

Jürgen Belgrad (Hrsg.)

LESE.REISE

Das Praxis-Handbuch zur basalen Leseförderung

Mit einem
Grüßwort der
Ministerin für
Kultur, Jugend
und Sport
Theresa
Schopper

Kostenloser
Download



<https://t1p.de/lesereise>

- Teil 1 | Wecken von Lesefreude + basales Lesetraining
- Teil 2 | Gezieltes Lesetraining
- Teil 3 | Gespräche über Gelesenes
- Teil 4 | Diagnostik & Bewertungen
- Teil 5 | Fortbildungen für Lehrpersonen zur konkreten Implementierung wirksamer Maßnahmen im lokalen Schulalltag

Impressum

Herausgeber

Neckar-Verlag GmbH, Villingen-Schwenningen

Redaktionsleitung

Dr. Johannes Zylka (V. i. S. d. P.)

Prof. Dr. Helmut Frommer † bis 2014
OStD Johannes Baumann bis 2019

Redaktion

OStD Johannes Baumann, Wilhelmsdorf
Prof. Rolf Dürr, Reutlingen
Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Brühl
Dr. Joachim Friedrichsdorf, Grünstadt
Carmen Huber, Salem
Prof. Dr. Kathrin Müller, Zürich
Prof. Dr. Volker Reinhardt, Freiburg
Prof. Dr. Albrecht Wacker, Ludwigsburg
Dr. Helmut Wehr, Malsch
Dr. Johannes Zylka, Weingarten

Zuständig für dieses Heft:

Prof. Dr. Jürgen Belgrad

Manuskripte an den Verlag erbeten.
Über die Annahme entscheidet die Redaktion.
Rücksendung unverlangt eingesandter Manuskripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

Verlag

Neckar-Verlag GmbH
Klosterring 1, 78050 Villingen-Schwenningen
Tel: +49 (0)7721/8987-0, Fax: +49 (0)7721/8987-50
info@neckar-verlag.de; www.neckar-verlag.de
Die Datenschutzbestimmungen der Neckar-Verlag GmbH können Sie unter www.neckar-verlag.de einsehen.

Marketing/Anzeigenleitung:

Rita Riedmüller, Tel: +49 (0)7721/8987-44
E-Mail: werbung@neckar-verlag.de

Anzeigenverkauf:

Alexandra Beha, Tel: +49 (0)7721/8987-42
E-Mail: anzeigen@neckar-verlag.de
Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 7 vom 1.1.2021

Bestellungen:

beim Verlag
E-Mail: bestellungen@neckar-verlag.de

Lehren & Lernen erscheint monatlich und ist in gedruckter sowie in digitaler Form erhältlich.
print oder digital: Einzelheft: 7,20 €,
Doppelheft: 14,40 €, Jahresabonnement: 45,50 €
print & digital: Jahresabonnement: 49,10 €
jeweils zzgl. Versandkosten

Kündigungen nur schriftlich, spätestens 8 Wochen vor Ende des aktuellen Bezugszeitraumes (nach Ablauf der Mindestvertragslaufzeit).

Für Verbraucher/innen gilt: Nach Ablauf der Mindestvertragslaufzeit verlängert sich das Abonnement bis auf Widerruf und kann dann mit Frist von 4 Wochen jederzeit gekündigt werden.

© 2022 Neckar-Verlag GmbH

Druck

Kössinger AG & Co. KG, 84069 Schierling

Foto Titelseite:

www.istockphoto.com/monkeybusinessimages

gefördert von der
 Sparkasse

LESE . REISE

Ein Praxis-Handbuch zur basalen Leseförderung im Schulalltag

INHALT

Editorial	3
Grußwort Ministerin Theresa Schopper	6
Grußwort Präsident des Sparkassenverbands BW, Peter Schneider	7

TEIL 1: Wecken von Lesefreude + basales Lesetraining

<i>Jürgen Belgrad, Annabel Müller</i> Mit Vorlesen beginnen. Vorlesen als Initialzündung zur Leseförderung	8
<i>Juliane Dube</i> Vorlesen und Mitlesen. Leseförderung am Modell	18
<i>Jürgen Belgrad, Stephanie Hagel</i> Spielend lesen lernen? Training und Spiel sinnvoll koppeln: ein verändertes Training der Leseflüssigkeit	24

TEIL 2: Gezieltes Lesetraining

<i>Vanessa Wind</i> „Gestisches Vorlesen“ als Lesekino Der Erfolg des Gestischen Vorlesens im Unterricht Ein Konzept der basalen Leseförderung für Leseschwache und Migranten	32
<i>Frank Sturm</i> Lese-App BESSER LESEN Oder: Kann „JOSCHI“ Kindern beim Lesenlernen helfen?	38
<i>Markku Sparwald</i> Lesen durch Theaterspiel – „Mixed Feelings“ Leseförderung in medialen und theatralen Spielformen – nicht nur für mögliche jugendliche Schulabbrecher	42

TEIL 3: Gespräche über Gelesenes

<i>Patrick Gambin</i> Vorlesen und Formen der Anschlusskommunikation	48
<i>Matthias Lindel, Michael Adam, Thomas Plösser</i> Möglichkeiten zur digitalen Anschlusskommunikation im Deutschunterricht Praktische Umsetzung anhand von ausgewählten Beispielen	55

TEIL 4: Diagnostik & Bewertungen

<i>Daniel Berwanger</i> Messung der Leseleistung in der Grundschule	60
<i>Carmen Huber</i> Qualitätscheck – Eine Lesehitparade (Teil I + Teil II) Zehn Angebote im „ungewöhnlichen“ Vergleich	64
<i>Daniel Berwanger, Jürgen Belgrad</i> Wann sind wir kompetente Leser/innen? Das Wichtigste in Kürze	76

TEIL 5: Fortbildungen für Lehrpersonen zur konkreten Implementierung wirksamer Maßnahmen im lokalen Schulalltag

<i>Markku Sparwald</i> Hybride Fortbildungen zum Projekt „Lesereise“ Mobil – regional – aktuell	81
<i>Patrick Gambin</i> Ausgewählte Bücher zum Vorlesen	84

Editorial

„Bildung ist nicht das Befüllen
von Fässern, sondern das
Entzünden von Flammen.“
(Heraklit über „Bildung“, ca. 500 v. Chr.)



Grundlagen des Handbuchs

Dieses Handbuch wird als Sonderheft der Zeitschrift LEHREN & LERNEN konzipiert und **kostenlos** an alle Schulen in Baden-Württemberg verteilt (finanziert vom Sparkassenverband Baden-Württemberg). Selbstverständlich können weitere Druckversionen des Handbuchs zum Preis von je 14,40 Euro über den Verlag erworben werden.

Alle Autor/innen – die ausnahmslos Lehrpersonen sind oder es waren – haben sich zum Ziel gesetzt, leicht umsetzbare, empirisch abgesicherte und zur schnellen, schrittweisen Leseförderung in der direkten Praxis geeignete Konzepte zu präsentieren und sie dabei so zu modifizieren, dass sie dem Anspruch der Praxistauglichkeit auch gerecht werden können.

Die vorgestellten Konzepte

Entweder wurden die Konzepte selbst entwickelt oder die Autor/innen haben bestehende Konzepte in ihrer Praxis getestet und entsprechend angepasst, so dass sie im Schulalltag möglichst ohne großen Aufwand und eher unkompliziert zu verwirklichen sind (Idee der BEST PRACTICE).

Die beteiligten Autor/innen

Alle Autor/innen sind sehr engagierte Lehrpersonen, die sowohl praktisch als auch (fach)didaktisch qualifiziert und fast ausnahmslos in der Lehrer(fort)bildung tätig sind, entweder in Seminaren oder an Hochschulen/Universitäten, und Publikationen vorzuweisen haben.

Zur Kompetenzsituation der Schüler/innen

Nach einer von der KMK in Auftrag gegebenen Studie mit 27.000 Schüler/innen der 4. Klassen

- ⇒ **erreichten** nur knapp 60% im Bereich LESEN und ZUHÖREN die Regelstandards (Abnahme von 2011 bis 2021: LESEN ca. -10%; ZUHÖREN ca. -15%)
- ⇒ **verfehlten** ca. 19% die Mindeststandards (Abnahme von 2011 bis 2021: LESEN ca. -6%; ZUHÖREN ca. -11%)
- ⇒ **Kompetenzrückgang in Schuljahren:**
LESEN: 1/3 Schuljahr; ZUHÖREN: 1/2 Schuljahr; Orthografie: 1/4 Schuljahr (IQB-Bildungstrend 2022; alle Ergebnisse signifikant)

Und die OECD-Studie zeigt (vgl. Sälzer, C., 2021, 7, 13; s. a. S. 17 in diesem Band):

- ⇒ **starke Abnahme der LESEFREUDE**, ein Katalysator für Lesekompetenz

Die Vergleichsarbeiten 2022 der Kompetenzmessung für Schüler/innen der 8. Klassen zeigen ähnliche Muster:

(vgl. IBBW: VERA 8 – 2022 in Baden-Württemberg, S. 2)

- ⇒ **Verfehlung des Mindeststandards bei mittlerem Schulabschluss in Klasse 8:**
13% im LESEN und 19% in ORTHOGRAFIE

Schlussfolgerungen

- 1 „Der Anteil der Kinder, die die Mindeststandards verfehlen, ist zu hoch und hat sich noch einmal deutlich erhöht“ (nicht ausschließlich pandemiebedingt).
- 2 „Erforderlich sind gezielte, langfristig angelegt Förderstrategien zur Sicherung der Mindeststandards.“ (Zitate aus: IQB-Zusammenfassung 2022)
- 3 Seit PISA 2000 ist der Anteil der Kinder mit ungenügenden Mindeststandards fast gleich bei ca. 20% geblieben.
- 4 Printbücher erzeugen deutlich bessere Lesekompetenz als das Lesen auf digitalen Geräten (vgl. Sälzer, C., 2021, 7, 13; s. a. S. 17 in diesem Band).

Deshalb dieses Handbuch

Daraus wurden fünf elementare Förderbereiche gezielt aufgegriffen, die diese Defizite abbauen helfen können. Jeder Artikel hat darüber hinaus auf der ersten Seite einen QR-Code, der zu Aktualisierungen der Artikel, Videos, Fortbildungen und Kontakte zu den Autor/innen führt. Und denken Sie daran: Im Mittelpunkt steht trotzdem die Lehrerpersönlichkeit, die den Kern der Übertragung der Konzepte erst möglich macht, wie der Gehirnforscher Gerhard Roth betont: „*Bildung braucht Persönlichkeit.*“

TEIL 1: Wecken von Lesefreude und basales Lesetraining



Da vor allem der Bereich Zuhören sich so dramatisch negativ entwickelt hat, steht hier das Vorlesen in den Varianten „reines Vorlesen“ und „Vorlesen und Mitlesen“ im Vordergrund.

- **Jürgen Belgrad** und **Annabel Müller** zünden deshalb am Anfang eine Initiative: **Mit Vorlesen beginnen. VORLESEN als Initialzündung zur Leseförderung.** In dieser ersten Stufe des Lesetrainings geht es vor allem um die Modellbildung für zu lesende Wörter und zusammengehörende Satzteile und das Training des „Kopfkinos“ für Imaginationen zum Gelesenen.
- **Juliane Dube** zeigt in ihrem Artikel **Vorlesen und Mitlesen – Leseförderung am Modell** eine zweite Stufe des Lesetrainings: Modellbildung, aber auch erste Versuche des Mitlesens zur verstärkten Modellbildung und direktes gleichzeitiges Anwenden beim leisen Mitlesen.
- Und um auch noch das Lesen gezielt und effektiv zu trainieren, zeigen **Jürgen Belgrad** und **Stephanie Hagel** in ihrem Beitrag: **Spielend lesen lernen? Training und Spiel sinnvoll koppeln. Ein verändertes Training der Leseflüssigkeit**, wie das von Rosebrock/Nix entwickelte Konzept zur Leseflüssigkeit als basales Lesetraining noch einmal deutlich gestrafft und verbessert werden kann.

TEIL 2: Gezieltes Lesetraining



Sowohl für besonders förderungswürdige Schüler/innen (auch Migranten und Geflüchtete) als auch als basales Lesetraining mittels einer Lese-App bis hin zu Spielformen des Theaters zum Üben von Lesetexten reicht hier das Spektrum der Konzepte.

- **Vanessa Wind** zeigt in **GESTISCHES VORLESEN als LESEKINO: Der Erfolg des GESTISCHEN VORLESENS im Unterricht**, wie ein sehr anschaulich präsentiertes Vorlesen mit zahlreichen überdeutlichen Gesten und mithilfe von PowerPoint-präsentierten Bildern zur basalen Leseförderung für Leseschwache, Migranten und Geflüchtete lustvoll umsetzbar ist.
- In der von **Frank Sturm** vorgestellten **Lese-App BESSER LESEN – Oder: Kann „JOSCHI“ Kindern beim Lesenlernen helfen?** wird gezeigt, wie ein gezieltes und individuell abgestimmtes Training in vier Schritten durch karaokehaftes Vorlesen der App und Mitlesen des Kindes (mit oder ohne Korrektur) auf Tablet oder Handy als Lesetraining gestaltet werden kann.
- Schließlich skizziert **Markku Sparwald** in **Lesen durch Theaterspiel – „Mixed Feelings“** eine Form der Leseförderung in medialen und theatralen Spielformen – nicht nur für mögliche jugendliche Schulabbrecher, die die Jugendlichen über das Training zum Auftritt in einem Theaterprojekt anleitet und mit eigenen Aufnahmen einübt (ein vom *Europäischen Sozialfond* gefördertes Projekt).

TEIL 3: Gespräche über Gelesenes



Alle empirischen Untersuchungen zeigen die hohe Wirksamkeit der Anschlusskommunikation; in unseren Studien zur LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN verdoppelt sich die Steigerung der Lesekompetenz.

- Sehr anschaulich greift **Patrick Gambin** in seinem Beitrag **Vorlesen und Formen der Anschlusskommunikation** erfolgreiche und seit Jahren schulisch erprobte Formen hierzu auf, die an lyrischen, epischen und dramatisch geeigneten Texten sofort im Unterricht umgesetzt werden können.
- **Matthias Lindel**, **Michael Adam** und **Thomas Plösser** erweitern die analoge Anschlusskommunikation in **Möglichkeiten zur digitalen Anschlusskommunikation im Deutschunterricht** in einer praktischen Umsetzung anhand von ausgewählten Beispielen: z. B. über *QR-Codes*, *PADLET* oder *KAHOOT*.

TEIL 4: Diagnostik & Bewertungen

Hier zeigen wir Hilfestellungen für Lehrpersonen, wie sie einfach die Diagnostik von Lesefähigkeiten selbst durchführen und Bewertungen vorhandener Leseförderkonzepte erhalten können.

- **Daniel Berwanger** zeigt in **Messung der Leseleistung in der Grundschule**, wie leicht zugängliche Diagnostik-Unterlagen am STOLPERWÖRTERTEST, am SALZBURGER LESESCREENING und an ELFE sinnvoll einzusetzen sind.
- **Carmen Huber** checkt Leseförderkonzepte: In ihrem Artikel **Qualitätscheck – Eine Lesehitparade (Teil I und II)** werden zehn Konzepte miteinander verglichen und in einer ungewöhnlichen „Hitparade“ auf ihre Tauglichkeit für die Schule bewertet.
- **Daniel Berwanger** und **Jürgen Belgrad** fragen sich nach dem Motto **DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: Wann sind wir kompetente Leser/innen?** Sie versuchen die häufig unverständlichen Fachbegriffe zur Leseleistung in ihren basalen Funktionen zu erläutern und in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen.

**TEIL 5: Hybride Fortbildungen zum Projekt „LESEREISE“**

Dieser Teil vereinigt einige Meta-Aspekte zu den Artikeln und schließt das Handbuch ab.

- **Markku Sparwald** stellt **Überlegungen zu hybriden Fortbildungen zum Projekt „LESEREISE“ – mobil – regional – aktuell** an und zeigt Fortbildungen. Mit Hilfe von QR-Codes werden die Artikel des Projekts digital erweitert: Erklärfilme, digitale Pinnwände sowie virtuelle Kamingespräche.
- **Patrick Gambin** gibt am Schluss **eine Übersicht zu ausgewählten Vorlesebüchern**.

Zur Herausgabe dieses Handbuchs

Das Projekt LESE.REISE wird getragen und durchgeführt vom gemeinnützigen Förderverein LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN e. V. Verantwortlich für die Durchführung ist Prof. Dr. phil. Jürgen Belgrad, em. Professor für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und Ehrenvorsitzender des gemeinnützigen Fördervereins.

Danksagungen

Autor/innen: Zu Beginn soll den Autor/innen gedankt werden, die sowohl ihr Schreiben als auch ihr Überarbeiten ehrenamtlich leisteten, stets bemüht um Verbesserungen und mit viel Engagement für dieses Projekt.

Kultusministerium: Großer Dank endlich an dieser Stelle für die Kultusministerin, Frau Theresa Schopper, Ministerin für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg, die in ihrem Grußwort zu Recht die Freude am Lesen nachdrücklich betont.

Grußwort Präsident Peter Schneider: Auch der Präsident des Sparkassenverbandes betont die Relevanz der Lesefreude, ohne die keine Lesekompetenz entstehen kann. Die unkomplizierte Kooperation und die großzügige finanzielle Förderung haben dieses Handbuch und dessen Verbreitung überhaupt erst möglich gemacht. (Dank auch an die Referentin Frau Dr. Petra Sauter.)

Neckar-Verlag Villingen-Schwenningen: Druck und Versand erfolgen durch den Neckar-Verlag in Villingen-Schwenningen, der auch die Herstellung des Handbuchs im Stil seiner bekannten Zeitschrift „LEHREN & LERNEN“ übernahm.

Carmen Huber und Norbert Zeller: Ausdrücklich möchte ich mich bei Carmen Huber, leitende Schulamtsdirektorin des Staatlichen Schulamts Markdorf, und Norbert Zeller, ehem. Leiter der Stabsstelle Gemeinschaftsschule und Inklusion im Kultusministerium von Baden-Württemberg, bedanken, die durch ihre Kooperationen wesentlich dazu beigetragen haben, dass dieses Handbuch in dieser Form hier vorliegen kann.

Ihr Jürgen Belgrad

Ehrenvorsitzender des gemeinnützigen Fördervereins LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN e. V.

Grußwort Ministerin Theresa Schopper



© Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW

Lesen bereitet nicht nur Freude und beflügelt die Fantasie, Lesen ist auch die Schlüsselkompetenz für eine erfolgreiche Bildungsbiographie. Leider zeigen aktuelle Studienergebnisse, dass die Freude am Lesen unter Schülerinnen und Schülern zuletzt deutlich abgenommen hat. Das bereitet mir Sorgen, denn spätestens seit der OECD-Studie 2021 wissen wir, dass gerade die Kinder und Jugendlichen, die zum Vergnügen lesen, auch über eine höhere Lesekompetenz verfügen.

Unser Ziel muss es sein, dass Schülerinnen und Schüler wieder mehr Freude am Lesen finden! Denn ist der Funken erst entfacht, wird er die Kinder und Jugendlichen ein Leben lang begleiten und sie werden auf vielfältige Weise davon profitieren.

Vor diesem Hintergrund freue ich mich sehr über das Engagement des Vereins „Leseförderung durch Vorlesen e.V.“, auf dessen Initiative hin dieses Handbuch zur basalen und praxisnahen Leseförderung entstanden ist. Es bietet eine Vielzahl von Anregungen, um auf ganz unterschiedliche Weise Freude am Lesen im Unterricht zu vermitteln, und ich hoffe sehr, dass Sie die Ideen und Konzepte als Bereicherung für Ihre Unterrichtsplanung erleben werden.

Ich wünsche Ihnen inspirierende Erkenntnisse und viel Freude bei der Lektüre. Machen Sie ein Ritual aus dem gemeinsamen Lesen und Vorlesen in Ihrem Unterricht und entfachen Sie den Lese-Funken bei Ihren Schülerinnen und Schülern – für jede Schulart und unterschiedliche Klassenstufen sind Anregungen mit dabei.

Herzliche Grüße

Theresa Schopper
Ministerin für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg

Grußwort Präsident Peter Schneider



© Sparkassenverband

Wenn der Präsident des Sparkassenverbands in einem Grußwort über die Bedeutung von Lesen und Vorlesen schreibt, dann überrascht das vermutlich zunächst. Die Finanzwelt scheint mehr als jede andere Branche von Zahlen geprägt zu sein. Doch das täuscht.

In einer komplexer werdenden Welt sind Lesen und Zuhören Schlüsselkompetenzen.

Menschen mit Lesebiografie haben in der Regel eine feinere Wahrnehmung von Sprache: Sie können Texte und Aussagen schnell erfassen, das Wichtige vom Nebensächlichen trennen und, wenn nötig, den Finger auf die Wunde legen. Ein vertieftes Sprachbewusstsein macht es zugleich möglich, aktiv zu werden – also Chancen zu benennen, Wünsche und Ziele zu formulieren und damit die Welt zu gestalten. Lesen – und in gewissem Sinne auch das handschriftliche Schreiben – sind damit entscheidende Fähigkeiten, die in allen Bereichen des Lebens, also auch in der Wirtschaft und Arbeitswelt, dringend benötigt werden.

Der erste Funke springt oft beim Vorlesen über, das so viele wichtige Dinge verbindet: Erzählen und Sprachfreude, Zuwendung und Gemeinschaft. Ich wünsche jedem Kind, dass es diesen Zugang zum Lesen angeboten bekommt. Das Vorlesen im Unterricht kann hier viel bewirken. Deshalb freue ich mich, dass die Sparkassen-Finanzgruppe Baden-Württemberg dieses schöne Projekt des Vereins „Leseförderung durch Vorlesen“ unterstützt.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern dieses Handbuchs viel Freude bei der Lektüre. Lassen Sie sich inspirieren und begeistern Sie Ihre Schülerinnen und Schüler für das Vorlesen und Selberlesen. Ich wünsche Ihnen gutes Gelingen für diese schöne und wichtige Aufgabe!

Peter Schneider
Präsident
Sparkassenverband Baden-Württemberg

Jürgen Belgrad, Annabel Müller



Mit Vorlesen beginnen

VORLESEN als Initialzündung zur Leseförderung

Im nachfolgenden Basisartikel geht es um die Schlüsselrolle des Vorlesens bei der Leseförderung. Ein auf alle Schulstufen übertragbares Vorleseritual wird demonstriert und dazu werden didaktische Begründungen, Erfahrungen von Lehrpersonen und empirische Ergebnisse erläutert, stets begleitet von konkreten Tipps zur Umsetzung.

