. Die Schwierigkeit von Leseanfängern liegt oftmals in der Erfassung der optischen Informationen auf dem Papier und der zusätzlichen Berücksichtigung der sprachlichen und inhaltlichen Informationen.

Die drei Phasen des Leselernprozesses sind:

- die logografemische Phase = Wiedererkennen von Zeichen, Schriftzügen
- die alphabetische Phase = Zuordnung von Lauten zu Buchstaben (Erstlesen)
- die orthografische Phase = normgerechte Verwendung von Sprache (weiterführendes Lesen).

Wie erfolgt nun das eigentliche Lesenlernen?

Lesenlernen erfolgt in etwa fünf Stufen – von der Lesebasis bis zur Lesereflexion. Jede Stufe muss gut abgesichert sein, bevor die nächste Stufe erreicht werden kann. Da vielfältige Teilfertigkeiten zur Lesekompetenz führen, müssen die jeweiligen Lesefähigkeiten intensiv geübt werden. Bleibt ein Kind auf einer Stufe stehen oder überspringt es eine Stufe, dann treten die typischen Symptome von Leseschwäche auf. Es gilt also zu überprüfen, welche der Lesestufen für das Kind im jeweiligen Moment tragend sind. Bei Leseschwierigkeiten kann erneut auf die vorhergehende Stufe zurückgegriffen und vertiefend geübt und erarbeitet werden.

Die fünf Stufen des Lesenlernens sind:

1. Stufe: Lese-Basis

Auf dieser Stufe erwerben die Kinder grundlegende Fertigkeiten, die notwendige Voraussetzungen für das Lesen sind. Dazu gehört die phonologische Bewusstheit, also die Fähigkeit Laute zu erkennen und zu differenzieren und das Verständnis für Schrift als Laut-Buchstaben-Beziehung.

Grundlagen dafür sind genaues Hinhören, genaues Hinschauen und sich räumlich orientieren können.

2. Stufe: Lese-Techniken: Laut – Buchstabe – Wort

Auf dieser Stufe werden die ersten Leseschritte – vom Zusammenlauten bis zur Worterkennung – gelernt und geübt, bis sie automatisiert sind. Das Zusammenziehen von Lauten ist eine kritische Stelle im Leselernprozess. Dazu müssen die Schülerinnen und Schüler Lage, Zeichen- und Lautfolgen analysieren und zusammenschleifen. Die Lautsynthese ist eine wesentliche Voraussetzung zum Lesen und sollte im Leselernprozess besonders gefördert werden.

Bei der Auswahl von Wörtern für die Überprüfung der Synthesefähigkeit und zur Förderung ist es notwendig zu wissen, was für ein Kind einfach und was schwierig zu lesen ist. Die Schwierigkeit eines ausgewählten Wortes hängt ab von

- der Art der Buchstaben (Laute),
- der Länge des Wortes,
- der Folge der Buchstaben,
- der Kenntnis der Wortbedeutung,
- der Ähnlichkeit des Wortes mit seiner umgangssprachlichen Aussprache.

3. Stufe: Lese-Sicherheit: Vom Wort zum Text

Um sicheres und flüssiges Lesen vertiefen zu können, benötigen Kinder Texte, die für sie lebensbedeutsam sind, Spaß vermitteln, Neugier wecken oder das individuelle Interesse wecken. Nur durch den ständigen Kontakt mit vielen unterschiedlichen Texten/Textsorten (auch digitale Texte) und die damit einhergehende Auseinandersetzung mit ihren Inhalten wird Lesen als Tätigkeit zu einem automatischen Vorgang. Lesen lernt man nur durch Lesen. Nur wer gern liest, liest viel. Wer viel liest, liest gut. Wer gut liest, liest gern.

4. Stufe: Lese-Verständnis: Texte machen Sinn

Um Texte zu verstehen ist es sinnvoll, Lesestrategien kennen zu lernen und bewusst einzusetzen. Lesestrategien dienen dazu einen Text zu gliedern, Sinnschritte zu finden, Schlüsselwörter herauszufiltern, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen und den Inhalt des Textes als Ganzes zu erfassen.

Das kohärente, Sinn erfassende Lesen ermöglicht es, Texte in ihrer Komplexität zu verstehen und daraus eigene, weiterführende Schlüsse zu ziehen. Das gilt für informative Sachtexte genauso wie für erzählende, literarische Texte.