► Stichwörter: Leseförderung durch Vorlesen, Lesen, Empirie Vorlesen, Vorleseritual, Tipps Vorlesen, Vorlesen im Fernunterricht

„Ich hasse Deutsch!“

Dies war der erste Satz, den ich zu hören bekam, als ich das erste Mal das Klassenzimmer meiner neu zugewiesenen 8. Deutschklasse Werkrealschule betrat. Da stand ich nun und betrachtete meine neuen Schüler/innen. Vor mir flogen Flaschen und Stifte durch den Raum, Schüler/innen unterhielten sich angeregt, zwei Schüler prügelten sich und ich fragte mich, wie ich es um alles in der Welt bloß schaffen sollte, diese Jugendlichen für den Deutschunterricht zu begeistern. Dass mir ausgerechnet ein Vorleseritual dabei helfen würde, diese Klasse für mich zu gewinnen, hätte ich zu Beginn des Schuljahres niemals gedacht.“

Die OECD-Studie 2021 zeigt die hohe Relevanz der Lesefreude (vgl. Sälzer, C., 2021, 7, 13)

- „Schüler/innen, die zum Vergnügen lesen, schnitten 2018 im Bereich Lesekompetenz in allen PISA-Teilnehmerländern und -Volkswirtschaften tendenziell besser ab, so auch in Deutschland.“
- „... wie Schüler/innen in ihrer Freizeit Lesekompetenzen erwerben, ist ..., dass die Freude der Schüler/innen am Lesen deutlich abgenommen hat, besonders relevant ... Der stärkste Rückgang war in Deutschland, Finnland und Norwegen zu beobachten.“
- „... Printbuch-Leser/innen (d.h. Schüler/innen, die Bücher häufiger im Printformat als auf digitalen Geräten lesen) ... im Vergleich zu Schüler/innen, die selten oder nie Bücher lesen, erzielten in einer computergestützten Testumgebung im Bereich Lesekompetenz 44 Punkte mehr.“

Kurzfazit: Wir müssen wieder die Lesefreude steigern, Lesen muss Vergnügen machen und Leseförderung sollte stark mit Büchern initiiert werden.

Das Vorleseritual in der Maximalversion (ca. 25 min)

Minimale Version (15–20 min):

1. Vorlesen
2. Kurzes Feedback zum Text (paarweise oder Plenum)

Begrüßung:

Jede Unterrichtsstunde beginne ich in gleicher Weise. Sobald alle Schüler/innen an ihrem Platz sitzen und es ganz still ist, begrüße ich die Schüler/innen. Sie stehen zur Begrüßung auf und wünschen mir ebenfalls einen guten Morgen.



Abb. 1: Lehrerin beim Vorlesen in der Klasse

Zur Einführung des Vorleserituals sagte ich zu den Schüler/innen: „*Ich würde euch gern zu Beginn einer jeden Deutschstunde einen Text vorlesen*“ und erklärte ihnen den Ablauf des Vorleserituals. Zu Beginn jeder Deutschstunde wird ein Teil oder ein ganzes Kapitel aus dem Buch „Boot Camp“ von Morton Rhue vorgelesen.

Partnerggespräch vor dem Vorlesen (2 min):

Bevor ich mit dem Vorlesen beginne, hänge ich ein Schild mit der Aufschrift „Partnerggespräch“ an die Tafel. Mit dem Sitznachbarn tauschen sich die Schüler/innen über den bisher gehörten Text aus. Durch das Sprechen über den Text aktivieren sie ihr Vorwissen, die Schüler/innen, die in der letzten Deutschstunde nicht da waren, erfahren, was sie verpasst haben, und können ohne Wissenslücken am Vorleseritual teilnehmen. Die Phase wird durch ein akustisches Signal beendet.

Gespräch im Plenum vor dem Vorlesen (3–4 min):

In dieser Phase können die Schüler/innen im Plenum über die bisherige Handlung sprechen, aber sich auch ohne Vorgabe zu dem Text äußern. Meine Aufgabe hierbei ist es, darauf zu achten, dass die Schüler/innen die korrekte Reihenfolge der Geschehnisse einhalten und in ganzen Sätzen sprechen. In dieser Phase fungiert die Lehrperson ausschließlich als Moderator.

Vorlesen durch die Lehrperson (10–15 min):

Für das Vorlesen eines Kapitels wird zwischen 10 und 15 Minuten Zeit benötigt. In dieser Phase sollen die Schüler/innen zwar entspannt, aber konzentriert zuhören. Sie dürfen nebenher malen oder einfach auch die Augen schließen. Die ruhige und entspannte Atmosphäre sorgt für die nötige Aufmerksamkeit sowie für die Konzentration auf die Geschichte.

Partnerggespräch danach (2 min):

Sobald ich mit dem Kapitel fertig bin, hänge ich erneut das Schild mit der Aufschrift „Partnerggespräch“ an die Tafel und die Schüler/innen bekommen wiederum zwei Minuten Zeit, um sich über das Vorgelesene auszutauschen.

Gespräch danach im Plenum:

Anschlusskommunikation (5 min):

Anschließend werden wieder einige Äußerungen der Schüler/innen im Plenum gesammelt.

Die Kapitel enden oft an einer spannenden Stelle, die als Gesprächsanlass genutzt werden kann. So kann ich beispielsweise nachfragen, wie die Handlung weitergehen könnte oder weshalb sich die Protagonisten so verhalten oder was die Schüler/innen über die Figuren oder die Handlung oder auch die Schreibweise denken.

Dadurch wird die Vorstellungsfähigkeit der Schüler/innen gefördert. Zusätzlich können sie sich in die Figuren hineinversetzen, mit ihnen mitfühlen und Erlebnisse und Handlungen aus einer anderen Perspektive betrachten. Darum ist es auch besonders wichtig, dass nach dem Vorlesen Anschlusskommunikation stattfindet, in der über die Gedanken und Gefühle der Schüler/innen gesprochen wird. Die Dauer dieser Phase passe ich den Wortmeldungen der Schüler/innen und meinem Zeitbudget an.

Vorlesen durch die Lehrperson

Textliche Überlegungen und mögliche Vorbereitungen:

Sicherlich ist es hilfreich, sich am Anfang einen Überblick darüber zu verschaffen, welches Leseneiveau bei den Schüler/innen ungefähr vorliegt. Einen schnellen Überblick zum basalen Leseverstehen bietet der für Lehrpersonen kostenlose Gruppentest STOLPER-WÖRTER-Test von *Metze* (3 min Durchführung).

Forschungen zeigten, dass sich sowohl Ganzschriften als auch Kurzgeschichten eignen.

Bei der Bücherauswahl achtete ich darauf, dass es sich um spannende oder lustige Bücher handelt. Die meisten Bücher empfinden die Schüler/innen als „zu langweilig“. Vielleicht entschieden sich die Jugendlichen für das Buch „Boot Camp“ von *Morton Rhue*, weil dort die Protagonisten im gleichen Alter sind wie sie selbst.

Sprecherzieher/innen fordern vom Vorlesenden, den Text richtig vorzubereiten, ihn zumindest einmal durchzulesen und auch mit Markierungen zu versehen.

Lehrpersonen sind jedoch meist PRIMA-VISTA-Vorleser. Wenigstens sollte man den ersten Abschnitt des vorzulesenden Textes kurz überfliegen und ihn mit Vorlese-Markierungen versehen – damit wenigstens die Stimmung des folgenden Kapitels zu errahnen ist.

Zwei elementare Bleistift-Markierungen sind hier am hilfreichsten:

1. **BETONUNGEN:** mit einem Unterstrich die betonte Wortgruppe/das Wort markieren
2. **PAUSEN:** Mit einem senkrechten Strich | die Pausen setzen.

Betonungen helfen, den Text für die Zuhörer zu strukturieren, die **Pausen** erlauben, wenigstens kurz das Gehörte wirken zu lassen und es sich vorzustellen. (Ein Beispiel für einen glänzenden Vorleser als Redner war Barack Obama – Beispiele auf YOUTUBE.)

Kapitel 6: Du wirst ständig überwacht.
 „Siehst du die Lampen an der Decke?“, **|** fragt Joe. Es ist gleich Sperrstunde **|** und wir stehen im Schlafsaal meiner „Familie“. **|** Hier in Lake Harmony **|** beginnt der Tag um 5.30 Uhr **|** mit dem Geländelauf. Nach der obligatorischen üblichen eiskalten Dusche **|** gibt es um 7:30 Uhr Frühstück. Danach „studieren“ wir bis zum Mittagessen. **|**
 Nach dem Mittagessen geht es weiter mit Hausarbeit .. .

Abb. 2: Vorlesemarkierungen im Text, aus: Morton Rhue: BOOT CAMP, 56

Ein so präparierter Text könnte wie in Abb. 2 aussehen:
 (Man könnte auch „obligatorisch“ vorlesen und es kommentarlos durch z. B. „also üblichen“ ergänzen.)

Dieses Verfahren lässt sich auch auf die Schüler/innen übertragen, wenn diese ihren vorzulesenden Text trainieren, um ihn dann dem Partner gut vorlesen zu können. Dieser gibt ihnen dann kurze bestätigende und aufmunternde Feedbacks und ermuntert den Vorleser, noch mehr aus sich herauszugehen.

Sitzen oder stehen beim Vorlesen?

Zunächst geht es um die eine geeignete Raum-Position: Die Vorlesende steht vor den Zuhörer/innen im Klassenzimmer und wechselt dabei manchmal auf Pult, Stuhl oder andere Positionen im Klassenzimmer – was die Vorlesedynamik erhöht –, oder sie platziert sich auf einem Stuhl mit Tisch.

Sitzen oder stehen – auf dem Weg ins Klassenzimmer sind kurze ausschüttelnde Bewegungen als Lockerungen, Kopfdrehungen und ein paar Lall-Laute als „Stimmanwärmer“ hilfreich. (Eine Lutschpastille sorgt bei Bedarf für die Befeuchtung der Stimmbänder.)

Tipps zum Vorlesen:

Folgende Tipps haben sich in der Lehramt-Ausbildung bewährt:

Bitte nicht bloß ablesen, sondern eine möglichst dynamische Erzählung anhand einer Textvorlage präsentieren – auch wenn manchmal eigene Worte die Text-Inszenierung ergänzen.
Vorlesen ist erzählendes und lautes Lesen mit Partitur.

⇒ **PAUSEN:**

Aus dramaturgischen Gründen manchmal längere Pausen machen – z. B. **|** VOR einer überraschenden Wendung oder – um die Spannung zu steigern.

In kleine Sprechpausen lässt sich auch manchmal eine Frage einflechten, z. B.: „Wie könnte es jetzt weitergehen?“

⇒ **BETONUNGEN:**

Sie sind die Leuchttürme des Vorlesens und sorgen für fokussierende Spots während der Präsentation.

⇒ **BLICKKONTAKT:**

Immer wieder die Schüler/innen – auch einzelne – fixieren und dann erst wieder ins Buch schauen. Dabei sollte der Finger auf der zuletzt gelesenen Textstelle verbleiben, um dort wieder zügig weiterlesen zu können.

⇒ **Ausreichende LAUTSTÄRKE:**

Lieber zu viel als zu wenig; auch die hinten sitzenden Schüler/innen sollten Sie sehr gut hören und nicht bloß ein leises Gemurmel verstehen.

⇒ **Überdeutliche ARTIKULATION:**

Sehr wichtig, damit im Klassenzimmer die Stimme durch die Entfernung und die Reflexion durch die Wände auch noch die Schüler/innen der letzten Reihen gut und klar erreicht.

⇒ **FIGUREN-STIMME:**

Jeder Figur möglichst eine Stimme geben, die sich deutlich von den anderen unterscheidet. Auch der Erzähler hat eine eigene Stimme. Manchmal ist es erleichternd, der Stimme noch charakteristische Besonderheiten zu verleihen: Hüseln, Krächzen, wiederkehrende Ausdrücke wie „gell“ usw.

VORLESEN – Vorlesekriterien

Erzählendes Vorlesen

- | Pausen**
- | Betonung**
- | Blickkontakt**
- | ausreichende Lautstärke**
- | deutliche Artikulation**
- | Figuren-Stimme**
- | Gestik und Mimik**
- | langsamer – schneller**
- | leiser – lauter**
- | höher – tiefer**

Abb. 3: Kriterien, die beim Vorlesen beachtet werden sollten

⇒ **Überdeutliche GESTIK UND MIMIK:**

Da wir immer auch für die letzten Reihen präsentieren, sollten Gestik und Mimik überdeutlich gestaltet werden. Hilfreich ist es, wenn (bei Rechtshändern) das Buch links gehalten wird, so dass die rechte Hand immer für mögliche Gestik frei bleibt und das Gesprochene damit untermalen kann. *Bertolt Brecht* (1967) hat dieses Prinzip „GESTIK VOR SPRACHE“ genannt: Die Gestik kündigt eine stimmliche Äußerung direkt vor deren Auftreten an und untermalt diese dadurch.

⇒ **Abwechslung durch MODULATIONEN:**

LANGSAMER – SCHNELLER bringt Dynamik und Abwechslung,

LEISER – LAUTER verstärkt mögliche Spannungen und schafft Atmosphäre,

HÖHER – TIEFER führt beim Erzähler zu Passungen der Stimme für die jeweilige Situation/Person.

VOR und NACH dem Vorlesen**Vorher: Partnergespräch und Gespräch im Plenum:**

Das Partnergespräch erfüllt hierbei die Funktion eines „Advance Organizers“, d. h. die Aufmerksamkeit wird in Richtung des Textes vorstrukturiert (vgl. Wahl 2013). Ein zusätzlicher positiver Effekt dieser Murmelphase ist die Aktivierung der ganzen Klasse und nicht nur einzelner Schüler/innen durch die Fokussierung auf den Inhalt des Textes.

Danach: Partnergespräch und Anschlusskommunikation/ Gespräch:

Im Anschluss an das Vorlesen können die Schüler/innen über die Handlung sprechen und sich gegenseitig über ihre Eindrücke und Gefühle austauschen. So werden die Erlebnisse bei der Textrezeption mitberücksichtigt.

Und Anschlusskommunikation ist effektiv: Der Zuwachs des Lesequotienten ist doppelt so hoch, wenn die Schüler/innen im Anschluss an das Vorlesen über den Text sprechen.

Im Partnergespräch tauschen sie sich über ihre Gedanken und Gefühle in diesem geschützten Bereich aus.

Erst danach bietet das Plenum ein Forum, die vorher geäußerten Gedanken einer größeren Öffentlichkeit zu präsentieren und unterschiedliche Perspektiven und Wahrnehmungen zu erfahren.

Mögliche Impulse:

- „Mir hat heute folgende Stelle am besten gefallen (bitte begründen)!“
- „Diese Formulierungen fand ich besonders gut!“
- „Weniger gefallen am heutigen Text hat mir ...“

Im Partnergespräch tauschen sie sich über ihre Gedanken und Gefühle zunächst in diesem geschützten Bereich paarweise aus.

Das Plenum bietet die Möglichkeit, die im Partnergespräch geäußerten Gedanken einer größeren Öffentlichkeit zu präsentieren. Im Plenum können so unterschiedliche Perspektiven, Wahrnehmungen und Denkprozesse angestoßen werden, die ohne Anschlusskommunikation vielleicht verborgen blieben.

Digitalisierte Formen des Vorlesens (Vorlesen im Fernunterricht)

Teile der digitalisierten Vorleseformen sind als Ergänzung zum herkömmlichen Vorlesen im Unterricht wie auch im Fernunterricht möglich.

Im Fernunterricht rückt Leseförderung ins Zentrum: Die meisten Bildschirm-Infos erfordern Lesen: Arbeitsanweisungen, Log-in-Prozesse, Hilfe-Befehle, Mails usw.

War Lesen vorher schon Schlüsselqualifikation, wird sie im Fernunterricht zur zentralen Schaltstelle des Verstehens von Unterricht.

Und das Vorlesen trägt nebenher zur Entspannung in den Videokonferenzen und als persönlich-visueller Kontakt bei.

Für konkrete Tipps kann man sich das Video unseres Online-Vorlesetages „VORLESEN@UEBERALL – Ideen zur Leseanimation“ auf unserer Homepage <https://www.lesefoerderung-durch-vorlesen.de/> herunterladen.

Vorlesen am Telefon:

Lehrpersonen können einzelne Schüler/innen anrufen und ihnen am Telefon eine Geschichte vorlesen. Oder der Klasse gelingt eine Telefonkonferenz. Zusätzlich bekommen die Schüler/innen Leseaufgaben, durch die die vorgelesenen Inhalte weiter vertieft werden können. Für die Bereitstellung von Aufgaben eignen sich Plattformen wie „MOODLE“ oder „ZOOM“, die von Schulen für den Fernunterricht verwendet werden dürfen.

„Bilderbuch-Kino“:

Auf der Homepage des RAVENSBURGER BÜCHER-VERLAGES werden zahlreiche Bilderbuch-Kinos kostenlos zum Download bereitgestellt. Die Bilderbuch-Kinos können von den Kindern, Eltern oder Lehrpersonen heruntergeladen und auf einem Bildschirm abgespielt werden. Entweder erzählen die Kinder dazu selbst eine Geschichte oder die Eltern/Lehrpersonen lesen die Ge-

schichte vor und zeigen dazu parallel die Bilder auf dem Tablet oder Beamer.



Abb. 4: Nesli liest aus dem Bilderbuch „Ein Garten für alle“ vor

Lesefuechse-daheim.de:

Die Plattform „lesefuechse-daheim.de“ bietet Geschichten an, die von ehrenamtlichen Leser/innen und auch Prominenten vorgelesen werden. Die Personen werden während des Vorlesens gefilmt, so dass auch ihre Gestik und Mimik während des Vorlesens von den Kindern und Jugendlichen wahrgenommen werden kann.

Vorlese-Apps:

Vorlese-Apps können mit dem Smartphone oder einem Tablet heruntergeladen werden. Durch diese Apps können die Schüler/innen digitale Vorlesegeschichten auswählen, die ihnen anschließend durch die App vorgelesen werden.

Eigene Audiodateien herstellen:



Abb. 5: Patrick hält einen Stift zwischen Mund und Handy, um „Plops“ zu vermeiden

Audioaufnahmen können einfach mit dem Smartphone und mit Hilfe einer Audio-App erstellt und per E-Mail verschickt werden. Manche Geräte verfügen bereits

vom Werk aus über solche Apps. Die Dateien können anschließend direkt auf dem Smartphone bearbeitet und auf den Computer übertragen und versendet werden.



Hier ein paar Tipps für gelungene Audioaufnahmen

(s. dazu Vorlesetag 2020 online, 21:41 – 23:55 min):

- Für einen idealen Klang begeben Sie sich am besten in einen Raum mit einem Teppichboden und gepolsterten Möbeln – oder in einen Kleiderschrank!
- Nehmen Sie eine natürliche und entspannte Körperhaltung ein, damit Sie eine angenehme Sprechstimme erzeugen.
- Halten Sie das Gerät nicht in der Hand, sondern legen Sie es auf ein Kissen.
- Vermeiden Sie „Plops“ bei Wörtern mit „B“ oder „P“, indem Sie einen Stift zwischen ihren Mund und das Mikrofon halten, Sie das Smartphone in eine Socke stopfen oder Sie ein Stück Stoff vor Ihren Mund halten.

Sich während des Vorlesens filmen:

Die Lehrperson kann sich selbst während des Vorlesens filmen. Die Schüler/innen sehen die ihnen bekannte und vertraute Lehrperson während des Vorlesens, hören hierbei die Geschichte und können gleichzeitig Gestik und Mimik der Lehrperson wahrnehmen. (Wegen der besseren Sprech- und Bildqualität empfiehlt es sich, sowohl eine externe Kamera als auch ein externes Mikrofon zu benutzen.)

Didaktische und methodische Begründungen des Vorleserituals

Auch das Projekt LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN hat nachgewiesen, dass das Vorlesen positive Auswirkungen auf die Lesemotivation und somit auch auf die Lesebereitschaft von Kindern und Jugendlichen hat (vgl. hierzu und zum Folgenden Belgrad & Klipstein 2015, 181, 183).

Lesen wird als gesellschaftliche und schulische Schlüsselkompetenz betrachtet. Vorlesen dient als „Brücke zum Lesen“ und die Lehrperson ist Lesevorbild, die den Kindern und Jugendlichen einen Zugang zur Literatur schafft. Zusätzlich werden kulturelle und literarische Traditionen weitergegeben und die Schüler/innen machen vielleicht ihre ersten positiven Erfahrungen mit Texten.

Da vielen Kindern innerhalb der Familie nicht vorgelesen wird (ca. 30%, STIFTUNG LESEN) und ihnen dadurch

diese ersten positiven Erfahrungen mit Literatur fehlen, ist es umso wichtiger, diesen Zugang in der Schule zu schaffen und den Kindern eine Chance für eine gelingende Lesesozialisation nachzuliefern. Während in der Primarstufe oft im Unterricht vorgelesen wird, findet es in der Sekundarstufe I weniger statt.

Vorlesen ermöglicht besonders schwachen Leser/innen einen Zugang zur Literatur, da sie Literatur genießen können und nicht selbst den Text dekodieren müssen. Vorlesen ermöglicht einen ähnlichen Zugang zu einer literarischen Wirklichkeit, wie es sonst nur stärkeren Leser/innen gelingt.

Vorlesen trainiert das KOPFKINO:

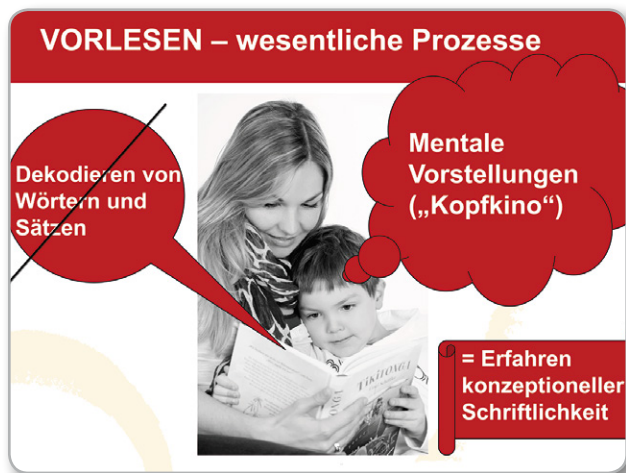


Abb. 6: Leseprozesse beim Vorlesen

Vereinfacht gesagt, besteht der **Leseprozess aus zwei verschiedenen Teilen:**

- einmal aus dem **Dekodieren von Wörtern und Sätzen** (Hierarchie-niedrig)
- aus der **Vorstellungsbildung** des Gelesenen (Hierarchie-hoch) (vgl. dazu auch Richter 2001, 26f.)

Die basale Fähigkeit des Lesens besteht darin – über die Dekodierprozesse hinaus –, aus den Buchstaben innere Vorstellungsbilder zu erzeugen.

Beim Vorlesen entfällt das eigene, mühsame Dekodieren des Textes. Die Schüler/innen müssen nicht mehr selbst Wörter und Sätze dekodieren, sondern können sich ausschließlich auf das Zuhören und Zuschauen konzentrieren. Diese Entlastung setzt die durch das Dekodieren beanspruchte Verarbeitungskapazität frei, um den Text besser zu verstehen.

Und die erhöhte Verarbeitungskapazität kann für die Imagination des Vorgelesenen genutzt werden. Vorlesen trainiert und erhöht damit die Vorstellungsfähigkeit

(Imagination) der Schüler/innen, um sich aus dem Gehörten Situationen vorstellen zu können („Lesekino“). Dieses „En-passant-Training“ von Vorstellungsbildern erhöht zugleich die Möglichkeit des Verstehens von Texten – auch wenn sie nicht selbst gelesen werden. Das Training der Vorstellungen von Situationen erlaubt es, sich in vielfältige Konstellationen hineinzusetzen. Es ermöglicht zugleich, zukünftige, darauf aufbauende oder mögliche andere Situationen zu antizipieren (Empathie-Training). Daneben werden Zuhören und Konzentration und damit ebenfalls Verstehen geschult – bei entsprechend anregender Lektüre und einer interessanten Art des Vorlesens.

VORLESEN ist eine *dialogische* Kommunikationsform, eine Präsentation konzeptioneller Schriftlichkeit im Medium des Mündlichen.

(Zu *MÜNDLICHKEIT* und *SCHRIFTLICHKEIT* vgl. Koch u. a. 1985, 17)

**Ergebnisse zum Vorlesen:
Erfahrungen – Befragungen – Messungen**

(Zusätzliche Infos und präzisere Daten. In: Belgrad/Klippstein 2015)

Rückmeldungen von Schüler/innen:

„Lieber Herr Belgrad,
Guten Tag! Ich finde das Lese-Projekt super! Die Idee ist einfach Genial. Ich kann mich jetzt super konzentrieren. So etwas sollte es öfters geben.
Mit freundlichen Grüßen
Marco K.“
(5. Klasse, Gymnasium, Original-Briefe)

Sehr geehrter Herr Belgrad!
Das Lese-Projekt war eine tolle Idee von ihnen! Man hat nicht nur 10 Minuten vom Unterricht vorlesen, man hat auch dabei ein ganz tolles Buch kennengelernt. Machen Sie weiterhin so tolle Erfindungen!
Mit freundlichen Grüßen
Alexej G.“

In der Befragung von 2020 notierten einige Schüler/innen als Gründe, warum sie nicht gerne „selber lesen“, dass es ihnen aufgrund ihrer schlechten Lesefähigkeit zu anstrengend sei, ein ganzes Buch zu lesen und sie zu lange zum Lesen bräuchten.

Und sie haben oft Probleme, die Handlung eines Buches zu verstehen und gleichzeitig zu lesen.

Durch Vorlesen wird eher leseschwachen Kindern und Jugendlichen trotzdem ein Zugang zu und Teilhabe an Literatur ermöglicht. Vorlesen als „Brücke“ zur Literatur und Schule bietet hier die wichtigste Hilfestellung – auch wenn die Schüler/innen zu Hause nicht lesen.

Die Schüler/innen bekommen sprachliche Vorbilder, die sie dann z. B. in ihren Aufsätzen verwenden – wie uns Lehrpersonen rückgemeldet haben. Vielleicht ist Vorlesen auch kurzfristig ein Ersatz fürs Selbst-Lesen. Zumindest müssen sich solche Schüler/innen nicht als schlechte Leser outen.

Da die Schüler/innen bei der Bücherauswahl mitentscheiden durften, war es nicht überraschend, dass *Morton Rhues* Buch *BOOT CAMP* große Zustimmung fand: Sie finden das Buch „sehr spannend“ und berichten über „den harten Umgang“ mit den Jugendlichen in dem Buch. Schon bei den Befragungen 2011 antworteten Schüler/innen auf die Frage „Deine Lehrerin/Dein Lehrer liest euch auch weiter regelmäßig vor. Wie findest du das?“ 92% mit „sehr gut“/„gut“.

⇒ Die Jugendlichen gaben also an, dass sie das **Vorlesen gar nicht als Unterricht wahrnehmen** würden, bzw. sie merkten z. T. dass es halt „ein anderer“ Unterricht sei. Hier bietet sich die Chance, Vorlesen als angenehmen Unterricht bei den Schüler/innen hervorzurufen. Außerdem sehen sie das Vorlesen als Zeit zum Ausruhen und Entspannen („chillen“). Und die „Hitparade“ beim „gern zuhören“ zeigt, wie elementar die Textauswahl ist – neben der „Betonung“ und der Stimm-Modulation („laut + deutlich + flüssig“).

⇒ Bei einer Befragung 2016 von sechs Grund- und Hauptschulklassen, davon 57 Schüler/innen mit meist **türkischem Migrationshintergrund**, finden wir vergleichbare Ergebnisse. „Was hat die Lehrperson gut gemacht?“ Für 52% steht die „Betonung“ an erster

Stelle. Auf die Frage **WAS HAST DU DAZUGELERNT?** stand mit 35% die „Wortschatzerweiterung“ an erster Stelle. Und nicht nur wegen ihrer Sprachschwierigkeiten vergaben die Schüler/innen auf die Frage „Wovon hängt es ab, ob du beim Vorlesen gerne zuhörst?“ den zweiten Platz mit 23% an die „Mimik“.

⇒ Und das Vorlesen bewirkt eine **deutliche Steigerung der Lesemotivation der Schüler/innen**. Über 72% der Mädchen und auch der Jungen möchten nach dem Vorlesen selbst ein Buch lesen. Auch die Jungen stimmen dem zu – auch wenn die Mädchen hier wieder die Nase vorn haben (Studie **LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN 2015**, 3. Klasse, N=244).

Rückmeldungen von Lehrpersonen:

Leselust und Lesemotivation Schüler/innen:

Im Klassenzimmer steht eine Bücherbox, aus der die Schüler/innen Bücher herausnehmen und lesen können. Bevor ich im Jahr 2020 damit begann, den Jugendlichen vorzulesen, wurde von dieser Kiste kaum Gebrauch gemacht. Nachdem ich das erste Kapitel aus dem Buch „Boot Camp“ vorgelesen hatte, kamen Schüler/innen zu der Kiste gelaufen und entdeckten das Buch. Ein Schüler fragte, ob dies das Buch sei, aus dem vorgelesen wurde. Wortlos nahm er das Buch in die Hand, blätterte ein paar Minuten darin und fragte, ob er das Buch ausleihen dürfe. Es zeigte sich also erstaunlich schnell eine Steigerung zunächst einer „Lust aufs Buch“, vielleicht langfristig eine Steigerung der Lesemotivation, die das Vorlesen erzeugte.

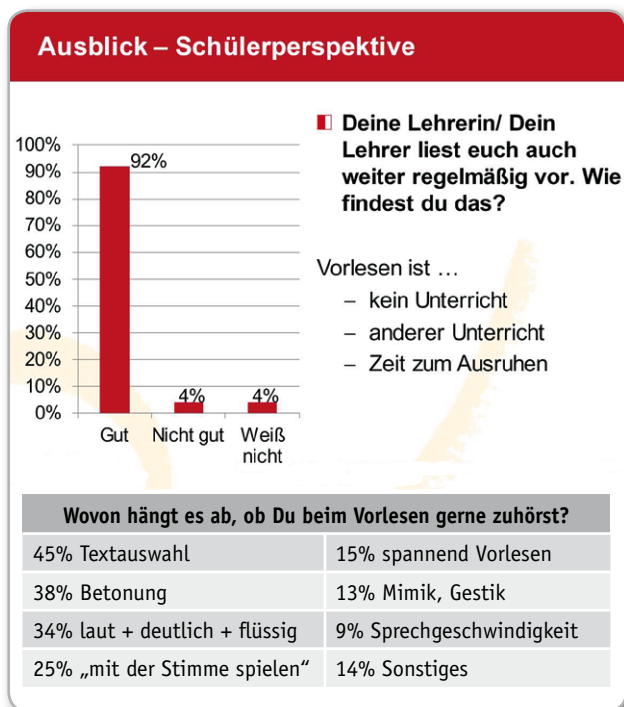


Abb. 7: Belgrad/Schünemann, 2011, Leitfadeninterviews Schüler/innen N = 80



Abb. 8: Beim Vorlesen

Lehrpersonen, die sich am Projekt LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN beteiligten, wurden zum Vorlesen befragt. Hierbei gaben ca. 94% der Lehrpersonen an, dass sie das Vorlesen für „erfolgreich“ bis „sehr erfolgreich“ hielten (N=30).

Äußerungen von Lehrpersonen zum Vorlesen:

- Sehr erfolgreich, Vorlesen kommt bei den Schüler/innen sehr gut an, sie fordern es regelrecht ein. Beeindruckend, wie die Schüler/innen auf die Geschichten eingehen und sie in ihrer Fantasie weiterspinnen.
- NACH dem Projekt VORLESEN haben wir bei VERA deutlich besser abgeschnitten als der Landesdurchschnitt.
- Dass sich die Schüler/innen in dieser „Smartphone-Klasse“ jetzt so viel mehr für Bücher interessieren, hätte ich nicht gedacht.

Verbesserung der Konzentration und des Arbeitsverhaltens:

Schüler/innen der Klasse 8 sind im Allgemeinen sehr unruhig und haben große Schwierigkeiten, sich längere Zeit konzentriert mit einer Aufgabe zu beschäftigen. Sie reden sehr viel und teilten mir bereits öfter mit, dass sie den Deutschunterricht generell nicht mögen, weil sie nicht gerne lesen und schreiben. Aber bereits nach zwei Wochen war eine deutliche Veränderung ersichtlich. Die Ruhe, die durch das Vorlesen in der Klasse entstand, blieb auch während des darauffolgenden Unterrichts erhalten. Sie redeten viel weniger mit ihren Sitznachbar/innen und arbeiteten konzentrierter und länger an einer Aufgabe.

Es war deutlich zu erkennen, wie sehr die Schüler/innen das Vorlesen genießen. Sie waren ganz ruhig und hörten alle aufmerksam und konzentriert zu. Schülerin: „Beim Vorlesen kann ich gut chillen.“ Fast alle Lehrpersonen betonten, dass das Vorlesen eine ruhige und entspannte Atmosphäre im Klassenzimmer bewirkte.

Erhöhte Mitarbeit der Schüler/innen:

„Die Schüler/innen sind viel ruhiger und konzentrierter im Unterricht. Ich habe das Gefühl, wir bekommen viel mehr Aufgaben hin und fast alle machen mit.“

An der Anschlusskommunikation beteiligten sich von Stunde zu Stunde mehr Schüler/innen. Zu Beginn des Vorleserituals meldeten sich zunächst nur wenige Schüler/innen, gegen Ende von 16 Wochen regelmäßigem Vorlesen waren es deutlich mehr geworden. Auch im

darauffolgenden Deutschunterricht waren deutliche Unterschiede erkennbar. Kolleg/innen anderer Unterrichtsfächer beteiligten sich ebenfalls an dem Ritual. Sie berichteten davon, dass die Schüler/innen aktiver im Unterricht mitarbeiten und öfters bereit sind, im Unterricht laut vorzulesen – manchmal auch sehr leseschwache.

Ergebnisse von Untersuchungen

Wenn Eltern regelmäßig vorlesen

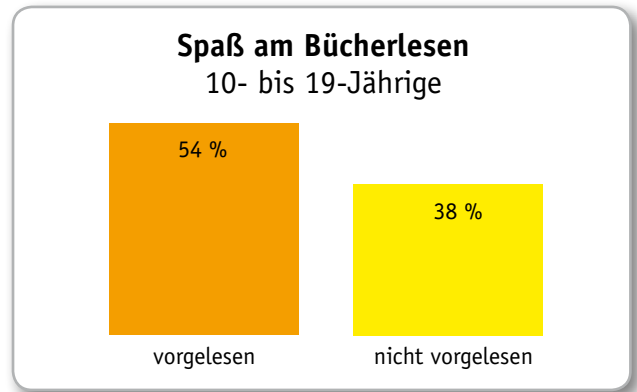


Abb. 9: Untersuchung der STIFTUNG LESEN 2011, N=500

54% der 10 bis 19-Jährigen, denen regelmäßig von ihren Eltern vorgelesen wurde, haben „Spaß am Bücherlesen“ (gegenüber 38%, denen nicht vorgelesen wurde).

Wenn die Eltern regelmäßig vorlesen, dann wirkt sich das auf den erhöhten Spaß am Bücherlesen von der Sekundarstufe bis hin zur Adoleszenz aus.

Vorlesen steigert damit hochrelevant die eigene Leseaktivität und damit auch die Lesekompetenz (zum Zusammenhang von Lesemotivation und Lesekompetenz, z. B. vgl. dazu Vorlesestudie STIFTUNG LESEN 2007/2008).

Und noch mehr: Von den 8- bis 12-jährigen Kindern, denen vorgelesen wurde, gehen 83% besonders gern zur Schule, „wenn Eltern TÄGLICH vorlesen“ (bei SELTEN/NIE sind es nur 43%; STIFTUNG LESEN 2015, N=524)

Vorlesen und Zuwachs der Lesekompetenzen – nach Schulstufen:

Wir konnten feststellen (Abb. 10), dass die schwächsten Schüler am stärksten vom Vorlesen profitierten (Zunahme ca. +15 LQ-Punkte).

Und für diese Schüler-Gruppe ist es vielleicht leichter, den Text nur vorgelesen zu bekommen, nur zuzuhören und nicht parallel den Text mitzulesen. Beim NUR ZU-

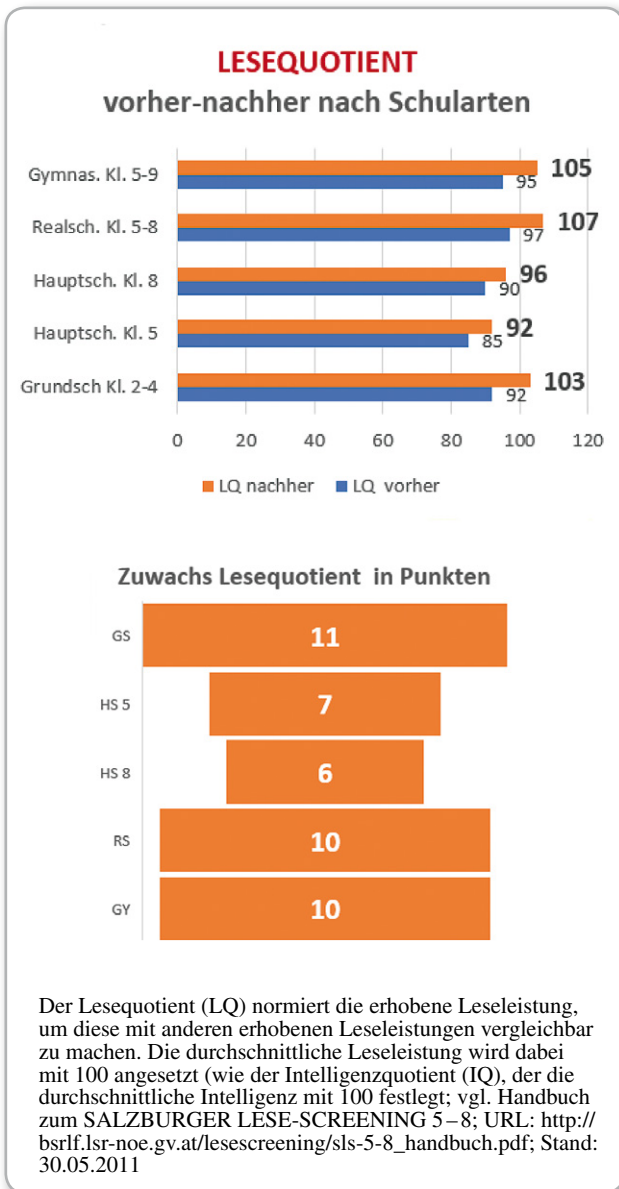


Abb. 10: Lesequotienten nach Schulstufen + Zuwachs in Lesequotient-Punkten (vgl. zur Lesekompetenz v. a. Belgrad/Klipstein 2015)

HÖREN war der Zuwachs in der Hauptschulgruppe doppelt so hoch wie beim MITLESEN. Wahrscheinlich ist für diese Gruppe das Arbeitsgedächtnis überfordert oder es ist einfach zu anstrengend, den Text zu dekodieren und gleichzeitig zuzuhören. Vermutlich können sie dann nicht mehr parallel der Handlung folgen, und auch das „Kopfkino“, also ihre bildliche Vorstellung des Vorgelesenen, leidet unter dieser Doppelbelastung.

Mädchen und Jungen profitieren ähnlich vom Vorlesen, während Migrantenkinder einen ca. 1/3 geringeren Zuwachs haben. Keinen Unterschied fanden wir im Vergleich JUGENDBUCH – KURZGESCHICHTE. Wahrscheinlich ist es wichtiger, überhaupt vorzulesen, und weniger wichtig ist die Textsorte.

Partnergespräch und Anschlusskommunikation

Die Abbildung 11 verdeutlicht die Effektivität der Anschlusskommunikation. Der Zuwachs des Lesequotienten ist doppelt so hoch, wenn die Schüler/innen im Anschluss an das Vorlesen über den Text sprechen können.

Körperliche Kommunikation wirkt stärker (59%) als die textliche (22%) und stimmliche Kommunikation (19%)

Nach einer Analyse des demoskopischen Instituts von Allensbach 2007 kassieren die körpersprachlichen Kommunikationsformen (Mimik, Gestik, Bewegungen, Körperfiguren) mit ca. 59% den Löwenanteil an der Wirkung der Kommunikation. Die textlichen Kommunikationsformen liegen mit 22% und die stimmlichen Kommunikationsformen (Klangfärbung, Modulation, Betonung usw.) mit 19% schon stark abgeschlagen. Aber woran liegt das?

Körperliche Kommunikation nehmen wir sofort wahr, also fast gleichzeitig, simultan zur Präsentation (der Gehirnforscher *Gerhard Roth* spricht hier von Millisekunden).

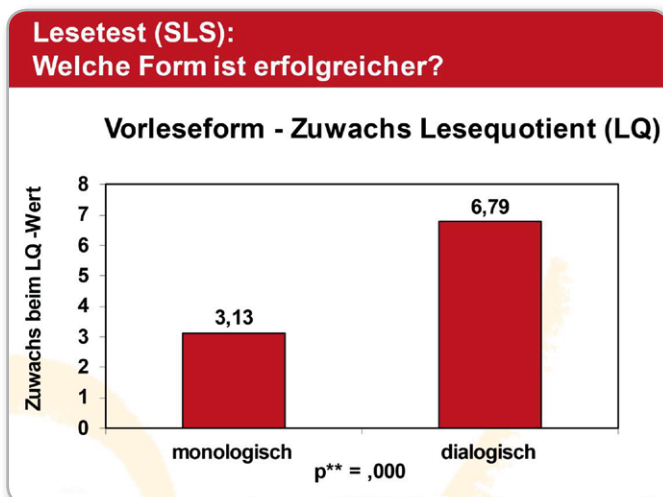


Abb. 11: Zuwachs des Lesequotienten beim dialogischen Vorlesen



Abb. 12: Wirkung der körperlichen, stimmlichen und textlichen Kommunikationsformen

Textliche und stimmliche Kommunikation werden eher hintereinander rezipiert, also sequenziell wahrgenommen – wie „Wäschestücke auf einer Wäscheleine“ (Langer 1992, 86ff. bes. 103ff.).

Und erst in der Kombination aller drei Kommunikationsformen kann der gesamte Text verstanden werden.

Während wir also die körperliche Kommunikation schneller rezipieren, da sie simultan wahrgenommen wird, müssen textliche und stimmliche Kommunikation erst durch das Nadelöhr der sequenziellen Wahrnehmung langsam hindurch.

Hörbuch vs Vorlesen

Wie stark der körperliche Anteil beim Vorlesen durchschlägt, konnten wir in einer Studie zeigen, die in einer Realschule durchgeführt wurde und die die Wirkung von Hörbuch einerseits und Vorlesen durch die Lehrperson andererseits untersuchte. Wenn die Lehrperson vorlas, stieg die Lesekompetenz im Untersuchungszeitraum (gemessen als Lesequotient) um 23 Punkte, beim Hörbuch nur um 7 Punkte. Der Lesequotient lag also beim Vorlesen durch die Lehrperson um ein Dreifaches höher. Stimmlich und textlich sind HÖRBUCH und LEHRPERSON von der Wirkung her identisch, aber der große Anteil der körperlichen Kommunikation von ca. 60% könnte sich hier tatsächlich so stark auswirken (vgl. Herdegen 2003).

60.000-mal schneller verarbeitet das Gehirn visuelle Impulse als textliche (vgl. z. B. Gül 2019).

Und insofern dürften wir nicht mehr nur vom „Zuhören“ in der Schule sprechen, da hier nur die stimmlichen und textlichen Anteile berücksichtigt werden. Vielmehr sollte der Ausdruck um die Perspektive des hörenden Zuschauers erweitert werden (vgl. auch den Aufsatz von *Wind* in diesem Band). Einen bloßen „Zuhörer“ gibt es nur am Telefon oder in der Blindenschule.

Beim Vorlesen sollte die prominente Rolle der Mimik, Gestik und sonstigen körperlichen Kommunikation besonders beachtet werden.

Statt eines Schlusswortes:

„Es gibt nichts Gutes, außer:
Man tut es“

Kästner, Erich (2017): Kurz und bündig – Epigramme. Zürich: Atrium-Verlag AG

Literatur

- Belgrad, J./Klipstein, C.: Leseförderung durch Vorlesen. Ein empirisch begründetes Plädoyer für das regelmäßige Vorlesen im Unterricht aller Schularten. In: Gressnich, E./Müller, C./Stark, L. (Hrsg.): Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule. Tübingen 2015, 180-199.
- Garbe, C./Philipp, M./Ohlsen, N.: Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Paderborn 2009. (UTB Schulpädagogik, Sprach- und Literaturwissenschaft, 8398.)
- Gül, E.: Kommunikation im 21. Jahrhundert ist visuell (<https://hirschtec.eu/kommunikation-im-21-jahrhundert-ist-visuell>, 10.8.2022).
- Herdegen, T.: Leseförderung durch Vorlesen oder Hörbücher. Eine vergleichende Untersuchung in einer sechsten und achten Klasse Realschule. Weingarten 2003.
- Institut für Demoskopie Allensbach: Welchen Anteil haben Text, Erscheinungsbild des Redners, Betonung und Gestik an der Gesamtwirkung eines Vortrags? Eine Studie im Auftrag des VRdS (Verband der Redenschreiber deutscher Sprache). Allensbach 2007.
- Koch, P./Oesterreicher, W.: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Berlin 1985.
- Langer, S.: Philosophie auf neuem Wege: Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt/M 1992.
- Rhue, M./Schmitz, W.: Boot Camp. Ravensburg 2006.
- Richter, C.: Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. 2001. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.) 2002, 26f.
- Rosebrock, C./Nix, D.: Grundlagen der Literaturdidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler 2015.
- Sälzer, Ch.: Lesen im 21. Jahrhundert. Lesekompetenzen in einer digitalen Welt. Deutschlandspezifische Ergebnisse des PISA-Berichts „21st-century readers“. Eine PISA-Sonderauswertung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Herausgegeben von der Vodafone-Stiftung. Düsseldorf 2021.
- Stiftung Lesen: Vorlesestudien von 2007/2008, 2011 und 2015, unter: <https://www.stiftunglesen.de/forschung/forschungsprojekte/>
- Straub, C.: Pädagogische Bedeutung von Ritualen. In: Deutscher Sportlehrerverband: Sportunterricht. Schorndorf 2015.
- Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn 2013.