5. Stufe: Lese-Reflexion: Text und Kontext

Texte miteinander vergleichen, eigene Schlüsse zu ziehen, eigene Gefühle und Erfahrungen einbringen und mit den Autorinnen/Autoren oder mit anderen Leserinnen/Lesern ins Gespräch kommen, all diese Fähigkeiten zeichnen kompetente Leserinnen und Lesern aus.

Auf dieser Stufe werden die Schülerinnen und Schüler ermutigt, ihren eigenen, persönlichen Zugang und eine eigene Meinung zu Texten zu finden und diese mit anderen auszutauschen. So kann es gelingen, dass Kinder über den Sinn von Texten nachdenken, Texte auf formale und sprachliche Gegebenheiten hin untersuchen und zu einem tiefergehenden Textverständnis gelangen.

Zur Diagnose von Text – Schwierigkeiten

Die Erfassung individueller Lesefertigkeiten ist eine grundlegende Tätigkeit in der Lernbegleitung durch Lehrerinnen und Lehrer. Dazu eignet sich ein produktorientierter Umgang mit Texten. In den Ergebnissen der Kinder zeigt sich, was sie aus den Texten verstanden haben und in ihr Produkt einbinden konnten (z. B. Schreiben einer Kurzinformation über einen selbst gewählten Text). Neben fortlaufenden unterrichtsbegleitenden Beobachtungen zum Leseverhalten können auch die Auswertung von Lesetagebüchern sowie das begleitende Gespräch mit den Kindern über Lese-schwierigkeiten und Problemstellungen Hinweise auf notwendige Unterstützungsmaßnahmen geben.

Sinnvoll ist aber auch, bei der Auswahl von Texten für den Unterricht zunächst Text-schwierigkeiten zu identifizieren und zu analysieren. Dies hilft Kinder in ihrem Lese-prozess auf ihrem Leseniveau zu unterstützen. Dazu werden die für den Unterricht ausgewählten Texte auf ihre Schwierigkeiten hin überprüft und auf Lesefähigkeiten der Schülerinnen und Schüler abgestimmt.

Die „Einfachheit“ oder „Schwierigkeit“ eines Textes ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig. Textschwierigkeiten können auf grafischer, sprachlicher und inhaltlicher Ebene entstehen. Nach Identifizierung der Schwierigkeiten können Texte für le-seschwache Schülerinnen und Schüler entlastet werden.

Didaktische Möglichkeiten der „Textentlastung“ bestehen

in der grafischen Gestaltung:

- Serifen-Schriften wie Garamond oder Times New Roman
- Flattersatz statt Blocksatz (linksbündig zur Unterstützung der Leserichtung)
- kurze Zeilen/Spalten
- Zeilenabstand > Buchstabenabstand
- Sinnabschnitte entsprechen Zeilen-, Spalten- und/oder Seitenende
- keine Worttrennung am Zeilenende
- überschaubare Gliederung

in der sprachlichen Gestaltung:

- gebräuchliche Wörter
- mehr kurze als lange Wörter

- überwiegend kurze Sätze (Satzlänge von sieben Wörtern +/-2)
- Wiederholungen auf Wort- und Satzebene
- einfache Syntax (Parataxe) statt komplizierter Unterordnungen (Hypotaxe)

im Inhalt:

- logischer, linearer Textaufbau
- motivierendes Thema
- Orientierung über das Thema zu Beginn
- Illustrationen zur Veranschaulichung

Fördermöglichkeiten

Es gibt vielfältige Möglichkeiten, das Leseverstehen zu fördern und zu unterstützen. Annegret Wedel-Wolff, Professorin an der deutschen Hochschule Gmünd, verweist dabei auf grundlegende Kompetenzen als unverzichtbare Grundfähigkeiten des Lesens. „Die sichere Verfügbarkeit von Grundwissen und Grundfertigkeiten, der sichere Zugriff auf Arbeitstechniken, das Beherrschen bestimmter Fertigkeiten entlasten das Lernen und machen den Weg frei für weiteres Lernen“. Aus diesem Grund werden hier einige ausgewählte Fördermöglichkeiten genannt, die nach Wedel-Wolff das Lesen und den Umgang mit Texten und Medien nachhaltig unterstützen:

Phantasiereisen: Damit das Gelesene mit eigenen Erfahrungen verknüpft und Vorwissen aktiviert werden kann, ist es sinnvoll, die Imaginationsfähigkeit der Kinder zu schulen. Ein probates Mittel dazu sind „Phantasiereisen“, die noch vor dem Lesen unternommen werden.