Bildrechte aller Abbildungen:

© Prof. Dr. Jürgen Belgrad, Annabel Müller

Prof. Dr. Jürgen Belgrad

Leiter des Forschungsprojekts LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN und emeritierter Professor für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten
belgrad@ph-weingarten.de

Annabel Müller

Lehrerin an der GWRS Zimmern ob Rottweil
a.mueller@schule-zimmern.de



Vorlesen und Mitlesen

Leseförderung am Modell

Leseflüssigkeit gilt inzwischen als zentrale Voraussetzung, um ein angemessenes Textverständnis zu entwickeln. Empirische Studien zeigen, dass positive Ergebnisse nicht nur beim Vorlesen erzielt werden können, sondern auch beim gleichzeitigen Mitlesen der Texte. Der Beitrag gibt einen Überblick zur Bedeutung und Durchführung verschiedener, empirisch geprüfter Varianten des Vor- und Mitlesens sowie Tipps für die Umsetzung in der schulischen Praxis und im Distanzlernen zu Hause.

► Stichwörter: **Vorlesen, Mitlesen, Hörbücher, Sachtexte, Mehrsprachigkeit, Distanzlernen**

Die Methode des Vorlesens und Mitlesens – Lernen am Modell

Blinken, Kupplung treten, schalten, lenken, Mindestabstand einhalten, auf Gegenverkehr und die erlaubte Geschwindigkeit achten, das Hinweisschild auf eine Umleitung nicht übersehen und gleichzeitig dem Kind auf dem Rücksitz erklären, dass es sich nicht während der Fahrt abschnallen darf. Und alles innerhalb weniger Sekunden. Kennen Sie das? Ganz ähnlichen Herausforderungen sind Schüler/innen täglich ausgesetzt, wenn es heißt: Vorwissen zu aktivieren, Buchstaben und Wörter zu dekodieren bzw. morphematisch zu gliedern, Satzzeichen im Blick zu behalten, Stimmmodulation, Lesegeschwindigkeit und Lautstärke dem Text anzupassen, Verlesungen zu korrigieren, Verstandenes zu reflektieren und Ablenkungen im Klassenzimmer auszublenden.

Im Gegensatz zur Komplexität einer Fahrsituation wurde die Vielschichtigkeit des Leseprozesses jedoch lange Zeit verkannt und Leseflüssigkeit als beiläufiges Produkt des Leselehrgangs in der Grundschule stillschweigend erwartet. Studien zeigten jedoch in den letzten zwanzig Jahren immer wieder, dass auch noch Lernende in der weiterführenden Schule nicht in der Lage sind, einen Text schnell, genau, automatisiert und sinngestaltend leise oder laut zu lesen (vgl. Rosebrock et al. 2011, 11). Dies ist jedoch die Voraussetzung dafür, dass sich unser Gehirn auch auf das Verstehen des Textes konzentrieren kann (vgl. ebd., 14). Ähnlich wie beim Autofahren, bei dem sich erst eine Fahroutine ab etwa 70.000 gefahrenen Kilometern beziehungsweise sieben Jahren Fahrpraxis einstellt, ist auch für die Automatisierung von Dechiffrierprozessen die Schaffung wiederkehrender Leseanlässe und damit das wiederholte leise und laute Lesen von großer Bedeutung.

Grundformen des Vor- und Mitlesens

Im besonderen Fall des Vor- und Mitlesens geht es darum, die positive Wirkung eines kompetenten Lesers bzw. einer kompetenten Leserin für die Gestaltung von simultanen lauten oder halblauten Lesesituationen zu nutzen. Durch die Einbeziehung eines Lesevorbildes in den Leseförderprozess:

- üben die Lernenden eine sinngemäße Betonung (prosodische Satzsegmentierung),
- erhalten Unterstützung im Dekodierungsprozess,
- trainieren ihre Leseflüssigkeit auf Satzebene,
- können alle Kinder an der Anschlusskommunikation teilnehmen,
- ist es möglich, dass auch umfangreichere Texte von schwachen Leser/innen erlesen werden (vgl. u. a. Gailberger 2013; Rosebrock et al. 2011).

Werden Leseabschnitte wiederholt gemeinsam gelesen (Repeated-Reading-Variante), verbessert sich die phonologische Kodebildung, sodass Wörter auch schneller dekodiert werden können. Die Funktion des Lesevorbildes kann je nach Lernsetting von der Lehrperson selbst,



Abb. 1: Schülerin beim konzentrierten Mitlesen

lesestarken Schüler/innen oder durch Audios übernommen werden (Lesen mit Hörbuch).

Die aufgezählten theoretischen Überlegungen sind inzwischen nicht nur empirisch belegt (vgl. Übersicht Philipp/Schilcher 2012), sondern auch in der Praxis anerkannt. So berichtet Schulsenator *Ties Rabe* begeistert vom Hamburger Modellprojekt, bei dem bereits seit 2015 an inzwischen fast allen Grundschulen im Rahmen des Leseförderprojektes „Lesen mit BISS“ ein so genanntes Leseband in den Klassen 2 bis 4 eingesetzt wird. Dieses umfasst regelmäßige, unterrichtsintegrierte Trainingseinheiten zu Laut- und Mitlese-Verfahrenen wie zum Beispiel „Lautlesetandems“, „Lesen mit Hörbüchern“, „chorisches Lesen“ und „Würfellesen“. Wissenschaftlich begleitet wird das Projekt durch Herrn Prof. Dr. *Gailberger* von der Bergischen Universität Wuppertal.

Auch im landesweiten Projekt FiLBY (Fachintegrierte Leseförderung Bayern), an dem seit dem Schuljahr 2018/2019 insgesamt 890 Schulen mit über 50.000 Kindern teilnehmen, bilden Vor- und Mitleseverfahren neben dem Einsatz von Lesestrategien eine zentrale Rolle.

Vorlesen durch die Lehrperson

In der langen Tradition des Vorlesens, auch im schulischen Umfeld, haben sich inzwischen eine Vielzahl unterschiedlicher Formen etabliert. Neben der Variation der Position des Vorlesers bzw. der Vorleserin (im Sitzkreis, auf einem Lesethron etc.) und der Zuhörer/innen (im Sitzkreis, mit Kissen auf dem Boden etc.) findet das Vorlesen in Einzel- und Kleingruppen oder im gesamten Klassenverband statt. Dabei fungiert nicht immer nur die Lehrperson als Vorleser bzw. Vorleserin, sondern oftmals auch Eltern oder Lesepat/innen. Wichtig ist, dass bei der Auswahl der Texte die Interessen und die Zuhörkompetenzen und -ausdauer der Lernenden berücksichtigt werden. Zudem sollten Zuhörerregeln für die möglichst fest in die Reihenplanung integrierten Vorlesezeiten (z. B. während der Weihnachtszeit) vereinbart werden, die gleichermaßen den Vorleser bzw. die Vorleserin und die Zuhörer/innen in ihrer Konzentration unterstützen. In Anlehnung an die Ergebnisse aus der Vorstudie bei *Belgrad & Klipstein* empfiehlt es sich, die Vorlesezeit auf 10 bis 15 Minuten pro Vorleseeinheit zu begrenzen.

Ergänzend kann der Vorlesetext auch den Schüler/innen zum Mitlesen bereitgestellt werden. Allerdings sollte dabei darauf geachtet werden, sich dem Mitlesetempo der Lernenden anzupassen, um Überforderungen zu vermeiden. Weitere Hinweise zum differenzierenden Lesevortrag durch die Methode des gestischen Vorlesens finden sich im Beitrag von *Wind* (vgl. diesen Bd. 32).

In der empirischen Untersuchung zum Projekt LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN, an dem ca. 1700 Achtklässler/innen der Hauptschulen in Baden-Württemberg teilnah-

men, konnten *Belgrad & Klipstein* zeigen (vgl. *Belgrad/Klipstein* 2015), dass sich die basale Lesefertigkeit nach einem Schulhalbjahr bereits hochsignifikant verbesserte. Wurde im Anschluss an die Vorlesesequenz noch über die Texte gesprochen, verbesserte sich die Lesefertigkeit der Teilnehmer/innen noch weiter.

Begleitetes Lautlesen

Tim besucht die Klasse 4a einer Förderschule. Als ihn die Lehrerin auffordert, den Text über den Detektiv zu lesen, tut er sich schwer:

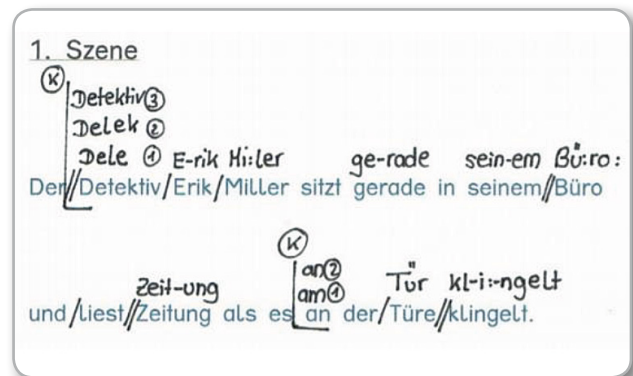


Abb. 2: Transkription einer Leseprobe (vgl. Meyer 2014, 113)

Für das Vorlesen des kurzen Abschnittes hat Tim viel Zeit benötigt. Fragen zum Textverstehen kann er dennoch kaum beantworten. Jedoch hat nicht nur Tim Probleme beim Lesen, auch Kinder in der Grundschule nebenan und an der weiterführenden Schule im nächsten Stadtteil. Eine Möglichkeit, diese Schüler/innen im Leseprozess zu unterstützen, bieten begleitete Lautleseverfahren.

Beim begleiteten Lautlesen („assisted reading“) werden Tandems aus schwachen und starken Leser/innen gebildet. Anschließend sucht der zu fördernde Lernende einen Text aus. Hierbei können sowohl der Tandempartner/die Tandempartnerin als auch die Lehrperson beratend zur Seite stehen. Im Sinne des Lernens durch Beobachtung und Nachahmung steht der starke Leser bzw. die starke Leserin als Lesevorbild zur Verfügung, das „dem schwächeren Leser demonstriert, welche Lesegeschwindigkeit dem ausgewählten Text angemessen ist und welche Betonung für welche Satzteile sinnvoll eingesetzt werden sollte“ (Rosebrock et al. 2011, 29).

In der Praxis haben sich inzwischen eine Reihe verschiedener Grundmuster etabliert. Während das Tandem beim Chorlesen fortlaufend gemeinsam denselben Text laut bzw. halblaut vorliest, wiederholt der zu fördernde Lernende beim Echolesen die vom Lesevorbild vorgelesenen Sätze zeitverzögert. Beim Lückenlesen wechseln sich Lesevorbild und Tutand spontan ab (vgl. ebd., 31). Zudem finden sich in der Praxis Lesetandems mit un-

terschiedlicher Lesekompetenz (stark vs. schwach), aber auch Lesetandems, die auf einem ähnlichen Lesekompetenzniveau lesen (stark vs. stark). Hinweise zu Besonderheiten, zur Durchführung und zu Herausforderungen des Tandemlesens finden Sie bei *Rosebrock et al. 2011* (97–126) sowie bei *Kutzelmann & Rosebrock 2018*.

Während das Lückenlesen allein in der Tandemsituation eingesetzt werden kann, sind das Echolesen und das Chorlesen ebenfalls mit dem ganzen Klassenverband umzusetzen. Da für viele Schüler/innen das chorische Sprechen eines Textes jedoch zunächst ungewohnt sein wird, sollte die Methode behutsam eingeführt werden. Hierzu kann die Lehrperson den ausgewählten Text zunächst allein, langsam und betont vorlesen. Anschließend bietet es sich an, einzelne im Vorfeld einstudierte Sätze abwechselnd von den Schüler/innen vorlesen zu lassen. Alternativ können auch nur einzelne Abschnitte von Kleingruppen oder der ganzen Klasse im Chor gelesen werden (vgl. ebd., 38). Bei der Umsetzung ist zu berücksichtigen, dass die Lernenden durch das chorische Lesen automatisch im Metrum (Versmaß) und nicht im Rhythmus lesen. Besonders gut ist dies beim gemeinsamen Lesen von Gedichten zu beobachten. Folglich muss nach dem chorischen Lesen immer auch die richtige Intonation, das Erlesen von Wortgruppen und das Setzen von Pausen geübt werden (implizite Sakkaden-Bildung), um einer Erziehung zum Wort-für-Wort-Lesen entgegenzuwirken.

Wie Erfahrungen von Lehrpersonen zeigen, sind diese Phasen des chorischen Lesens für die Lernenden immer besonders beeindruckend, da der gemeinsam eingesprochene Text besonders eindrucksvoll klingt und schwächere Lesende von Anfang an in die Gruppe integriert werden. Diese fühlen sich im Übrigen meist besonders wohl mit der Methode, da Lesefehler nicht gleich auffallen.

Nicht zuletzt durch den breiten Erfolg der Methoden des Vor- und Mitlesens haben sich inzwischen an vielen Schulen ganz unterschiedliche Varianten etabliert. Neben den vorgestellten klassischen Formen gibt es inzwischen auch Methoden, bei denen Sprecher/innen von Audiotexten zu literarischen Texten oder Sachtexten als Lesevorbild fungieren. Insbesondere bei der differenzierten Leseförderung ganzer Klassen haben sich diese Methoden bewährt.

Lesen durch Hören – Lüneburger Modell

Bei der Einbeziehung eines Hörtextes („record reading“) wird die Aufgabe des Lesevorbilds von einem ausgebildeten Sprecher bzw. einer ausgebildeten Sprecherin

Zielgruppe: ab 2. Jg.
Dauer: 3–4 x/Woche (15–20 Minuten) vier bis fünf Monate
Material: Auswahl an Lesetexten und ungekürzten Hörbüchern
Besonderheit: empirisch überprüft

übernommen. Das heißt die Kinder und Jugendlichen lesen parallel zu einer Hörbuch-Lesung still mit Kopfhörern oder halblaut im Klassenverband den Text mit.

Durchführung

Um die Lernenden für die Teilnahme an den Leseeinheiten zu motivieren, ist es wichtig, die Schüler/innen im Vorfeld über den Sinn und das Ziel der Methode zu informieren. Hierzu kann mit den Lernenden zunächst gemeinsam ein Auszug aus einem Hörtext gehört werden, zu dem die Kinder leise mitlesen. Anschließend werden die Erfahrungen zu Hör- und Leseindrücken ausgetauscht und reflektiert.



Abb. 3: Alle lesen mit, wenn das Hörbuch von der Lehrerin gestartet wird.

Je nach Leseflüssigkeit der Schüler/innen kann anschließend zunächst mit kurzen Lesezeiten von ca. 10 Minuten begonnen werden. Dabei können die Texte oder Textabschnitte in den ersten Tagen auch zweimal pro Übungssequenz gelesen werden. Nach und nach sollte die Lesezeit dann auf 15–20 Minuten ausgeweitet werden.

Professor *Gailberger*, der sich in seiner Promotion mit dem Hörbuch-Lesen beschäftigte, berichtet gern, dass nach etwa drei bis vier Wochen der kontinuierlichen Anwendung (d.h. mindestens viermal pro



Abb. 4: Klassenlektüre und ungekürzte Hörbuchfassung zu Michael Endes „Der satanarchäologienalkohöllische Wunschpunsch“

Woche) sowohl die Leseflüssigkeit als auch der Spaß am gemeinsamen Lesen im Klassenverband steigt. Im Anschluss an das Hörbuchlesen sollte den Schüler/innen unbedingt Raum gegeben werden, über das Gelesene bzw. Gehörte zu sprechen.

Dies bietet sich umso mehr an, wenn die Klassenlektüre zusammen mit einer ungekürzten Hörbuchfassung erlesen wird, sodass sich Übungsphasen zur Leseflüssigkeit mit Aufgabenformaten des handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterrichts abwechseln.

Mit Blick auf die eingangs vorgestellten Methoden des begleitenden Vorlesens bleibt jedoch festzuhalten, dass eine stetige Fehlerkorrektur durch den stärkeren Leser bzw. die stärkere Leserin im Klassenverband nicht umzusetzen ist, sodass andere Formen zur Kontrolle der Dekodiergenauigkeit eingesetzt werden müssen.

Empirische Rückmeldungen

Dass die Projektteilnehmenden innerhalb von sechs Wochen durch diese drei- bis viermal in der Woche stattfindende unterstützende Form des Lesens ihre teilweise erheblichen Leserückstände nachweislich deutlich aufholen können, belegt die empirische Begleitforschung eines achten Jahrgangs (N=124 Schüler/innen) zum Lesen mit Hörbuch (vgl. Gailberger 2013). Im Projekt gaben 79 Prozent der Teilnehmenden an, dass sie durch die Betonung der Vorleserin den Text besser verstehen konnten, als wenn sie ihn alleine gelesen hätten (vgl. ebd., 266). Besonders hervorzuheben ist, dass auch schwache Leser/innen vom *record reading* profitiert haben (vgl. ebd., 268).

Dass das Mitlesen zum Hörbuch auch bei Grundschüler/innen des dritten und vierten Jahrgangs zur deutlichen Steigerung der Leseflüssigkeit beitragen konnte, zeigen zwei jüngere Pilotstudien (vgl. Walter 2017). In diesem Rahmen lasen die Kinder der Projektgruppe zweimal für etwa 25–30 Minuten über zehn Wochen hinweg audiogestützt, während die Kontrollgruppe in der Zeit dem regulären Deutschunterricht folgte. Konnte der Interventionserfolg in der ersten Pilotstudie noch nicht inferenzstatistisch abgesichert werden, zeigte sich in der nachfolgenden Pilotstudie, die überwiegend mit schwachen Leser/innen arbeitete, welche regelmäßig Leistungsrückmeldungen erhielten, dass sich ihre Leseflüssigkeit signifikant und nachhaltig gegenüber der Kontrollgruppe verbesserte (vgl. Walter 2017, 118). Von besonderer Bedeutung ist die Beobachtung, dass weder das Alter noch das Geschlecht oder das Vorwissen den Trainingserfolg positiv beeinflussten, sondern allein die Gruppenzugehörigkeit über die Steigerung der Leseflüssigkeit entschied. Wie bereits bei den Schüler/innen der weiterführenden Schule gaben auch 78% der Lernenden der Grundschule an, dass ihnen das Hörbuchlesen gut bzw. sehr gut gefallen hat (vgl. ebd., 108).

In einer kleinen internationalen Studie von *Verlaan & Ortlieb* (2012) konnte zudem nachgewiesen werden, dass Schüler/innen der High School (N=24) einen Text deutlich besser verstehen, wenn sie ihn nicht nur leise abschnittsweise lesen, sondern zusätzlich auch das Hörbuch hören. Wie in den bereits vorgestellten Studien gaben auch in diesem Projekt ca. 75% der Teilnehmer/innen an, dem Hörbuchlesen neutral bis positiv gegenüberzustehen.

Ergänzend sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Methode des simultanen Lesens und Hörens auch bei der Förderung von Lese-Rechtschreibschwächen hilft (vgl. Kleedorfer 2007) bzw. auch für Lernende, die bereits flüssig lesen können, beim Erlesen von komplexen Texten eine Verstehenserleichterung bedeutet (vgl. Möbius 2010).

Variationen bei Sachtexten

Im Projekt „Filius 2.0 – Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexten trainieren“ setzt man anstatt auf literarische Texte auf Sachtexte, die sowohl bei Mädchen als auch Jungen besonders beliebt sind (vgl. Plath/Richter 2009, 50). Dadurch steht neben dem allgemeinen sinnerfassenden Lesen auch das fachspezifische Lesen im Mittelpunkt. In einem Zeitraum von sechs Wochen üben die Kinder der Primarstufen täglich 15 bis 20 Minuten ihre Leseflüssigkeit durch das Hören und Mitlesen von Sachtexten. Die große Auswahl an speziell für das Projekt professionell erstellten Hörtexten steht allen interessierten Personen als Freeware einer dreifach differenzierten Sprechgeschwindigkeit zur Verfügung (<http://www.projektelis.eu/lehrmittel/>). Umgesetzt wird die Fördereinheit im festgelegten Dreischritt von: 1. stillem Mitlesen, 2. halblautem/flüsterndem Mitlesen und 3. Vorlesen in Partnerarbeit (vgl. Wild/Schilder 2017). Zusätzlich werden die Lernenden im Projekt „Filius 2.0“ in den Hörtexten auch bereits an erste Lesestrategien herangeführt. So sollen die Kinder, angeleitet durch die Hörfassung des Textes bzw. der Lehrperson, zunächst ihr Vorwissen zum Thema aktivieren und am Ende des Leseprozesses Neuerlerntes berichten (vgl. ebd.).

In der Pilotstudie mit 128 Schüler/innen konnte bereits nach drei Wochen eine deutliche Steigerung der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens bei den Projektteilnehmer/innen diagnostiziert werden. Dabei profitierten vor allem die i. d. R. schwächer lesenden Jungen.

Zielgruppe:

2. Jahrgang

Dauer: 3–4 x/Woche
(10–15 Minuten)

Material: Auswahl an Lesetexten

Besonderheit:

in unterschiedlichen Arbeitsformen umsetzbar

Tipps für die Praxis

Zur Textauswahl

Bei der Auswahl von Texten und Ganzschriften sollten stets die Leseinteressen der Lernenden einbezogen werden. Darüber hinaus sollte darauf geachtet werden, dass die Texte weder zu komplex noch zu lang sind bzw. sich in sinnvolle Abschnitte einteilen lassen. Als groben Richtwert geben *Rosebrock et al.* (2011) eine Textlänge von 200 bis 300 Wörtern pro Fördereinheit an (vgl. 2011, 68). Im besten Fall können die Kinder und Jugendlichen die Texte, mit denen sie die Leseflüssigkeit trainieren wollen, auch selbst auswählen. Texte zum Laut- und Mitlesen gibt es inzwischen als Kopiervorlagen zu kaufen.

Barnieske, A. (2018): In Lautlesetandems die Leseflüssigkeit trainieren. Anleitung, Praxistipps und 40 Lesetexte auf 2 Niveaustufen für die Klassen 3/4.

Bertschi-Kaufmann, A., et al. (2015): Lesen. Das Training – Neubearbeitung. Lesefertigkeiten – Lesegewandtheiten – Lesestrategien. Schülermappe I. 5./6. (Band: Lesegewandtheit)

Oder frei im Internet (z. B. unter <http://www.projektelis.eu/lehrmittel/>; <https://www.beate-lessmann.de/lesen/hoeren-und-mitlesen/>).

Zur Auswahl von Audiotexten

Damit Schüler/innen einen Text mitlesen können, bedarf es entweder eines guten Lesevorbildes wie der Lehrperson oder eines Audiotextes. Beim Einsatz von Audiotexten sollten jedoch nur ungekürzte Hörbuch-Lesungen ohne szenische Elemente oder dominante musikalische oder sonst wie geartete akustische Einschübe zum Einsatz kommen (vgl. Gailberger 2011, 77). Literaturlisten zu Kinder- und Jugendbüchern mit ungekürzten Hörbuchfassungen finden sich u. a. auf der Homepage der Akademie für Leseförderung Niedersachsen (<https://alf-hannover.de/materialien/lesefoerderung-inklusiv>). Inzwischen bieten jedoch auch eine Reihe von Schulbuchverlagen Audiodateien zu ihren Lehrbuchtexten an (vgl. u. a. Lehrbuch wortstark der westermann Gruppe). Diese sind den Lehrbuchseiten in Form von QR-Codes beigelegt, welche über das Smartphone ausgelesen werden können. Gleichwohl können QR-Codes inzwischen auch leicht von der Lehrperson selbst erstellt werden, sodass ebenfalls von der Lehrperson eingesprochene Texte jederzeit zur Verfügung gestellt werden können.

Zur Durchführung

Sowohl zum Einsatz der Lehrperson als Lesevorbild als auch zum Einsatz von Hörtexten liegen positive empirische

Ergebnisse vor. So können kompetente Sprecher/innen in der Face-to-face-Situation mit der Klasse das Textverständnis nicht nur durch die Modulation ihrer Stimme und Lautstärke unterstützen und damit auch interessanter gestalten, sondern auch ihr Vorlesetempo der Gruppe individuell anpassen.

Das Mitlesen von Hörbuchtexten bietet hingegen die Möglichkeit der individuellen Gestaltung des Mitleseprozesses, indem das Lesen des Textes jederzeit pausiert werden kann oder Textabschnitte wiederholt werden können. Je nach Lerngruppe und technischer Ausstattung eignet sich mal die eine, mal die andere Variante. Für alle Varianten gilt jedoch, dass alle Lernenden auf das Mitlesen mit einem Stift hinzuweisen sind, um den Übergang zur Textarbeit bereits anzubahnen.

Unabhängig vom Vorlesemedium und den ausgewählten Texten gilt es ebenfalls, wiederkehrende Wechsel zwischen gemeinsamen Vor- und Mitlesesituationen sowie individuellen Lernsituationen zu schaffen, in denen die Lernenden die Möglichkeit bekommen, in ihrem individuellen Lesetempo den Text zu erlesen. Darüber hinaus sollte stets darauf geachtet werden, immer wieder auch Raum zu geben, um sich über das Gelesene auszutauschen.

Vorlesen und Mitlesen im Distanzlernen

Seit März 2020 stehen alle Schulen in Deutschland wiederholt vor der Herausforderung, Unterrichtsmaterialien anzubieten, die auch im Fernunterricht zu einer erfolgreichen Kompetenzförderung beitragen. Zur Umsetzung von Methoden des Vor- und Mitlesens können den Lernenden bei entsprechender technischer Ausstattung zu Hause vorbereitete Hörtexte im MP3-Format zur Verfügung gestellt werden, die sie dann während des leisen oder lauten Lesens über das Smartphone, das Tablet oder den PC abspielen können.

Stehen für die ausgesuchten Lesetexte keine Audiotexte zur Verfügung, können diese im Kollegium auch selbst mithilfe der Record-Funktion auf dem Smartphone erstellt werden.

Technische Unterstützung bieten auch sogenannte digitale Audiostifte, wie sie u. a. von den Marken Tiptoi® und tiptoi create® (Ravensburger), Bookii® und TING® (Tessloff-Verlag) sowie Anybook Reader® (Franklin Electronic Publishers GmbH) angeboten werden. Mithilfe dieser Audiostifte können sich die Lernenden Informationen aus Texten vorlesen lassen. Dazu tippen diese mit dem Stift auf markierte Stellen im Buch. Mithilfe des optischen Sensors der Stifte werden dadurch – analog wie bei einem Strich- oder QR-Code – hinterlegte oder selbstständig erstellte Hörtexte und Geräusche zu Texten und Abbildungen abgespielt oder über eine Bluetooth-Verbindung mit Smartphone, Tablet und PC-Videos und weiterführende Links zugänglich.

Ein breites Angebot an Texten wird inzwischen vom Marktführer Tiptoi® und tiptoi create® (Ravensburger) mit bereits bearbeiteten Texten bereitgestellt. Mit den Audiostiften Bookii® sowie dem Anybook Reader® kann jede Lehrperson jedoch auch eigene Audiodateien erstellen bzw. mit anderen Kolleg/innen teilen.

Zur Gestaltung von kooperativen Vor- und Mitlesesituationen im Distanzlernen können sowohl Telefonkonferenzen, Videochats oder Messengerdienste genutzt werden, wie sie u. a. im Rahmen der Stundenplansoftware UNTIS oder innerhalb eigener Schulserver wie IServe angeboten werden. Alternativ kann turnusmäßig auch über die Record-Funktion des Smartphones oder des Tablets der eigene Mitleseprozess aufgezeichnet und die Datei an die Lehrperson weiterverschickt werden. Fehlt der technische Zugang, können Vor- und Mitlesesituationen alternativ auch mit den Eltern und Geschwistern oder in Lerntandems zu Hause umgesetzt und dokumentiert werden.

Unabhängig von der gewählten Variante bedarf die Leseförderung im häuslichen Umfeld einer ehrlichen und kritischen Reflexion des eigenen bzw. des gemeinsamen Trainingsprozesses. Unterstützung bieten hierbei Reflexionsbögen, in denen Datum, Teilnehmer/innen, Leszeit und Zahl der Verlesungen festgehalten und Einschätzungen zur Angemessenheit von Lesegeschwindigkeit und Stimmmodulation eingetragen werden.

Literatur

- Belgrad, J./Klipstein, Ch.: Leseförderung durch Vorlesen. Ein empirisch begründetes Plädoyer für das regelmäßige Vorlesen im Unterricht aller Schularten. In: Müller, C./Stark, L./Gressnich, E. (Hrsg.): Lernen durch Vorlesen. Tübingen 2015, 180-198.
- Gailberger, S.: Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler. Weinheim 2013.
- Gailberger, S.: Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim, Basel 2011.
- Hurrelmann, B.: Vorlesen – warum eigentlich? In: leseforum.ch – Online-Plattform für Literalität (2005). Online verfügbar unter: <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/62/Vorlesen-warum-eigentlich-Ein-Blick-auf-die-fruehe.pdf> (letzter Zugriff am 23.08.2020).
- Kutzelmann, S./Rosebrock C. (Hrsg.): Praxis der Lautleseverfahren. Baltmannsweiler 2018.
- Plath, M./Richter, K.: Literatur für Mädchen – Literatur für Jungen. Geschlechtsspezifische Leseinteressen und Rezeptionsmuster. Hohengehren 2009.
- Rosebrock et al.: Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Hamburg 2011.
- Verlaan, W./Ortlieb, E.: Reading While Listening: Improving Struggling Adolescent Readers' Comprehension Through the Use of Digital Audio Recordings (2012). Online verfügbar unter: https://pdfs.semanticscholar.org/15f2/45f9cfd8cbe04af311dff5a8405a917c78b8.pdf?_ga=2.102247493.512660434.1598209614-217809155.1598209614 (letzter Zugriff am 23.08.2020).
- Walter, J.: Effektivität der Förderung der Leseflüssigkeit mithilfe von Hörbüchern bei Grundschulern: Zwei Pilotstudien. In: Zs. f. Heilpädagogik 68 (2017), 104-123.

Weitere Literaturangaben bei der Autorin.

Dr. Juliane Dube
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an
der Bergischen Universität Wuppertal
dube@uni-wuppertal.de



Spielend lesen lernen?

Training und Spiel sinnvoll koppeln: ein verändertes Training der Leseflüssigkeit

Immer zwei Schüler/innen lesen gemeinsam einen zweiseitigen Text halblaut vor. Zwischen diesen zehnmütigen Trainings-Einheiten liegt eine Spielphase zur schnelleren Worterkennung. Und damit die Schüler/innen wissen, WIE sie den Text lesen sollen, startet der/die Lehrer/in mit Vorlesen und die Schüler/innen lesen halblaut mit: VORLESEN – TRAINING – LESESPIELE – TRAINING – QUIZ ist der variable Rhythmus dieses veränderten Trainings der Leseflüssigkeit.

► Stichwörter: Leseflüssigkeit, Lesetraining, Dekodieren, Worterkennung

Lesen-Tandems: Ein Leseflüssigkeitstraining mit Spielcharakter

„Frau Hagel, machen wir heute wieder Lese-Bingo?“

Linus verweigert oft das Lesen von Texten mit der Begründung, dass er Lesen langweilig findet und dazu „wirklich keine Lust“ habe. Mich überraschte dann doch sein plötzliches Interesse am Schwerpunkt „Lesen“ in meinem Unterricht. Für ihn war dieses Leseflüssigkeitstraining aufgrund der didaktischen Anordnung der Trainingsblöcke nicht als langweiliges Lesen in Erinnerung geblieben, sondern als abwechslungsreiches Spielen, das Spaß macht: „Endlich mal spielen und nicht immer nur lernen.“

Das Training der Leseflüssigkeit

Unterstützt das Vorlesen das Kopfkino, kann das Training der Leseflüssigkeit als der Königsweg, das Dekodieren zu lernen, bezeichnet werden.



Abb. 1: Zwei Kinder beim PAIRED READING

Erst wenn ich genügend flüssig lesen kann, kann sich überhaupt erst ein basales Leseverstehen einstellen.

Ca. 150 Wörter pro Minute gelten nach Klasse 6 als Maß (vgl. Gailberger 2011, Rosebrock u. a. 2011).

Sonst zerfällt der Satz in lose zusammengewürfelte Einzelteile, d.h. Worte. Das stockende Lesen der Einzelwörter verhindert einen sinnstiftenden Zusammenhang.

Dabei geht es sowohl um eine Steigerung der Lesegeschwindigkeit als auch der Dekodierfähigkeit (vgl. hierzu und zum Folgenden Rosebrock u. a. 2011, 10f., 16).

Beim Dekodieren ist darauf zu achten, dass

- ! Genauigkeit,
- ! Automatisierung,
- ! ausreichende Lesegeschwindigkeit,
- ! sinnvolle Wortgruppen bilden und Betonung erreicht wird.



Abb. 2: Gegenseitige Unterstützung von Leseflüssigkeit und Vorlesen

Wenn die Schüler/innen ihre Automatisierung solcher basaler Lesefertigkeiten beim Lesen verbessern, lesen sie schneller und können leichter den Sinn des Satzes verstehen. Gleichzeitig haben sie dann mehr Kapazität zur kognitiven Verarbeitung des Textes zur Verfügung. Dabei trainieren sie schrittweise auch ihren „Sichtwortschatz“, der das schnelle Erkennen eines Wortes erleichtert – mitunter wird dabei auch einfach geraten!

Warum lese ich dann nicht einfach alle Harry-Potter-Bücher? Dann werde ich schon genügend Leseflüssigkeit bei diesem Training entwickeln? Klar, aber die Kontrolle fehlt und die Motivation, dieses Mammut-Lesen durchzuhalten. Deshalb bedarf es eines systematischen und zugleich motivierenden Vorgehens, das zusätzlich auch noch empirisch belegt ist: das Training der Leseflüssigkeit, wie es in den Grundzügen von *Rosebrock/Nix* und von *Gailberger* entwickelt worden ist.

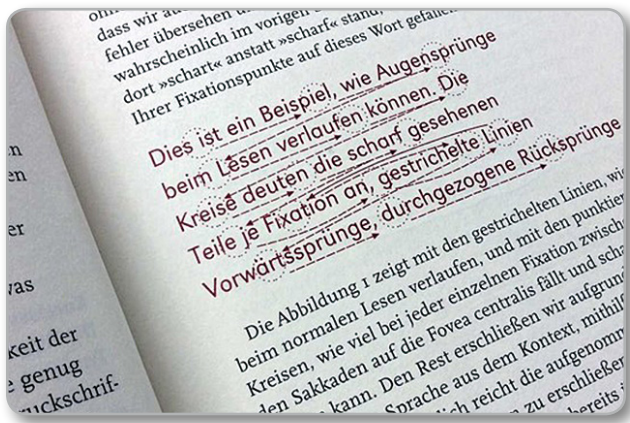


Abb. 3: Lesen in Sakkaden

Bildzitat: Prof. Dirk Wendt, Beitrag zum Symposium der Typografischen Gesellschaft München am 13./14. Nov. 1998. Die Zusammenfassung als Buch erschien in „Lesen Erkennen“. 2000, 11.

Die Lautlese-Routine (FDL = Fluency Development Lesson)

- ist vergleichsweise lehrerzentriert, instruktiver
- Lesemodell ist perfekter, aber auch entfernter
- der Text wird zweimal professionell laut präsentiert
- der Text wird vom Schüler dreimal still mitgelesen und dreimal laut selbst gelesen

Ablauf

1. Lehrer/in liest den Text vor (Fokus Inhalt); Kurzer Austausch über den Inhalt.
2. Lehrer/in liest zum zweiten Mal vor (Fokus Intonation). Kurzer Austausch über gelungene Intonation.
3. Alle lesen den Text chorisch (halb)laut.
4. Jeder Schüler liest den Text seinem Nachbarkind vor. Korrekturroutinen werden angewendet.
5. Jeder Schüler liest den Text zu Hause einer beliebigen Person vor (Hausaufgabe).



Abb. 4: Originales Ablaufschema „Die Lautleseroutine (FDL)“, Behrendt 2010

Förderung der „Leseflüssigkeit“ durch Lese-Tandems

Beim „Paired Reading“ werden lesestärkere Schüler/innen (Lese-Trainer) und leseschwächere Schüler/innen (Lese-Sportler) in Lese-Teams eingeteilt. Beide Schüler/innen erhalten den zu lesenden Text. Auf Kommando des Lese-Sportlers beginnt das Lese-Team gleichzeitig mit dem halblauten Lesen. Bei Lesefehlern bekommt der Lese-Sportler eine Frist zur Selbstkorrektur von ca. vier Sekunden. Setzt diese Selbstkorrektur nicht ein, weist der Lese-Trainer freundlich auf das falsch gelesene Wort hin, liefert die korrekte Aussprache und stellt gegebenenfalls die Bedeutung des Wortes sicher (vgl. Rosebrock/Nix 2011, 99). Der Lese-Sportler wiederholt das korrigierte Wort in korrekter Aussprache und Betonung und setzt das Lesen am Satzanfang fort. Eine weitere Regel, die „Allein-Lese-Routine“, greift dann, wenn der Lese-Sportler eine längere Zeit ohne Fehler liest und sich zunehmend sicher fühlt. Auf ein vereinbartes Signal des Lese-Sportlers hin setzt der Trainer mit dem Vorlesen aus, bis der Sportler einen unkorrigierten Fehler macht und die beschriebene Verbesserungsroutine erneut greift.

Eine Differenzierung innerhalb der Klasse kann durch Zusatzaufgaben und Zusatztexte leicht umgesetzt werden.

Der Ablauf des Leseflüssigkeitstrainings stellt ein besonderes didaktisches Konzept dar, das die zeitliche Abfolge der Trainingsphasen durch eingeschobene, motivierende Lesespiele (z.B. Lese-Bingo) ergänzt (vgl. weiter unten).

Lesespiele

Lesespiele

Lesespiele

Lesespiele

Als der wichtigste Motivationsmotor des Trainings erwiesen sich die Lesespiele.

Diese bringen in das doch sehr konzentrierte Tandem-Training viel Abwechslung und eine dynamische Lernsituation, wie sie nur das Spiel vermitteln kann.

Aber ganz entscheidend ist, dass bei den Lesespielen die schnelle Worterkennung als Voraussetzung für das Üben im Tandem im Vordergrund steht – ohne dass die Schüler/innen dies überhaupt bemerken. Ein typisches, wenn auch notwendiges Lernen en passant. Die Erweiterung der Blickspanne, die schnelle Worterkennung und die Wortgruppenbildung wurden durch die folgenden Lesespiele trainiert.

Blitzlesen: Dieses Lesespiel war eigentlich immer der Favorit und trainiert die Blickspannerweiterung sowie das schnelle Erlesen der Wörter und Wortgruppen. Die Lehrperson zeigt im Plenum Wörter und Wortgruppen aus dem Lesetext. Die Präsentation dieser Wörter kann mithilfe einer PowerPoint-Präsentation oder eines EL-MOS leicht umgesetzt werden. Aufgabe der Schüler/innen ist es, die angezeigten Wörter laut im Plenum zu lesen. Die Lehrperson variiert die Einblendungsdauer der Wörter, d.h. das Wort „glücklich“ erscheint z.B. zwei Sekunden. Danach wird es ausgeblendet. Es folgt die Wortgruppe, z.B. „die grasgrünen Papierschlangen“, die für drei Sekunden eingeblendet werden, usw. Ziel ist es, die Schüler/innen dahingehend zu trainieren, dass sie in immer kürzeren Sequenzen die Wörter richtig erlesen. Diese spielerische Methode des schnellen Erlesens von Wörtern und Wortgruppen ist für Schüler/innen sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe sehr motivierend.

Lese-Bingo: Dieses Lesespiel ist eine an den Deutschunterricht angepasste Variante des klassischen Bingo-Spiels. Lese-Bingo kann mit 9 oder 16 Feldern gespielt werden.

Als Einstieg ist das Spiel in der 9er-Feld-Variante zu empfehlen. Auch hier werden Wörter aus dem Lesetext verwendet. Die Lehrperson bereitet 9 Wörter für das 9er-Lese-Bingo (16 Wörter für das 16er-Lese-Bingo) auf kleinen Papierstreifen vor. Die Wörter werden vorgelesen und von den Schüler/innen in ein leeres 9er- bzw.



Abb. 5: Ausgefülltes 9er-Feld beim Lese-Bingo

16er-Bingo-Feld geschrieben. Nachdem alle Wörter in individueller Anordnung in das Bingo-Feld verschriftlicht wurden, werden die Wörter in einer Dose/Schachtel gemischt und nacheinander gezogen. Die Lehrperson liest die gezogenen Wörter laut vor. Sobald eine Reihe waagrecht, senkrecht oder diagonal vollständig angekreuzt ist, ruft der Schreiber „BINGO!“.

Lese-Memory: Beim Lese-Memory handelt es sich um ein Merkspiel, das anstelle von Paaren der Bildkarten unterschiedliche Wortkartenpaare beinhaltet. Um dieses Lese-Memory erfolgreich zu meistern, benötigt der/die

Schüler/in ein gut funktionierendes Kurzzeitgedächtnis und eine hohe Konzentrationsfähigkeit. Der Standort der kurz aufgedeckten und wieder umgedrehten Karten muss schnell gespeichert werden.

Das visuelle Kurzzeitgedächtnis profitiert besonders von dieser Form des Leseflüssigkeitstrainings.

Buchstabensalat: DSA IST EIN BUHCTSABNELA-SAT. Die Schüler/innen bekommen einen Buchstabensalat serviert, der aus unterschiedlichen Wörtern besteht. Auch hier kann eine quantitative sowie qualitative Differenzierung in Form von variierten Wörteranzahl und Wortlänge vorgenommen werden. Bei Buchstabensalat-Wörtern wird die Reihenfolge der Buchstaben vertauscht. Allerdings müssen der erste Buchstabe sowie der letzte mit dem ursprünglichen Wort übereinstimmen:

„Gmäëß eneir Sutide eneir elgnihcesn Uvinisterät ist es nchit witihg, in wlecehr Rneflogheie die Bstachuebñ in eneim Wrot snid, das ezniige was wcthiig ist, ist, dass der estre und der leztte Bstachue an der ritihcegn Pstioion snid.“ (Heise.de 2003)

Bei diesem Spiel werden in erster Linie die Konzentrationsfähigkeit, das logische Denkvermögen und das Sprachzentrum trainiert.

Spiegelschrift-Worterkennung: „KINDER“ wird in Spiegelschrift zu „REDNIK“. Für leseschwache Schüler/innen ist der Einstieg in die Spiegelschrift-Worterkennung mit bekannten ein- und zweisilbigen Wörtern zu empfehlen. Bei lesestarken Schüler/innen können die Spiegelschrift-Wörter mehrsilbig angeboten werden. Allgemein muss die Spiegelschrift-Worterkennung dem Wortschatzniveau der Kinder angepasst werden, damit eine motivierende Basis zur Aktivierung der Wahrnehmungs-, Gedächtnis- und Verarbeitungsleistung geschaffen werden kann. Diese Motivation kann unterstützt werden, indem ein interner Wettbewerb gestartet wird, bei dem derjenige Schüler gewinnt, der in vorgegebener Zeit die meisten Spiegelschrift-Wörter richtig lesen kann. Bei Spiegelschriften spielen die schnelle visuelle Wahrnehmung und Verarbeitung eine wichtige Rolle.

Dieses Spiel trainiert das schnelle Abspeichern von Buchstaben im Kurzzeitgedächtnis, das für eine Verbesserung der Leseflüssigkeit notwendig ist.

Sportler-Trainer

Sicherlich möchten die Lehrperson und auch die Schüler/innen wissen, auf welchem Level sie lesen können

(Zielwert sind nach Klasse 2 mindestens 45 Wörter pro Minute, nach Klasse 3 mindestens 60 Wörter pro Minute, nach Klasse 4 mindestens 100 Wörter pro Minute und nach Klasse 6 mindestens 120 bis 150 Wörter pro Minute, vgl. Rosebrock u. a. 2010). Die einfachste Methode dazu bietet der (für Lehrpersonen) kostenlose Gruppentest STOLPERWÖRTER-Test von Metzke (3 Min. Durchführung). Kostenpflichtig, aber auch sehr schnell durchzuführen, ist das SALZBURGER LESESCREENING 2–9 (3 Min. Durchführung). Eine Vorgängerversion des SALZBURGER LESESCREENINGS (SLS 5–8), welche sich methodisch nicht von der aktuellen Version unterscheidet, korreliert mit 0,66 sogar stark mit dem Satzlesetest aus Pisa+ (Auer, u. a., 2005, 2). Aus zeitökonomischen Gründen bietet es sich alternativ auch an, einzelne Untertests des kostenpflichtigen Einzel- und Gruppentests ELFE 2–7 (Dauer ca. 10–15 Min.) durchzuführen. In diesem Kontext bietet sich speziell der Untertest zum Satzverständnis an. Alle drei Testverfahren korrelieren untereinander von 0,63 bis 0,81, was auf einen starken bis sehr starken gleichgerichteten Zusammenhang hindeutet (vgl. zu den Korrelationsangaben Berwanger 2014, 117; die Daten basieren auf einer Untersuchung mit Erst- bis Fünftklässlern mit den Vorgängerversionen der oben genannten Testverfahren).