Wickelsätze: Die Kenntnis grammatisch-syntaktischer Strukturen hilft Bezüge in Texten herzustellen und ihren Sinn sprachlich zu erschließen. Dazu ist das Zerlegen der Texte in ihre „Elemente“, z. B. in Form von „Ziehharmonikasätzen“ oder von „Wickelsätzen“ methodisch sinnvoll. Als hilfreich erweist sich auch die ständige Wiederholung von Worterkennungen als gleichzeitig gute Wortschatzübung.

Wimmelbilder: Zur Aktivierung des Arbeitsgedächtnisses ist das Training der Kombinationsfähigkeit notwendig. Sehr gut eignen sich „Wimmelbilder“ mit ganz präzisen Aufgabenstellungen, durch die sich Kinder „portionsweise“ einen Text aneignen können.

Fortsetzung folgt: Wie könnte die Geschichte weitergehen? Durch die Bildung von Inferenzen, z. B. durch die Frage „Wie könnte die Geschichte weitergehen?“, wird schlussfolgerndes Denken gefördert.

Text-Puzzles: Handlungsorientiertes Arbeiten ist ein lern- und lesepädagogisches Grundprinzip. Mit Hilfe von Text-Puzzles können Kinder üben genau zu lesen, Bezüge zu erkennen und die einzelnen Teile zu einem Ganzen zusammenzufügen.

Lesestationen: Von großer Effizienz sind „Lesestationen“, bei denen eine Bildkarte und deren einzelnen Lese-Stationen mit vielen Hinweisen und Orientierungsziffern gelesen werden, bis sich am Schluss eine vollständige Geschichte ergibt.

Vergleiche dazu: Crämer/Füssenich/Schumann (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig: Westermann 1998, Wedel-Wolff, Annegret von: Üben im Leseunterricht der Grundschule. Braunschweig: Westermann 2004

Die Lesekonferenz:

Eine Lesekonferenz ist ein Verfahren, das dazu beiträgt einen gelesenen Text in seiner Aussage, seinen Bedeutungen und Facetten vertiefend zu verstehen. Im individuellen Leseprozess kommen Leser je nach ihrem Vorwissen, Weltwissen, thematischen Wissen, ihrem Leseziel und ihrer Lesekompetenz zu verschiedenen Deutungen eines Textes. Diese Deutungen können in einer Lesekonferenz ergänzt, vertieft, korrigiert und bestärkt werden. In der Lesekonferenz sprechen Kinder mit anderen über die Bedeutung von Textstellen, reflektieren Textaussagen und erweitern ihr Wissen über den Text. Indem Kinder fragen, antworten, Hypothesen aufstellen, Bedeutungen prüfen und Meinungen austauschen erweitern sie ihre Gesprächskompetenzen und bauen ihr strategisches wie inhaltliches Wissen in einem dialogischen Prozess auf.

Ein ritualisierter Ablauf einer Lesekonferenz und festgelegte Rollen geben den Kindern die Sicherheit, Nicht-Verstehen einzugestehen und subjektiv Verstandenes mit den anderen auszuhandeln. Gesprächshaltungen wie „an dem gemeinsamen Thema interessiert sein“ und „die Meinungen und Interpretationen der anderen ernst nehmen“ werden sowohl durch den festgelegten Ablauf als auch durch im Vorfeld vereinbarte Gesprächsregeln entwickelt.

Lesekonferenzen können mit Hilfe unterschiedlicher Methoden durchgeführt werden. Eine Methode ist die kooperative Methode „Ich-Du-Wir“. Die Kinder lesen den Text zunächst für sich, tauschen sich dann mit ihrem Partner über ihr Textverstehen aus. Anschließend interpretieren sie in einer kleinen Gruppe die Kernaussage des Textes oder tragen die im Text enthaltenen Informationen zusammen.