Was wir für nicht sinnvoll halten, ist, dass die Tandems nur ein Blatt vor sich liegen haben, das sie gemeinsam lesen müssen, da dabei eine unökonomische Lesehaltung trainiert wird. Zudem halten wir die Fixierung auf einen mitlesenden Finger für geradezu kontraproduktiv, da ein geübter Leser überdies Worte und Buchstaben möglichst flüssig und dabei schon nach rechts vorwärtsschauend hinwegleitend lesen soll. Die Augen erzielen eine höhere Geschwindigkeit als der motorisch doch sehr langsame Zeigefinger. Bei schlechten Lesern ist ein durchsichtiges Lineal unterhalb der Zeile sicherlich sinnvoll.

Wie sich bei unseren Anwendungen seit 2012 gezeigt hat (vgl. die Beispiele des WEINGÄRTNER LESEFLÜSSIGKEITS-TRAININGS) und wir immer wieder von Lehrpersonen hören, müssen sich die Paare gut verstehen, zusammenarbeiten wollen, und vor allem sollten sie möglichst stabil bleiben, um sich an die spezifischen Eigenheiten des Partners zu gewöhnen. Selbstverständlich kann man als Sport und freies Training auch zufällig zusammengewürfelte Paare für zusätzliche Trainings-Sequenzen einbauen. Deshalb haben wir die Vorauswahl nicht nur aufgrund der Leseleistung der Einzelnen vorgenommen, sondern auch aufgrund der Passung der Paare. Vor allem im Hinblick auf die Einhaltung der Lese-Sport-Regeln spielt die Akzeptanz des Lesepartners eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Dabei war immer wieder der Wunsch zu hören, dass Sportler und Trainer ihre Rollen tauschen möchten, was wir auch – falls vertretbar – zuließen. Derjenige, der im ersten Trainingsblock die Rolle des Lese-Trainers einnimmt, kann im zweiten Trainingsblock die Rolle des Lese-Sportlers einnehmen und umgekehrt.

Wenn in einer Klasse eine ungerade Anzahl von Schüler/innen mitarbeitet, kann man einen der sehr guten Leser/innen als Libero-Tutor einsetzen oder man bildet eine 3er-Gruppe.

Textauswahl

Dazu finden sich bei Rosebrock u. a. zahlreiche Beispiele. Ca. 200–400 Wörter der Textlänge werden in der Literatur empfohlen, die insgesamt viermal paarweise gelesen werden sollen (so beispielsweise der Vorschlag von BISS oder der Landesbildungsserver Berlin-Brandenburg).

Viele Schüler/innen empfanden das viermalige Wiederholen jedoch langweilig und so teilten wir den Text, ca. zwei Seiten, in je vier ungefähr gleich lange Teilstücke ein. Nach jedem Abschnitt markieren sich die Schüler/innen ein Kreuz im Lese-Pass.

LesePass

gedacht als Orientierungs-, Strukturierungs- sowie Dokumentationshilfe für Schüler/in und Lehrperson. Festgehalten wird auf jedem Lese-Pass der Name des Schülers sowie der Name des Lesepartners. In der Tabelle wird die Übungssitzung, das Datum des Lesetrainings, der Titel und Autor des jeweiligen Übungstextes und das erfolgreiche Abhaken des gelesenen Abschnittes im Lese-Team notiert. Jeder Lesepartner bewertet das absolvierte Lesetraining in Form eines Smileys auf seinem Lese-Pass. Die Lehrperson kennzeichnet die Kontrolle in Form eines Stempels. Diese Dokumentationsform war für die Schüler/innen sehr anregend.

Lese-Pass

Name: _____
 Name des Lesepartners: _____

Übung	Datum	Titel	Autor	Abschnitt 1	Abschnitt 2	Bewertung	Stempel
1						☹️ 😊 😊	
2						☹️ 😊 😊	
3						☹️ 😊 😊	
4						☹️ 😊 😊	
5						☹️ 😊 😊	
6						☹️ 😊 😊	
7						☹️ 😊 😊	
8						☹️ 😊 😊	

Abb. 6: Lese-Pass

Regeln

Diese Lesesport-Regeln sollen einerseits zur Orientierung dienen und andererseits den Ablauf des Lesesports im Team erklären, um ein effektives Leseflüchtigkeits-training zu ermöglichen.

Jede/r Schüler/in nimmt im Lese-Team entweder die Rolle des Sportlers oder die Rolle des Trainers ein. Diese Regeln sind je nach Rolle unterschiedlich verteilt und werden im Plenum vorgestellt und besprochen. Für das bessere Gelingen der Lese-Team-Regel „Lies in Zimmerlautstärke, damit andere Teams nicht gestört werden“ sind Überlegungen zur möglichen Sitzordnung im Vorfeld sinnvoll.

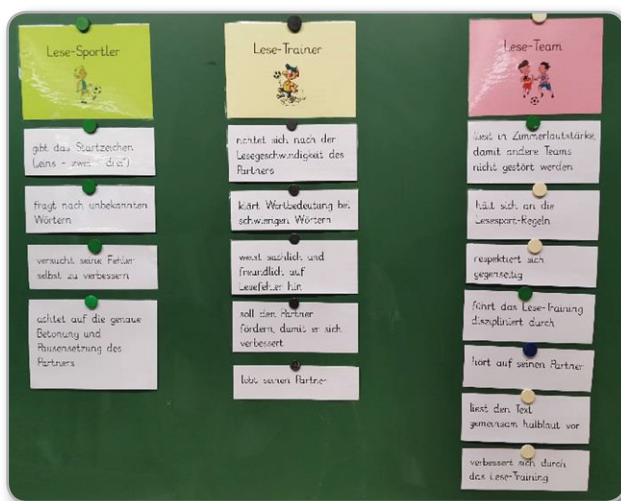


Abb. 7: Lesesport-Regeln an der Tafel

Rolle der Lehrperson

Klar ist die Lehrperson der Moderator des Trainings und konkreter Tutor bei den Tandems.

Die Lehrperson ist aber vor allem fast Animateur, um Intonation, (mimische) Artikulation und Wortgruppenbildung den Schüler/innen zu zeigen und ihnen so ein Lesevorbild für das eigene Lesen zu geben.

Für höhere Klassen schlagen *Rosebrock* u. a. in ihrem Poster (s. o.) zwei Durchgänge vor: den ersten, um sich über den Inhalt auszutauschen, und den zweiten, um die mögliche Gestaltung des Textes zu zeigen.

Wir haben meist die Lehrperson nur einmal vorlesen lassen und die Gestaltung des Textes extra und gezielt als „gestaltendes Vorlesen“ trainiert.

Ablauf des Trainings

Rosebrock u. a. schlagen ein dreimaliges Lesetraining zu je 20 min vor. Es hat sich aber bei uns in der Grund-

schule wie auch in der Hauptschule gezeigt, dass ein 20-minütiges Training am Stück die Schüler/innen überfordert. Deshalb haben wir die Trainingsblöcke in zwei Teile zu je 8–10 min zerlegt und dazwischen die entspannenden Lesespiele geschoben.

Zuvor muss natürlich das Lesevorbild den Text vorgelesen haben. Ein Abschluss des Trainings durch FREIES LESEN wurde kaum richtig angenommen, da die Schüler/innen vom Training oft zu erschöpft waren.

Dafür hat ihnen ein Lese-Quiz in jeder Form sehr viel mehr Spaß gemacht und trägt zum Textverstehen und zur Verstärkung des Sportcharakters bei (vgl. auch die Beiträge von *Gambin* und *Lindel* u. a. in diesem Band).

Dazu wurde das Konzept dann für eine komplette Schulstunde verändert:

Leseflüchtigkeitstraining (ca. 45 min)

(abgewandelt nach ROSEBROCK/NIX, 2011)

- **Vorlesen des Textes - 5 min**
- **Leseflüchtigkeits-Training:**
Tandems: Trainer+Sportler - 10 min
- **Lesespiele: z.B. Blickfang, blitzschnell**
Worterkennung - 5-10 min
- **Leseflüchtigkeits-Training:**
Tandems: Trainer+Sportler - 10 min
- **Lese-Quiz - 10 min**

Abb. 8: Überblick des Leseflüchtigkeitstrainings

1. In der Einstiegsphase finden sich die Lese-Trainer und Lese-Sportler als Lese-Team zusammen. Die Auswahl der Lese-Teams wird im Vorfeld von der Lehrperson getroffen.
2. Dann liest die Lehrperson den Text, der später von den Schüler/innen gelesen wird, einmal laut vor. Das Vorlesen der Lehrperson schult die Zuhörkompetenz der Schüler/innen und deren Vorwissen wird aktiviert.
3. Jetzt kommt Phase 1 des Leseflüchtigkeits-Trainings in Tandems.
4. Zur Auflockerung und zum gezielten Training der schnellen Worterkennung und Wortgruppenbildung wird ein Lesespiel-Block eingeschoben.
5. Dann kommt die Phase 2 des Leseflüchtigkeits-Trainings.
6. Den Abschluss bildet ein Lese-Quiz.

Erläuterung der einzelnen Phasen und Schritte:

Einstieg (5 min)	Vorlesen der Lehrperson Zusammenfindung im Lesetandem
Hauptteil (10 min)	1. Trainingsblock 1. Textabschnitt wird im Lesetandem (vor)gelesen
(10 min)	Lesespiel (Lese-Bingo, Lese-Memory, Buchstabensalat, Blitzlesen, Spiegelschrift ...)
(10 min)	2. Trainingsblock 2. Textabschnitt wird im Lesetandem (vor)gelesen
Abschluss (10 min)	- „freie Lesezeit“ oder produktionsorientierte Verfahren

Abb. 9: Ablauf des Lesesports

Vorlesen des Textes durch Lehrperson

Der Übungstext (Abschnitt 1) wird an die Schüler/innen ausgeteilt. Übungssitzung, Datum, Titel und Autor werden gemeinsam im Lese-Pass verschriftlicht.

Der Text soll von der Lehrperson modellhaft vorgelesen werden, damit phonetisch bedingte Voraussetzungen wie eine richtige Betonung, Pausensetzung, Wortgruppenbildung und Lesegeschwindigkeit vom Lese-Trainer und vor allem vom Lese-Sportler wahrgenommen werden können.

Der Übungstext wird von den Schüler/innen halblaut mitgelesen. Durch dieses Mitlesen bleiben die Schüler/innen kognitiv aktiviert und orientieren sich an dem sprachlich positiven Modell der Lehrperson. Dieses Modelllernen soll die Schüler/innen motivieren, ihre Leseleistung zu optimieren.

Trainingsblock 1

Nach der Einteilung der Lese-Teams wird der erste Abschnitt des Übungstextes gemeinsam halblaut gelesen. Die erfolgreiche Durchführung soll im Lese-Pass durch Abhaken des ersten Abschnittes dokumentiert werden.

Anstelle eines Lesetextes für zwei Schüler/innen erhalten nun beide Schüler/innen jeweils einen eigenen Lesetext. Durch diese Anpassung wird das Leseflüchtigkeits- und Blickspannerweiterungstraining hinsichtlich der Blickspannerweiterung für den rechtssitzenden Lese-Sportler effektiver. Das Lesen in Sakkaden kann auf diese Weise besser umgesetzt und gefördert werden.

Lesespiele

An den ersten Trainingsblock schließt sich immer ein Lesespiel im Plenum an. Nach einer zehnmütigen Übungsphase ist sicherlich eine solche Abwechslungs-

phase erforderlich, da sonst die Konzentration über solch einen langen Zeitraum zu sehr sinkt. Lesespiele dienen sowohl der Entspannung und Erholung zwischen den beiden Übungsphasen als auch der Synchronisation der Lernschritte. Die Auswahl der Lesespiele trägt zur Erweiterung und Vertiefung der Lesekompetenz bei: Blickspannerweiterung, schnelle Worterfassung und die Wortgruppenbildung werden durch o. g. Lesespiele trainiert.

Zum Beispiel Lesespiel „Blitzlesen“: Blickspannerweiterung wird dann trainiert, wenn mehrere Worte mit einem Blick erfasst werden. Und umso schneller erfasst man ganze Wortgruppen und Sätze. Satzglieder können schon im Voraus schneller erkannt werden. Und man schult damit auch die Wortgruppenbildung.

Trainingsblock 2

Der zweite Übungstext wird wieder in ihren jeweiligen Lese-Teams gelesen. Die erfolgreiche Durchführung des zweiten Abschnitts wird durch einen Haken im Lese-Pass gekennzeichnet. Das Training im Lese-Team wird durch Ankreuzen eines Smileys durch den Schüler bewertet. Eine Kontrolle erfolgt durch den Lehrer (Dokumentation durch Stempel).

Lese-Quiz als Abschluss

Die Fragen dazu entwirft die Lehrperson auf DIN-A7-Kärtchen oder man lässt sie von den Schüler/innen herstellen. Damit das Spiel nicht im Chaos endet, empfiehlt sich folgendes Vorgehen: Die Klasse wird in sechs Gruppen aufgeteilt. Dann wirft man einen Schaumstoff-Würfel. Zeigt z. B. die DREI nach oben, darf die Gruppe 3 die Antwort sagen. Falls richtig, gibt es einen Punkt. Bei einer falschen Antwort wird nochmals gewürfelt und die Gruppe mit der Würfelnummer oben kommt dran usw.

Wenn es der zeitliche Rahmen zulässt, kann die jeweilige Stunde mit einer „freien Lesezeit“ oder durch produktionsorientierte Verfahren zu den jeweiligen Übungstexten beendet werden.

Oder: Stille Lesezeiten

Alternativ könnte man auch z. B. 50 verschiedene Kinderbücher als Stillelese-Angebot für die Schüler/innen zur Verfügung stellen. Die meisten Bücher sollten auf einem sprachlich niedrigen Niveau angeboten werden, damit eine Überforderung der erreichten Lesekompetenz möglichst vermieden wird. Die Auswahl der Kinderbücher sollte jedoch eine quantitative sowie qualitative Differenzierung ermöglichen.

Die beschriebene Methode hatte einen Wettbewerbscharakter, da auf allen Büchern die Länge der Buchstabenkette notiert war. Die Kinder trugen ihre gelesenen Meter in ihren Lese-Pass ein (Abb. 6). Die gesamte

Strecke an gelesenen Metern stand im Wettbewerb zu anderen Klassen.

Oder: Schüler/innen in der Region Ravensburg (z. B. einer oder mehrerer Schulen) lesen so viele Bücher wie möglich, messen dann die Dicke der Buchrücken und melden diese dem Schiedsrichter. Dabei sollen so viele Bücher gelesen werden, dass der gemeinsam erlesene Bücherstapel die Spitze eines lokalen Turms oder eines markanten Gebäudes erreicht.

Fazit

„Der Lese-Sport macht uns so viel Spaß. Könnten wir nicht jede Stunde mit einem Lese-Spiel beginnen?“



Abb. 10: Siegerin beim Lese-Bingo

Vor allem durch den Spaßfaktor der Lese-Spiele nehmen die Schüler/innen dieses Leseflüssigkeitstraining nicht als Lernzeit, sondern als Spielzeit wahr.

Die kurzweiligen Lese-Spiele mit Wettbewerbscharakter schaffen Abwechslung und erfordern selbstregulatorische Fähigkeiten. Diese sog. exekutiven Funktionen finden in unterschiedlicher Ausprägung bei allen Lese-Spielen Berücksichtigung. Auf diese Art bleiben die Schüler/innen kognitiv aktiv und flexibel.

„Eigentlich ist das logisch, Frau Hagel. Der FC Bayern hat ja auch einen Trainer. Ohne Training wären die Fußballer nicht so gut.“

Diese Erkenntnis eines leidenschaftlichen Fußball-Fans brachte das Konzept auf den Punkt. Die Tatsache, dass beim Leseflüssigkeitstraining die Schüler/innen die Rolle des Lese-Trainers bzw. des Lese-Sportlers ein-

nehmen durften, war also leicht nachvollziehbar und hochmotivierend.

„Wir haben in der Pause abgestimmt, ob wir vor jedem Lese-Sport ein kurzes Lese-Spiel zum Aufwärmen machen sollen. Alle stimmten dafür.“

Nicht nur während des Deutschunterrichts war die Begeisterung für dieses Konzept zu spüren, auch in der Pause sorgten die Lese-Spiele für Gesprächsstoff. Den Wunsch der Klasse, den mir die Klassensprecherin in der darauffolgenden Deutschstunde mitteilte, setzten wir sofort um. Wir starten von nun an vor jedem Leseflüssigkeitstraining mit einem Blitzlesen als *Warm-up*.

Nochmals der Fußballfan: „Die Fußballer wärmen sich doch auch auf, bevor sie mit dem Training beginnen.“

Neben diesen Erfahrungen der Schüler/innen möchte ich noch die Eindrücke aus meiner Lehrersicht ergänzen. Sowohl für die leseschwachen als auch für die lesestarken Schüler/innen waren diese Kombinationen aus Training und Spielsequenzen hochmotivierend – schon nach dem ersten Lese-Sport.

Endlich konnte ich auch die Lesemuffel begeistern, die sich sonst immer vom Lesen mit „das ist mir zu langweilig“ und „Lesen macht keinen Spaß“ einfach verabschiedet haben.

Das Training der Leseflüssigkeit in Tandems lässt sich in den Deutschunterricht leicht integrieren. Der didaktisch sinnvoll konzipierte Aufbau lässt einen schnellen Einstieg in das TANDEM-LESEN zu. Das pädagogische Konzept dieses Lernarrangements wurde so in das Training inkludiert, dass ein gemeinsames Mit- und Voneinander-Lernen ermöglicht wird.

Schlusstipps

Schon nach der ersten Trainingseinheit stellte sich der Erfolg ein, da die Lese-Spiele zum Weiterlesen ermutigten und motivierten. Gerade leseschwache Schüler/innen profitieren durch das abwechslungsreiche Leseflüssigkeitstraining mit Spielcharakter.

Für eine effektive Gestaltung des Leseflüssigkeitstrainings sollten folgende Faktoren berücksichtigt werden:

1. Starten Sie mit dem Blitzlesen. Dieses Spiel ist sehr motivierend und lässt sich mit geringem Aufwand umsetzen. Verwenden Sie Wörter und Wortgruppen, die im Lesetext der Schüler/innen vorkommen.
2. Achten Sie in der Einstiegsphase darauf, dass Sie den Text laut, langsam und deutlich vortragen. Üben Sie das Vorlesen und seien Sie sich bewusst, dass Sie als sprachliches Vorbild fungieren.
3. Passen Sie die Lese-Spiele an das Vorwissen und Wortschatzniveau Ihrer Schüler/innen an.

4. Differenzieren Sie quantitativ sowie qualitativ:
 - Lesestarke Schüler/innen bekommen längere Texte und sprachlich anspruchsvollere Wörter beim Lese-Spiel (z. B. bei den Spielen „Buchstabensalat“ und „Spiegelschrift-Worterkennung“).
 - Lassen Sie schnelle Schüler/innen Fragen für das Quiz in der Abschlussphase erstellen.
5. Wählen Sie fächerübergreifende Lesetexte aus, die eine hohe Konzentration und Leistungsfähigkeit erfordern.
6. Achten Sie auf die zeitliche Einhaltung der einzelnen Phasen.
7. Kündigen Sie an, dass das Training mit einem Lese-Quiz beendet wird. Nicht nur die Leseflüssigkeit, sondern auch das sinnentnehmende Lesen wird geschult.
8. Verankern Sie den Lese-Sport in ihrem Leseunterricht.

Nach einem Zeitraum von vier Wochen haben die Schüler/innen zurückgemeldet, dass ihnen Lesen noch nie so viel Spaß gemacht hätte und sie sich beim Lesen viel sicherer fühlen.

Und hier noch die Rückmeldung einer anderen Klasse:

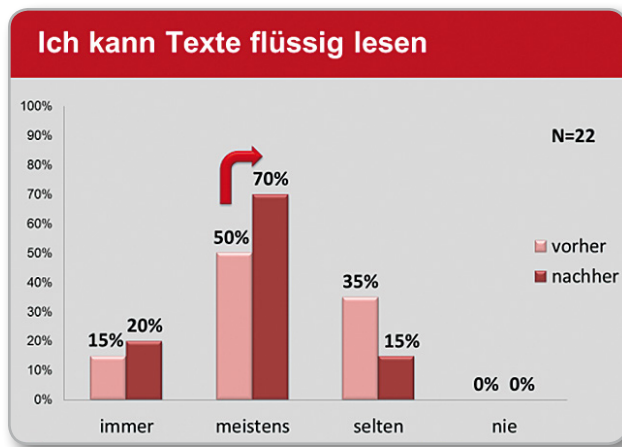


Abb. 11: Rückmeldung einer Klasse 4 nach dem fünfwöchigen Training der Leseflüssigkeit (Weingärtner Leseflüssigkeitstraining – Döser)

Literatur

- Auer, M./Gruber, G./Mayringer, H./Wimmer, H.: Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 5–8 (SLS 5–8). Bern 2005.
- Behrendt, U.: Die Lautlese-Routine, Bremen 2010. (http://www.fb10.uni-bremen.de/sdd2010/pdf/poster/Behrendt_Poster_SDD.pdf).
- Berwanger, D.: Erhebungen zu den Beziehungen zwischen genormten und nicht genormten Tests und Screenings im Deutschunterricht. Weingarten. MS 2014.
- Gailberger, S.: Lesen durch Hören: Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim und München 2011.
- Häcker, R.: PISA 2000 und 2003: Verbesserung der Lesekompetenz durch einen etwas anderen Unterricht. 2004. Online verfügbar unter: http://www.roland.haecker.org/vortraege/PISA_Lesen.pdf (letzter Zugriff am 18.12.2020).
- Hahn, M.: Leseerziehung in der Grundschule. Praxis und Theorie. Baltmannsweiler 2000.
- Nix, D.: Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht. Frankfurt am Main 2011.
- Rosebrock, C./Nix, D. et al.: Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze 2011.
- Rosebrock, C.: Was ist Lesekompetenz? Frankfurt: Institut für deutsche Literatur und ihrer Didaktik 2012.
- Rosebrock, C., u. a.: Förderung der Leseflüssigkeit bei lese-schwachen Zwölfjährigen. In: Didaktik Deutsch, 2010, H. 28, 33-58. Online verfügbar unter: https://www.uni-frankfurt.de/65451759/2010_Foerderung-der-Lese fluessigkeit-bei-leseschwachen-Zwoelfjaehrigen.pdf (letzter Zugriff am 18.12.2020).
- WEINGÄRTNER LESFLÜSSIGKEITS-TRAINING. MSe Weingarten 2012 vgl. z. B.
- Döser, V.: Ein Lautleseverfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit. Erprobung in einer vierten Grundschulklasse. MS Weingarten 2011.
- Grubic, L.: Leseförderung anhand des Fluencykonzepts am Beispiel von siebten Klassen der Hauptschule. MS Weingarten 2012.
- Weisser, S.: Förderung der basalen Lesefertigkeiten „Leseflüssigkeit“ und „Dekodierfähigkeit“ am Beispiel von sechsten und siebten Klassen der Hauptschule. MS Weingarten 2012.
- Wendt, D.: Lesbarkeit von Druckschriften. In: Gorbach, R. P. (Hrsg.): Lesen Erkennen. Ein Symposium der Typographischen Gesellschaft München. München 2000, 11.

Bildrechte aller Abbildungen soweit nicht anders vermerkt:
© Prof. Dr. Jürgen Belgrad, Stephanie Hagel

Prof. Dr. Jürgen Belgrad

Leiter des Forschungsprojekts LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN und emeritierter Professor für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten
belgrad@ph-weingarten.de

Stephanie Hagel

Grundschullehrerin und Mitarbeiterin im Projekt LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN
hagel.stephanie@web.de

Vanessa Wind



„Gestisches Vorlesen“ als Lesekino: Der Erfolg des Gestischen Vorlesens im Unterricht

Ein Konzept der basalen Leseförderung für Leseschwache und Migranten

Das Konzept des „Gestischen Vorlesens“ erweitert das Projekt „Leseförderung durch Vorlesen“.

Der Kontakt zur deutschen Sprache, zu deren Wörtern und Klängen, wird durch ein unterstütztes Vorlesen ermöglicht: durch den Einsatz stimmlicher Variationen, eine langsame Sprechweise und eine überdeutliche Artikulation, durch sehr viel Gestik und zahlreiche Bilder.

Vor dem Hintergrund leseschwacher Schulkinder mit und ohne Migrationshintergrund zeichnet es sich durch seine ungezwungenen und vielfältigen Zugangsmöglichkeiten zur deutschen Sprache aus. Das Vorlesen sollte dabei zum Initiator eines ‚Sprachbades‘ werden, in welches die sehenden Zuhörer eintauchen können – auch ohne Deutschkenntnisse.

► Stichwörter: Vorlesen mit Gesten und Bildern, leseschwache Schüler/innen, Erstellung einer Textpartitur

„Frau Wind ... machen wir heute wieder Lesekino?“

Ich war schon sehr erstaunt, als ich in die erwartungsvollen Augen meiner Klasse blickte, die ihre Stühle bereits vor dem Stundenbeginn in einer „Kinobestuhlung“ im Klassenzimmer platziert hatten. Die vorderen Plätze beim Kinositz sind bei den Kindern so begehrt, dass es durchaus schon vorkam, dass wir diese auslösen mussten.

Bereits seit Schuljahresbeginn lese ich den Kindern meiner fünften Klasse sowohl im Präsenzunterricht als auch im Homeschooling regelmäßig vor.

Gestisches Vorlesen:

- = der mal lauter, mal leiser, mal höher und mal tiefer gesprochene **Text**
- = eine überdeutliche **Mimik und Gestik** und
- = viele unterstützende **Bilder**

Korrespondierend dazu müsste man auf der Seite der Schüler/innen von einem „**sehenden Zuhören**“ sprechen.

Jeden Tag fiebern die Schüler/innen unserem Ritual entgegen und können sich, sobald ich das Vorlesebuch in den Händen halte, fast nicht mehr auf ihren Plätzen halten. Um möglichst viel Vorlesezeit zu genießen, nimmt



Abb. 1: Gestisches Vorlesen in der Praxis

auch das Stellen der „Kinositze“ mittlerweile fast keine Zeit mehr in Anspruch: Die Stühle werden in mehreren Reihen im Halbkreis vor der Tafel platziert, sodass alle Schüler/innen einen guten Blick auf diese haben.

Lesekino als zündende Idee

Der Begriff *Lesekino* ist ein von den Schüler/innen geprägter Neologismus, der aus der direkten Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen stammt, welche die szenische Präsentation mit dem ihnen bekannten Kino verbinden. *Lesekino* ist daher greifbarer für sie als der bereits existierende Begriff des Lesetheaters von *D. Nix*.

Durch die Gespräche vor, während und nach dem Vorlesen werden die Zuhörer dazu angeregt, über das Gehörte nachzudenken. Ein Austausch über das Gehörte schult zusätzlich den mündlichen Ausdruck. Darüber hinaus kann nicht nur die Faszination für das Vorgelesene, sondern auch die emotionale Bindung zwischen dem Zuhörer und Vorleser gefestigt werden (Belgrad u. a. 2015, 3).

Während des Vorlesens tauchen die Kinder in eine andere Welt ein. Es ist unbeschreiblich, das Funkeln in ihren Augen zu sehen, wie sie mit einzelnen Figuren mitfiebern und sich vor Spannung kaum auf ihren Stühlen halten können. Auch die Kinder, die sich während des Unterrichts oftmals nicht lange konzentrieren können, sind ganz aufmerksam und möchten jedes Wort, jeden Satz mitbekommen. Es vergeht kaum ein Tag, an dem die Schüler/innen den Raum verlassen, ohne sich über die mögliche Fortsetzung der Handlung zu unterhalten. Die Grundvoraussetzung hierfür ist natürlich, dass die Kinder den Inhalt des Vorgelesenen, oder zumindest Teile davon, verstehen. Von den Inklusionsklassen über Vorbereitungsklassen bis hin zu Regelklassen mit Schüler/innen, die Deutsch als Zweitsprache gelernt haben – das Sprachniveau innerhalb einer Klasse könnte oftmals nicht unterschiedlicher sein.

Ein Blick in die Klassenzimmer macht deutlich, dass sich auch hier das globale Fluchtgeschehen widerspiegelt, welches hauptsächlich durch junge Menschen bestimmt wird (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2018). Neben der hohen Anzahl geflüchteter Kinder und Jugendlicher gibt es insgesamt viele lesechwache Schüler/innen deutscher und nichtdeutscher Herkunft. Nicht nur, um ihnen die Chance zur Teilhabe an unserer Gesellschaft zu ermöglichen, sondern auch zur Sicherung ihrer individuellen Lebensqualität ist eine gelungene Integration unabdingbar. Dafür stellt das Erlernen der deutschen Sprache und, daraus folgend, der Erwerb von Sprach- und Lesekompetenz eine unerlässliche Voraussetzung dar. Eine wichtige Möglichkeit hinsichtlich der Lese- und Sprachförderung im Unterricht ist hierzu das **GESTISCHE VORLESEN**.

Vor allem leseferne Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache verstehen viele Wörter und Sätze nicht auf Anhieb, weil ihnen teilweise das notwendige Vokabular dazu fehlt und die Satzstrukturen der deutschen Sprache kompliziert sind. Sie sind so damit beschäftigt, sich die Wörter und deren Bedeutung zu erklären, dass ihnen keine Zeit mehr bleibt, die entstehenden Bilder im Kopf aufzubauen und dann auch genießen zu können. Ein verstehendes und vor allem genießendes Zuhören ist kaum möglich.

Wie geht eine Lehrperson nun aber damit um, wenn einzelne Klassenmitglieder einen bestimmten Wortschatz noch gar nicht aufgebaut und vorgelesene Inhalte nicht verstanden haben?

Durch ausgewählte und vorstrukturierte Texte bekommen einzelne Wörter einen sinnlichen Charakter, durch eine überdeutliche Artikulation und durch den verstärkten Einsatz von Mimik und Gestik und mithilfe der ausgewählten Bilder bekommt das geschriebene Wort eine besondere Bedeutung und Lebendigkeit: Es ist eine szenische Präsentation, wie wir sie im Kino oder Theater erleben – mit uns als Alleinunterhalter.

„Es ist zum Verrücktwerden. In meiner Mathe-Klasse scheitern die Schüler/innen nicht daran, dass sie nicht rechnen können. Es scheitert daran, dass sie die (Text-)Aufgaben nicht verstehen!“

Dieses Szenario lässt sich problemlos auf jedes andere Unterrichtsfach der Schule übertragen. Dass das Lesen eine zentrale Schlüsselkompetenz im Schulleben, aber auch in jedem anderen Lebensbereich darstellt, dürfte nicht nur den Deutschkolleg/innen unter uns bekannt sein. Vorlesen kann als „Sprungfeder“ für den Erwerb der Lesekompetenz dienen.

Die Ergebnisse aller Vorlestudien belegen die Bedeutung des Vorlesens für die Lesefähigkeitsentwicklung und damit für den Erwerb der Lesekompetenz.

Gleichzeitig verdeutlichen sie einen kontinuierlichen Handlungsbedarf. Ein zentrales Anliegen, das sich deutlich aus allen Ergebnissen ableiten lässt, ist: Sowohl in den Familien, aber auch in den Bildungseinrichtungen sollte vermehrt vorgelesen werden. Bereits im Jahr 2009 begründete die Vorlestudie dieses Ziel wie folgt:



Abb. 2: Die Wirkung des regelmäßigen Vorlesens (vgl. Deutsche Bahn/Stiftung Lesen/Die Zeit 2018, Grafik erstellt von V. W.)

Das geschriebene Wort mit allen Sinnen erleben: Vom Kopfkino zum Lesekino

An dieser Stelle stellen Sie sich nun vielleicht die Frage: Warum genügt es denn nicht, einfach „nur“ vorzulesen? Warum muss ich das Vorlesen mit einer körperlichen Inszenierung ergänzen?

Das GESTISCHE VORLESEN stellt eine Erweiterung des traditionellen *Vor-Lesens* dar und erfordert sowohl die visuelle als auch die auditive Wahrnehmung seitens der hörenden Zuschauer. Da bei lese-schwachen Schüler/innen das Verstehen des Textes die größte Herausforderung ist, müssen wir den textlichen Verstehensprozess noch zusätzlich unterstützen.

An dieser Stelle kommt der Grundlagenstudie des Instituts für Demoskopie Allensbach aus dem Jahr 2006 eine besondere Bedeutung zu. Sie konnte wesentliche Erkenntnisse zu den mündlichen Kommunikationsanteilen nachweisen, indem sie das Verhältnis von Sprache, Stimme und Körpersprache in der Gesamtwirkung von Reden untersuchte. Dabei wurde ermittelt, dass der Text einen Anteil von 22 Prozent an der gesamten überzeugenden Wirkung einer Rede hat. Die Körpersprache des Redners machte 59 Prozent der Gesamtwirkung aus und 19 Prozent die Stimme (vgl. Studie INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH 2007, I). Fasst man nun diese drei Bereiche nicht mehr nur als Faktoren, sondern als kommunikative Anteile von Handlungen, kann sehr deutlich gezeigt werden, dass der körperlichen Dimension mit fast 60% der Gesamtwirkung einer Rede die stärkste Wirkung im (mündlichen) Kommunikationsprozess zukommt.

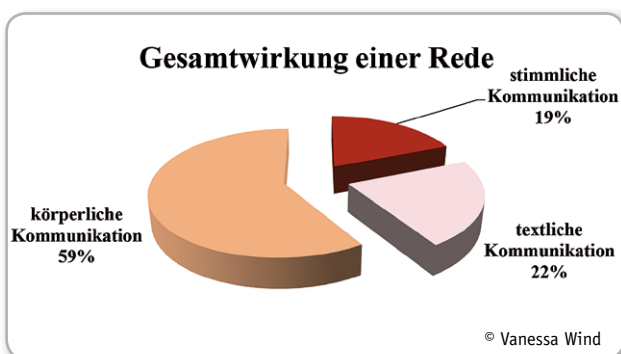


Abb. 3: Anteile der drei kommunikativen Dimensionen bei einer Rede

Für ein besseres Verständnis des Textes und dessen Inhalt sollte das Vorgelesene daher gerade durch den Einsatz von Mimik und Gestik beim GESTISCHEN VORLESEN eingeplant und genutzt werden. Bestimmte Gesten nehmen dabei die Rolle eines Vermittlers ein und sollten bereits im Vorfeld geplant und bewusst in dem zu präsentierenden Text markiert werden.

Benutzt man viele unterstützende Gesten, werden die Geschichten noch lebendiger. So können die „sehenden Zuhörer“ die Geschichten leichter verstehen. Beim GESTISCHEN VORLESEN kann man besonders Verben hervorragend gestisch umsetzen – ob laufen, hüpfen oder klettern. Bei vielen Nomen würde jedoch auch der beste Theaterspieler an seine Grenzen stoßen! Wie stelle ich einen Strand ohne ein passendes Bühnenbild dar? Oder einen Vater? Da wir im Unterricht während des Vorlesens in der Regel nicht auch noch unsere Kostüme wechseln und Requisiten verändern können, benötigen wir zusätzlich zur Mimik und Gestik noch die Situation unterstützende Bilder – als „Screenshots“ einer Szenerie. Wenn Sie zu Ihrer körperlichen Inszenierung des Textes also noch zusätzlich Fotos und Illustrationen benutzen, entsteht für die sehenden Zuhörer ein lebendiges Lesekino.

Das Gestische Vorlesen – Schritt für Schritt

Diese kurze Zusammenfassung eignet sich zwar für einen groben Überblick zum Konzept des GESTISCHEN VORLESENS, doch eine Schritt-für-Schritt-Anleitung erleichtert Ihnen die Umsetzung.

Ausgehend von den drei kommunikativen Dimensionen einer Rede und den vorausgegangenen Überlegungen beziehen sich die folgenden Schritte auf die Vorbereitung des Textes, nicht auf dessen Wirkung (vgl. Studie Institut für Demoskopie Allensbach 2007, I).

Die textliche Ebene beim Gestischen Vorlesen (Textliche Kommunikation)

Um den Schüler/innen ein Verstehen des vorgelesenen, literarischen Textes überhaupt ermöglichen zu können, wird der Text, der präsentiert werden soll, **vor dem Vorle-**



Abb. 4: Gestisches Vorlesen mit Einsatz des Beamers

sen an das Publikum angepasst. Hierbei sollte sowohl bei der Textauswahl als auch in der Textstruktur mit Prinzipien des *Scaffoldings* gearbeitet werden. Zunächst sollte der Text in **Syntax** und **Wortwahl** vereinfacht werden. Aufgrund eines vorhandenen Defizits im Wortschatz der genannten Zielgruppe können gerade schwierige Wörter dazu führen, dass Inhalte des Vorgetragenen nicht verstanden werden. Sowohl bei der Auswahl der Texte, der Reduzierung der Satzkomplexität als auch dem Einbau leicht verständlicher Wörter sollten dementsprechend sowohl die Länge als auch die Komplexität an die jeweilige Anforderungsstufe berücksichtigt werden.

Schritt 1: Geschichte auswählen

Entscheidend ist die Auswahl der Textlänge und auch der Komplexität des vorzulesenden Textes, welcher an die Ausgangssituation der Schüler/innen angepasst sein sollte.



Tipp: Einige Verlage bieten bereits speziell für leseschwache und ungeübte Leser geeignetes Material an. Dabei wird darauf geachtet, dass die Texte altersgemäß sind und den Lesern damit das Potenzial bieten, sich mit deren Inhalten zu identifizieren. Zudem sind die Texte weder zu umfangreich noch zu überfordernd. Der Verlag Ravensburger hat dafür beispielsweise die Reihe „*short and easy*“ entwickelt, die sich hauptsächlich an Jugendliche ab elf Jahren richtet. Die Texte sind nicht zu komplex und durch den Einsatz vieler Dialoge lebendig gestaltet (vgl. Homepage Ravensburger AG 2020).

Schritt 2: Textbearbeitung

Am besten bearbeitet man den Text am Computer, da hierbei Korrekturen stets veränderbar sind. Außerdem können Wörter damit leicht aus dem Originaltext gelöscht und/oder ersetzt werden. Bei der Textbearbeitung geht man von verschiedenen Ausgangssituationen aus:

I Situation A: Text in digitaler Form vorhanden

Sehr praktisch ist es natürlich, wenn der ausgewählte Text in digitaler Form auf dem PC existiert und man ihn direkt am PC bearbeiten kann.

I Situation B: Text als Kopie vorhanden

⇒ Text umwandeln in Word-Datei
Mithilfe des Scanners und einer OCR-Software kann das Dokument in eine Text-, Word-, PDF-Datei umgewandelt werden.

I Situation C: Text als Kopie nutzen

Auch wenn der Text nicht als Datei auf dem Computer vorhanden ist, kann man ihn natürlich zum GES-TISCHEN VORLESEN bearbeiten.

Dazu benötigt man

- ein Lineal
- mindestens zwei (Markier-)Stifte in unterschiedlichen Farben
- den Text in kopierter Form.

⇒ Bei dieser Art der Bearbeitung werden zu schwere Wörter direkt im Text gestrichen oder vereinfacht.

Die stimmliche Ebene beim Gestischen Vorlesen (stimmliche Kommunikation)

Auch die stimmliche Dimension muss an die besonderen Bedingungen der oben genannten Zielgruppe angepasst werden. Bei der mündlichen Kommunikation nimmt die Stimme die zweitwichtigste Position ein.

Schritt 3: Betonung und Pausen im Text markieren

Vor allem über die Lippen wird der Inhalt des Texts visuell übertragen, doch auch der auditive Kanal ist sehr wichtig. Zentrale Informationen können den Zuhörern gerade durch eine **gezielte Artikulation** und die **stimmliche Präsenz des Vorlesers** übermittelt werden. Für das Verständnis des Inhalts ist es vor allem wichtig, langsam und vor allem überdeutlich zu sprechen, um die „Schrift in lebendigen Klang“ verwandeln zu können (Claussen 2006, 14). Insbesondere die Lautstärke (leiser – lauter), die Stimmhöhe (höher – tiefer) und die Geschwindigkeit (langsamer – schneller) sind sinnvolle Variationen des Vorlesens.

Beim Vortragen oder Präsentieren eines Textes kann man sich am Stil einer Erzählung orientieren. Vorlesen ist „*erzählendes Vorlesen*“ anhand einer Partitur, die sich flexibel gestalten lässt und die die Melodie anhand der Abwechslung von „leiser – lauter“, „langsamer – schneller“ und „höher – tiefer“ gestaltet. Die überdeutliche Artikulation und die stimmliche Präsenz über die Lautstärke sind hier die wichtigsten *Scaffoldings*. Als große Hilfen dabei hat sich vor allem die Präparierung des Textes durch vorbereitende Markierungen von *Betonungen* und Pausen | gezeigt.

Vor langer Zeit | lebte ~~am Ende der Welt~~ in einem Dorf ein **Junge**, | der sehr gut **Flöte** spielen konnte. | Wenn die anderen Kinder **lernten**, | ging er hinunter zum **Strand Wasser**. | Dort setzte er sich ~~auf einen Steg~~ hin, | ließ die **Füße** ins Wasser ~~baumeln~~ hängen und spielte **Flöte**.
(Aus: Manfred Mai: Der Junge mit der Flöte)

Abb. 5: Vereinfachung und Betonung des Textes

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass dieser Teil die zeitaufwändigste Vorbereitung darstellt. Nach und nach werden Sie aber geübter und können auch diesen Teil des Gestischen Vorlesens ohne großen Aufwand umsetzen.

Die körperliche Ebene beim Gestischen Vorlesen (körperliche Kommunikation)

Das GESTISCHE VORLESEN kombiniert die Effekte und Anforderungen des Vorlesens mit den Komponenten alltäglicher Kommunikation: nämlich der Einsatz von Gesten unmittelbar bei einer sprachlichen Äußerung.

Schritt 4: Geste markieren

Um ein möglichst großes Verständnis des Textinhalts bei den Zuhörern zu erreichen, ist es wichtig, die **Gesten möglichst überdeutlich, eindeutig** und sie auch **im Raum** innezuhalten. Da die Gestik VOR dem Text und der Stimme wahrgenommen wird, soll sie auch im Rahmen des GESTISCHEN VORLESENS bewusst VOR diesen beiden Elementen präsentiert – ein bis zwei Sekunden gehalten – und erst danach der dazugehörige Text vorgetragen werden.

Optimal wäre: Damit Sie für die Präsentation des Textes die Hände frei haben, bietet es sich an, den vorbereiteten Text auf einem Notenständer zu platzieren. So können sie die Bilder am Beamer mithilfe einer Fernbedienung in der einen Hand zwar wechseln, benötigen aber keine weitere Hand, um den Text zu halten.

Im nächsten Schritt muss anhand der Textvorlage überlegt werden, welche Wörter mit einer Geste unterstützt werden sollen, um zu einem besseren Textverständnis beizutragen. **Markieren Sie diese in einer Farbe.**

Schritt 5: Bilder markieren

Beim GESTISCHEN VORLESEN muss eine Szene erzeugt werden, die nicht auf Worten basiert. Hier bietet sich der Wechsel vom auditiven auf den visuellen Kanal an. Es ist also notwendig, einen Screenshot einer

realen Szene oder eine gezeichnete Visualisierung, also ein Bild der Szene, einzusetzen, da dessen Wahrnehmung simultan, das heißt sofort und als Ganzes stattfindet. Durch ein Bild, vereinfacht stilisiert als **Standbilder** oder **Screenshots** entworfen, kann eine „Szene“ dargestellt werden, die einen repräsentativen Ausschnitt darstellt, damit die zuvor in Worte gefasste Szene verdeutlicht. Bilder sind somit „verdichtete Screenshots“, durch die eine Bilderfolge entsteht, die ein Scaffolding der sonst selbst imaginierten Szenenfolgen erzeugt. Die Zuhörer finden dann leichter einen Zugang zum Vorgelesenen und damit zu dessen Verständnis.

Wenn ein Wort durch ein Bild unterstützt werden soll, markieren Sie dieses ebenfalls in einer Farbe.



Tip: Markieren Sie alle Wörter, die entweder gestisch oder bildlich unterstützt werden sollen.

Hierfür gibt es einige Möglichkeiten. Wichtig ist zum einen, dass man für GESTEN und BILDER *unterschiedliche* Markierungen wählt, die Sie beim Vorlesen eindeutig erkennen können. Zum anderen sollen die Markierungen so gewählt werden, dass sie für Sie persönlich hilfreich sind.

Hinweis: Das Unterstreichen oder **Fettschreiben** von Wörtern bietet schon eine Vorauswahl für die gestische Markierung von Worten durch Gesten.

Schritt 6: Bilder auswählen

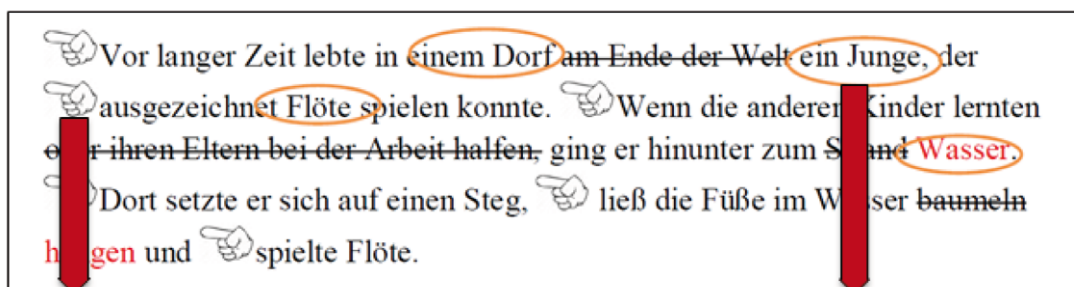
Auch bei der Auswahl der Bilder geht man von verschiedenen Ausgangssituationen aus:

I Situation A: Bilder im Buch/Text vorhanden: ausschneiden, groß kopieren

I Situation B: Bilder nicht vorhanden: Internet-Recherche

⇒ entweder in PowerPoint-Präsentation einfügen oder ausdrucken.