Folgende Gesprächsrollen haben in der Lesekonferenz eine Bedeutung:

- Gesprächsleiter
- Fragende
- Zusammenfassende
- Erklärende
- Vorhersagende

Ein möglicher Ablauf einer Lesekonferenz mit drei bis fünf Kindern könnte sein:

| Ablauf Lesekonferenz | Erklärungen |
|---|--|
| Die Kinder tauschen sich über die Überschrift des Textes und die dazugehörigen Bilder aus. | Hierbei klären sie ihre Erwartungshaltung und antizipieren den möglichen Inhalt des Textes. Sie starten mit einem „Wir“ in die Lesekonferenz, um das Thema für alle präsent werden zu lassen. Gesprächsregeln wie „Ich höre genau zu, wenn ein anderer etwas sagt.“ und „Ich beziehe mich auf das, was ein anderer gesagt hat.“ kommen hier zum Tragen. |
| Sie lesen den Text abschnittsweise für sich und markieren für sie wichtige Schlüsselwörter. | Diese individuelle Herangehensweise klärt eigenes Verstehen oder Nicht-Verstehen. Das „Ich“ steht im Vordergrund, so dass innere Vorstellungsbilder des Gelesenen entstehen können. Auf diese Weise ist eine inhaltliche Erschließung des Gelesenen möglich und es entstehen persönliche Fragen zum Thema, zu einzelnen Textstellen oder zu Wortbedeutungen. |
| Einzelne Kinder können ihre Fragen zu unverständenen Textstellen stellen. Der Gesprächsleiter versucht diese Fragen zu beantworten. Gegebenenfalls gibt er das Wort an ein anderes Kind weiter. | Die Gesprächsleitung der Lesekonferenz hat hier eine wichtige Rolle. Sie muss entscheiden, wer in der Lesekonferenz die einzelnen Fragen beantworten kann. Sie sollte über thematische Kompetenzen und Gesprächskompetenzen verfügen. |

| | |
|---|--|
| Das Kind, das die Rolle des Fragenden hat, stellt Fragen zu dem Textabschnitt, die sich aus dem Text heraus beantworten lassen. | Die Kinder werden angeleitet ihre Fragen schriftlich zu formulieren. Einige Kinder müssen erst lernen, geeignete Fragen zu stellen. Fragen die Sachverhalte klären, beginnen mit den Fragewörtern „Was? Wer? Wann? Wo?“ Fragen, die Beziehungen hinterfragen, beginnen mit „Wie? Warum? Wozu?“. Alle Fragen richten sich auf ein „Noch-nicht-Wissen“ oder auf „Löcher der Erkenntnis“. |
| Die anderen Kinder beantworten die Fragen und belegen ihre Antworten eventuell mit einer Textstelle. | Hier können verschiedene Deutungen der Kinder offensichtlich werden. Die Gesprächsleitung moderiert die Situation und achtet darauf, dass die Kinder nacheinander an die Reihe kommen, dass sie beim Thema bleiben und dass unterschiedliche Meinungen ausgetauscht und akzeptiert werden. |
| Das Kind, das die Rolle des Zusammenfassens hat, versucht den Textabschnitt/den Text zusammenzufassen. | Die Kinder müssen hierbei genau zuhören, eventuell verstehend nachfragen („Du meinst also, dass ...“) und ihr Verstehen oder Nicht-Verstehen signalisieren. |
| Der Gesprächsleiter versucht, eine Vorhersage zu leisten, was im nächsten Textabschnitt folgen kann. | Nicht alle Texte eignen sich dazu, sie in Textabschnitte zu untergliedern. Dieser Schritt in der Lesekonferenz erfolgt nur, wenn es sich um einen längeren oder für diese Lerngruppe schwierigen Text handelt. |

Aus: Ulrike Potthoff, Angelika Steck-Lüschow, Elke Zitzke: Gespräche mit Kindern. Berlin: Cornelsen 2008

Entwicklung einer Lese-Schreib-Kultur

Die Entwicklung einer Lesekultur sollte in jeder Klasse verankert sein. Nur sie ermöglicht von schulischer Seite eine Lesesozialisation für alle Kinder. Kinder brauchen hierfür eine leseanregende Lernumgebung, aber darüber hinaus auch Leserituale, gezielte Förderung von Lesestrategien und vielfältige Unterrichtsinhalte, in denen das Lesen seinen Stellenwert hat.

Konstituierende Merkmale für den Bereich Lesen:

- eine anregende Leseumgebung mit Leseorten und vielfältigem, die unterschiedlichen Interessen und Lesefähigkeiten der Kinder berücksichtigendem Lesematerial
- thematische Leseimpulse z. B. aus den Unterrichtsthemen, aus Projekten der freien Arbeit
- neben dem in den Unterricht integrierten Lesen auch freie Lesezeiten
- die Kommunikation in der Klasse über Gelesenes
- Auffinden interessanter Lesetexte auf Kinderinternetseiten
- Lesevorbilder und die Herstellung einer Leseöffentlichkeit, z. B. durch Autorenlesungen
- durch Zusammenarbeit mit einer Bücherei im Stadtteil, durch Leseprojekte

Im Hinblick auf den Bereich des Schreibens sind die konstituierenden Merkmale dieser Lese-Schreib-Kultur:

- eine anregende Schreibumgebung mit vielfältigem Schreibmaterial, Schreibhilfen und Schreibzeiten für freies und gebundenes Schreiben
- Schreibanlässe und Schreibimpulse, die die unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Kinder berücksichtigen und die spontanes wie geplantes Schreiben anregen
- Kommunikation über Geschriebenes
- Schreibvorbilder, Gewohnheiten und Rituale zur Schreibanregung, zur Beratung und zur Veröffentlichung
- behutsamer Umgang mit Textentwürfen und mit Texten, entwicklungsbezogene Fehlertoleranz

Damit wird insgesamt der parallelen Schreib-Lese-Entwicklung Rechnung getragen.²

Anhang/Material

- Lese-Schreibentwicklung = Leseentwicklung.pdf (Link zu 7.)
R. Urbanek, in Anlehnung an: J. Hinrichs/R. Valtin: Sprachliches und schriftsprachliches Lernen in den ersten Schulwochen. In: G. Faust-Siel, R. Portmann (Hrsg.). Die ersten Wochen in der Schule. Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Didaktische Lernlandschaft = lesen_landschaft.pdf (Link zu 2.)

Literaturhinweise

Altenburg, Erika: Wege zum selbstständigen Lesen. 10 Methoden der Texterschließung. Frankfurt 2001

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

Bonfadelli, Heinz/Bucher, Priska (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich 2002

Diekhans, Johannes: EINFACH DEUTSCH. Aktiv lesen! Lesestrategien. Paderborn 2004

Eicher, Thomas (Hrsg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Leserbildung. Oberhausen 1997

Franz, Kurt/Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leserbildung im Kontext der PISA-Studie. Baltmannsweiler 2002

Fritz, Angela: Lesen im Medientumfeld. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh 1991

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen und Funktionen. Weinheim 2002

Grzesik, Jürgen: Textverstehen lehren und lernen. Stuttgart 1990

Haas, Kurt: Texte lesen – Inhalte verstehen. Ein systematisches Training zur Lesekompetenz. Verlag an der Ruhr 2002

² LINK: leseentwicklung.pdf

Hackenbroich-Kraft, Ida/Schüren, Rainer: „Woran merke ich denn, ob ich's verstanden habe?“ Diagnose und Förderung von Lesekompetenz zu Beginn der Oberstufe. In: Pädagogik, 4/2003, S.30 – 34

Hurrelmann, Bettina: Leseleistung – Lesekompetenz. In: PRAXIS DEUTSCH, 176/2002, S.6 – 18

Hofer, Adolph (Hrsg.): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf 1976

Kliwer, Annette/Schilcher, Anita (Hrsg.): Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler 2004

Köster, Juliane: PISA-Aufgaben sind anders. In: PRAXIS DEUTSCH, 176/2002, S. 2 – 6

Kühn, Peter/Reding, Pierre: Lesekompetenz - Tests für die Klassen 5 und 6. Donauwörth 2004

PRAXIS DEUTSCH, Sonderheft 2003: Texte lesen – Texte verstehen

PRAXIS DEUTSCH, Heft 187/2004: Lesestrategien

Rosebrock, Cornelia: Folgen von PISA für den Deutschunterricht. In: PRAXIS DEUTSCH, 174/2002, S. 51 – 55

Rosebrock, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung - literarisches Leben in der Schule. In: Michael Kämper van den Boogaart (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003, S. 153 – 174

SCHÜLER 2003: Lesen + Schreiben

Steffens, Rudolf: Gelesen heißt noch nicht verstanden. In: forum schule. Magazin für Lehrerinnen und Lehrer, 1/2002, S.22 – 26

Stiftung Lesen/Spiegel Verlag (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Mainz 2001

Willenberg, Heiner: Lesen und Lernen. Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens. Heidelberg; Berlin 1999

Wedel-Wolff von, Annegret: Üben im Leseunterricht der Grundschule, Braunschweig, 1997.