Achtung: Achten Sie dabei immer auf die Größe der Bilder. Diese müssen für alle sehenden Zuhörer sichtbar sein: stets das gleiche Bild für ein bestimmtes Wort.



Einfügen eines Symbols für die **Gestik**

Einfügen eines Symbols für das **Zeigen auf das Bild**

Abb. 6: Partitur als vollständige Präparierung des Textes: Textvereinfachung, Betonung, Bilder und Gestik



Tipp: Achten Sie immer auf die Urheberrechte der einzelnen Bilder im Netz!



Abb. 7: Auswahl geeigneter Bilder

Fazit und Ausblick

Von der Auswahl des Textes über das Festlegen geeigneter Bilder und Gesten bis hin zur inhaltlichen und sprachlichen Anpassung – es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Umsetzung des GESTISCHEN VORLESENS im eigenen Unterricht Zeit in Anspruch nimmt.

Doch lassen Sie sich nicht entmutigen, sondern probieren Sie es einfach aus! Bei allen Lehrerfortbildungen war es immer dasselbe: Am Anfang eine kurze Überforderung und der große Wunsch nach mehreren Händen, doch bereits nach kurzer Zeit sind Abläufe eingespielt und alle Vorleser, ob Lehramtsanwärter/innen, Studierende oder andere Lehrer/innen – ALLE können das GESTISCHE VORLESEN nach kürzester Zeit problemlos umsetzen und sind dabei nicht die Einzigen, die begeistert sind.

Wenn der Vorleser sich über seine eigene Wirkungskraft beim Vorlesen bewusst ist und er es schafft, den Wörtern eine Bedeutung zu geben und seine sehenden Zuhörer mit seiner Inszenierung fesselt, spiegelt sich das Lesekino in ihren funkelnden Augen wider.

Literatur

- Belgrad, J.: Lernraum Vorlesen. In: Trischler, F./Bräuer, G. (Hrsg.): Lernchance: Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten in der Schule. Stuttgart 2015, 19-39.
- Belgrad, J./Klipstein, Ch. (2015): Leseförderung durch Vorlesen. Ein empirisches Plädoyer für das regelmäßige Vorlesen im Unterricht aller Schularten. In: Gressnich, E./Müller, C. und Stark, L. (Hrsg.): Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule. Tübingen 2015, 180-198.
- Belgrad u. a.: LESEKINO: Der Erfolg des GESTISCHEN VORLESENS im Unterricht. In: Abraham, U./Brendel-Perpina, I. (Hrsg.): Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Stuttgart 2017, 27-44.
- Bundeszentrale für politische Bildung: Zahlenwerk: Kinder- und Jugendmigration in Daten. Wie viele Kinder und Jugendliche migrieren? Ein Überblick – nicht nur über das globale Migrationsgeschehen. 2018. [URL:] <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdosiers/278844/zahlenwerk> [Eingesehen am 01.11.2020].
- Claussen, C.: Tipps fürs Vorlesen. In: Praxis Deutsch (2006), H. 199, 14.
- Deutsche Bahn; Stiftung Lesen; Die Zeit (Hrsg.): Vorlese-Studie 2009. Warum Väter nicht vorlesen. <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=3> [Eingesehen am 01.11.2020]
- (2016): Vorlese-Studie 2016. Was wünschen sich Kinder?
- (2018): Vorlestudie 2018 – Bedeutung von Vorlesen und Erzählen für das Lesenlernen
- (2020): Vorlese-Studie 2020. Wie wird Vorlesen im Alltag möglich?
- Gibbons, P.: Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth 2002.
- Hurrelmann, B.: Vorlesen – warum eigentlich? – Ein Blick auf die frühe literarische Sozialisation. (Leseforum (2005), H. 14, 18-26). [URL:] http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/14_Bulletin_2005.pdf [Eingesehen am 11.11.2020].
- Institut für Demoskopie Allensbach: Welchen Anteil haben Text, Erscheinungsbild des Redners, Betonung und Gestik an der Gesamtwirkung eines Vortrags? Eine Studie im Auftrag des VRdS (Verband der Redenschreiber deutscher Sprache), durchgeführt vom Institut für Demoskopie Allensbach und dem Institut für Publizistik der Universität Mainz. Allensbacher Archiv 2007. Umfragenummer 7092.
- Kniffka, G.: ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. 2010. [URL:] <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> [Eingesehen am 01.11.2020].
- Sälzer, Ch.: Lesen im 21. Jahrhundert. Lesekompetenzen in einer digitalen Welt. Deutschlandspezifische Ergebnisse des PISA-Berichts „21st-century readers“. Eine PISA-Sonderauswertung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). 2021. Unter: <https://www.vodafone-stiftung.de/pisa-report-lesen-im-21-jahrhundert/>

Vanessa Wind

Werkrealschul- und Realschullehrerin am Schulverbund Nellenburg in Stockach und Mitarbeiterin im Forschungsprojekt LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN
wind.vanessa@gmx.de



Die Lese-App BESSER LESEN

Oder: Kann „JOSCHI“ Kindern beim Lesenlernen helfen?

Der vorliegende Beitrag stellt mit der App BESSER LESEN eine neue Form der Sprecherkennung vor, die speziell für Kinder gedacht ist. Diese neue Technik ermöglicht es Kindern, ihre Lese- und Sprachfähigkeiten signifikant zu verbessern – in der Schule, zu Hause oder an jedem anderen Ort. BESSER LESEN ist eine App, die auf jedem Tablet, Smartphone oder auch Computer benutzt werden kann.

► Stichwörter: App, Lesen lernen, Sprecherkennung, BESSER LESEN

„Wäre es nicht super, wenn es eine App für unser Handy geben würde, der ich etwas vorlese und mir die App dann sagt, ob ich alles richtig gelesen habe?“

Diese Frage meiner Tochter hat mir zwei Dinge klar werden lassen. Erstens sind unsere Kinder die echten Digital Natives, die einen vollkommen anderen Blick auf alles Digitale haben. Denn ich hätte diese Frage vermutlich in etwa so formuliert:



Abb. 1: Joschi in der Lese-App BESSER LESEN

„Wäre es nicht super, wenn es einen tollen Roboter geben würde, dem du etwas vorliest und dessen neues Sprachverarbeitungsprogramm dir dann sagt, ob du alles richtig gelesen hast?“

Meine Tochter hätte nur den Kopf geschüttelt. Zu Recht. Zweitens, nach ausführlicher Recherche (das kann ich, da ich von Haus aus Journalist bin), habe ich ebenfalls festgestellt, dass ein solcher Roboter bzw. eine solche App wirklich noch nicht existiert.

Nun, drei Jahre später und um viele Antworten schlauer, kann ich meine Eingangsfrage mit einem klaren „Ja“ beantworten. Eine App, die wir BESSER LESEN nennen, kann „meinem“ Kind beim Lesenlernen helfen. BESSER LESEN ersetzt nicht den Lehrer oder die Schule, aber es ist eine sinnvolle Ergänzung durch einen Assistenten und in Zeiten von Schulschließungen und Homeschooling ein wertvolles Tool, um Kinder weiter zu unterrichten. Und was noch besser ist: Wir haben einen Assistenten, der uns dabei hilft: JOSCHI.

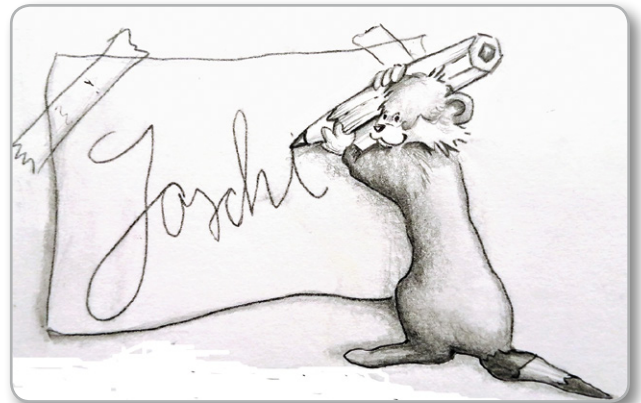


Abb. 2: Joschi, gezeichnet von Sabine Hermann

Was ist BESSER LESEN?

BESSER LESEN ist eine App, die auf jedem Tablet, Smartphone oder auch Computer benutzt werden kann. Technisch gesehen ist BESSER LESEN eine neue, KI-basierte Sprecherkennungstechnologie, welche die Kinder beim Lesenlernen unterstützt.

Dabei sollen beim Vorlesen eines Textes mögliche Fehler sowohl in der Aussprache als auch in der Intonation und Leseflüssigkeit von der neuartigen Sprecherkennung zuverlässig detektiert werden, um dann später in einer altersgerechten Weise dem Vorlesenden angezeigt und mit Korrekturvorschlägen verbunden zu werden. Die Anwendung der App BESSER LESEN ist kinderleicht und intuitiv bedienbar.

Das sprachliche Ziel ist es, die basalen Prozesse des Lesens, das Dekodieren und das Imaginieren (was der ersten Stufe in den PISA-Studien entspricht), zu trainieren, damit genügend Leseflüssigkeit entsteht, um dann das selbst Gelesene leichter verstehen zu können (hierarchieniedriges Leseverstehen). Zugleich ist dies die Voraussetzung, um überhaupt höhere Lesestufen wie Interpretation (PISA-Stufe 2) oder danach Reflektieren, Bewerten und auch Lesestrategien (PISA-Stufe 3) dann ausbilden zu können.

Schritte des Assistenten der Lese-App

In der praktischen Anwendung ergeben sich für die Anwendung daraus vier Schritte:

Schritt 1: VORLESEN des gewählten Textes

Um das mühsame Dekodieren zu erleichtern und gleichzeitig die Leseunlust der Kinder abzumildern, erfolgt der Einstieg über das **Kopfkino**: Texte werden den Kindern vorgelesen.

Beim reinen Vorlesen entfällt das eigene, mühsame Dekodieren des Textes. Die Kinder müssen nicht mehr selbst Wörter und Sätze dekodieren, sondern können sich ausschließlich auf das Zuhören konzentrieren. Wenn dann der Text noch zusätzlich visuell präsentiert wird, trainiert dies auch konzentriertes Zuschauen.

Dieser Wegfall des Dekodierens setzt Verarbeitungskapazität frei für die Imagination und für Verstehensleistungen.

Vorlesen trainiert und erhöht damit die Vorstellungsfähigkeit (Imagination) der Kinder, um sich aus dem Gehörten imaginierte Situationen vorstellen zu können („Leseokino“). Dieses „Nebenbei-Training“ von Vorstellungsbildern verbessert zugleich die Möglichkeit des Verstehens der Texte – auch wenn sie nicht selbst gelesen werden.

Hier wird eine basale und universelle Fähigkeit für alle Kommunikationssituationen und für alle Tätigkeiten in jeglichen Situationen indirekt geschult. Das Training der Vorstellungen von Situationen erlaubt es, sich in vielfältige Konstellationen hineinzusetzen.

Daneben wird die Zuhörkompetenz und Konzentration zusätzlich trainiert und damit wiederum Verstehen erleichtert – bei entsprechend anregender Lektüre und einer interessanten Art des Vorlesens und Präsentierens.

Beim Lernen des Dekodierens muss ein wichtiges Prinzip beachtet werden: Das Kind darf weder **Buchstabe für Buchstabe** noch **Wort für Wort lesen**, sondern das Kind muss auch lernen, beim Voraussehen auf die Wörter **gleich sinnvolle Leseblöcke zu bilden**, **damit Sinneinheiten überhaupt in ihren Zusammenhängen erfasst werden können** (Sakkadenbildung).

Vorlesen mit schrittweisem Lernen des Dekodierens und systematisches Dekodier-Training erlauben es, beide Teile des Leseprozesses systematisch aufzubauen und zu trainieren.

Mit diesem Training der Imaginationsfähigkeit als Teil des Leseprozesses und dem schrittweisen Trainieren des Dekodierens haben wir eine Entlastung des Leseprozesses geschaffen, der auch – wie beim Fahrradfahrenlernen – als „Stützrädchen-Prinzip“ bezeichnet werden kann. Zuerst wird durch die Stützrädchen das Vorwärtsfahren gelernt und das Balancieren ist abgesichert. Erst dann wird durch Wegfall der Stützrädchen das eigenständige Balancieren, also das Dekodieren selbstständig praktiziert.



Abb. 3: Wirkungen des Vorlesens beim Kind



Abb. 4: JOSCHI liest vor, das Kind hört zu

Schritt 2: Vorlesen und Mitlesen

Wie bei einer Karaoke-Präsentation wird der Text vorgelesen und die Kinder lesen die farblich markierten Stellen in sinnvollen Lese-Blöcken (Sakkaden) dann leise mit. So trainieren sie die Gruppierung der Wörter in sinnvolle Blöcke und die Aussprache des Gelesenen (noch ohne Korrektur).

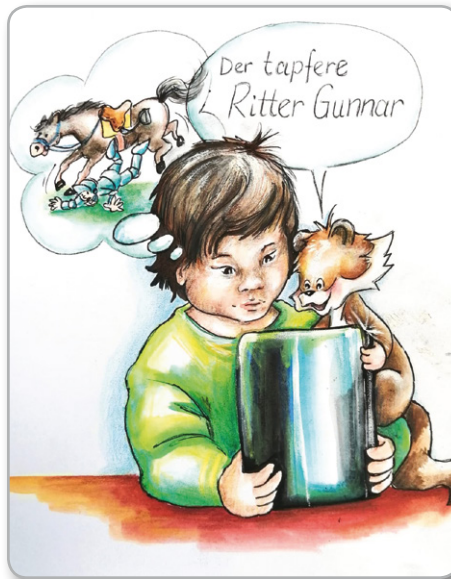


Abb. 5: Karaoke-Prinzip der Lese-App



Abb. 6: Kind und JOSCHI lesen gemeinsam den Text

Schritt 3: Vorlesen und Mitlesen MIT und OHNE Korrektur:

JOSCHI liest vor und die Kinder lesen mit der Karaoke-Schrift mit und trainieren so Aussprache, Fixationen und Sakkaden-Bildung durch das sinnvolle Mitsprechen des Gelesenen. Gleichzeitig korrigiert JOSCHI, wenn etwas falsch ausgesprochen wird. Der Satz wird dann nochmals vollständig gelesen.



Abb. 7: Korrektur durch Lese-App-Assistenten JOSCHI



Abb. 8: Kinder lesen selbstständig, JOSCHI hört zu

Schritt 4: Selber-Lesen des Textes MIT oder OHNE Korrektur:

In diesem letzten Schritt wird der reine Text (ohne Karaoke-Hilfe) präsentiert. Man kann den Text auch üben, ohne den Assistenten einzuschalten, also auch mal unabhängig von ihm laut zu lesen.

Aber wir können den Assistenten JOSCHI jederzeit zuschalten. Und dann lesen die Kinder selbstständig und JOSCHI korrigiert das Gelesene. JOSCHI springt dann zum Satzanfang zurück und der jeweilige Satz muss nochmals gelesen werden.

Prinzipiell ist an jeder Stelle der App entscheidbar, ob nun MIT oder OHNE Korrektur gelesen wird.

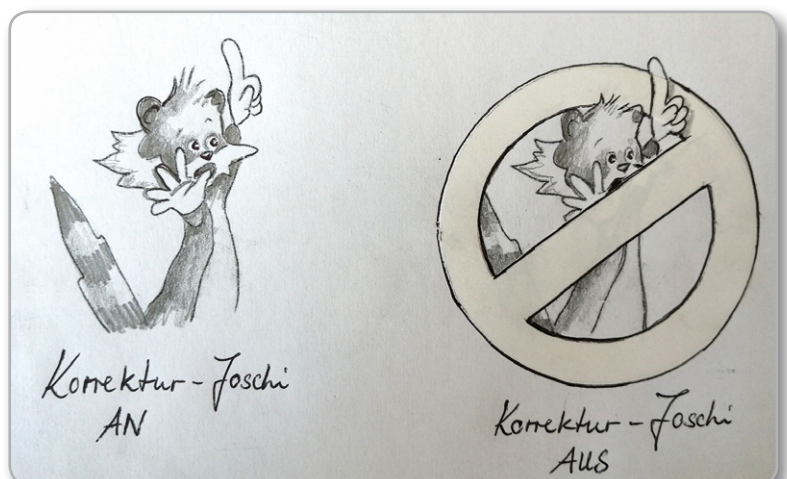


Abb. 9: Zuschaltbarer Assistent JOSCHI, der korrigiert

Systematisches Dekodier-Training

Vorlesen mit schrittweisem Lernen des Dekodierens und systematisches Dekodier-Training erlauben es, beide Teile des Leseprozesses systematisch aufzubauen und zu trainieren.

1. Dabei sollte von **literarischen Texten** ausgegangen werden, da die Handlungsstränge von Literatur ein leichteres Textverstehen ermöglichen.
2. Erst danach ist es sinnvoll, **Sachtexte** zu trainieren.
3. Die schwierigsten Formen stellen sicherlich die in den PISA-Studien als **nicht-lineare Texte** bezeichneten Texte dar.

Reihenfolge des Trainierens von Textsorten mit der Lese-App	
1. Literarische Texte	<ul style="list-style-type: none"> – Bücher und Buchauszüge – Kurzgeschichten – Bildgeschichten und Fotoerzählungen – Gedichte
2. Sachtexte	<ul style="list-style-type: none"> – Bedienungsanleitungen – Rezepte – Info-Texte zu Sachverhalten – Beipackzettel – Behörden- und Bankschreiben
3. Nicht-lineare Texte	<ul style="list-style-type: none"> – Grafiken und Schaubilder, Tabellen

Tab. 1: Reihenfolge des Trainierens von Textsorten

Datensicherheit – immer mitdenken

In zahlreichen Gesprächen mit Schulbehörden wurde uns klar, dass die Datensicherheit bei solch einer Anwendung ein entscheidendes Kriterium ist. Auch in diesem Punkt sind wir mit BESSER LESEN neue Wege gegangen. Die Abgrenzung zum aktuellen Stand der Technik – die Implementierung der Sprecherkennung auf dem Endgerät – ermöglicht nicht nur eine Übertragung und Überprüfung ohne Verzögerung zur besseren Fehlerkorrektur, es ermöglicht der Anwendung, auch ohne das Speichern von Daten auf einem externen Server zu arbeiten.

Weiterhin können die Lehrer und Eltern den Lernfortschritt der Kinder innerhalb der App BESSER LESEN an übersichtlichen Diagrammen ablesen.

Diese Diagramme enthalten Informationen z. B.

- über die Anzahl der gelesenen Seiten,
- die Leseflüssigkeit,
- Fehlerbestimmung von Intonation und Artikulation.

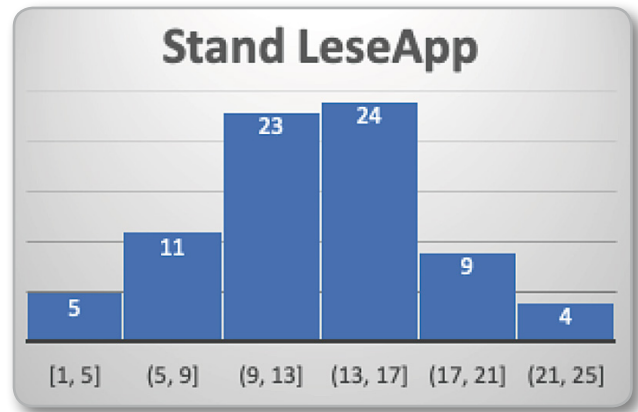


Abb. 6: Was die Lese-App rückmeldet

Aufgrund dieser Informationen und Diagnostik kann die Lehrperson z. B. personalisierte Aufgaben verteilen und Schwerpunkte bei ihren Schülern setzen. Kinder können so allein und unabhängig ihre Aussprache und ihren Leseprozess verbessern. Gerade bei Kindern mit Migrationshintergrund, bei denen die Eltern die deutsche Sprache nicht fehlerfrei beherrschen, ist die App BESSER LESEN eine hervorragende Möglichkeit, um die Sprach- und Lesefähigkeiten zu vertiefen.

Die Entwickler der Lese-App BESSER LESEN

BESSER LESEN ist ein Ergebnis von Forschungsarbeiten aus zwei sehr unterschiedlichen Fachgebieten, die in dem Projekt zusammengeführt wurden. Zum einen „Technik“ und zum anderen „Sprache“. Für die Technik, also die Entwicklung der Sprecherkennung, steht die TU Braunschweig, genauer gesagt die Abteilung Nachrichtentechnik mit Herr Prof. *Fingscheidt* und Herr *Lorenz*. Für die Lesedidaktik steht Herr Prof. Dr. *Belgrad* von der PH Weingarten, dessen Arbeiten im Bereich LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN die Grundlagen für das gesamte didaktische Konzept bilden. Zusätzlich wird das Projekt von Frau Prof. Dr. *Hauck-Thum* und Frau Dr. *Jana Heinz* im Bereich der Didaktik und medial-digitalen Umsetzung unterstützt.

© Fotos: Forschungsprojekt „LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN“

© Grafiken JOSCHI: gezeichnet von Sabine Hermann

Frank Sturm

Journalist und Freelance Producer für TV- und digitale Formate, Projektmanager BESSER LESEN
frank.sturm@besserlesen.net



Lesen durch Theaterspiel – „Mixed Feelings“

Leseförderung in medialen und theatralen Spielformen – nicht nur für mögliche jugendliche Schulabbrecher

In diesem Artikel werden die Vorarbeit und Überlegungen zu dem Projekt „Mixed Feelings“ vorgestellt. Die Gemeinschaftsaktion zwischen Pädagogischer Hochschule Weingarten, Theater Ravensburg, dem KreisMedien-Zentrum Bodensee, dem Schulamt Markdorf und mit der finanziellen Unterstützung durch den Europäischen Sozialfond (ESF) ist eine besondere Konstellation. Einerseits macht die Zusammensetzung der Partner es zu einer außerordentlich interessanten Kooperation und andererseits entsteht hier durch die Schwerpunktsetzungen des Theaterspiels mit der unterschweligen Aufforderung, viel und sinnerfassend zu lesen, ein exemplarisches Projekt.

► Stichwörter: Theaterpädagogik, ESF-Förderung, Leseprojekt, Arbeiten mit Jugendlichen, Theaterspiel, Medien, Inszenierung

- Mehr als 20% aller Schüler/innen haben in Deutschland seit mehr als zwanzig Jahren ungenügende Leseleistungen (vgl. dazu alle PISA-Ergebnisse seit 2000).
- 11% der Schüler/innen im Bodenseekreis verlassen das allgemeinbildende Schulsystem ohne Abschluss (s. u.).

Dramatisch? Ja – und wir haben noch zusätzlich folgende Situation:

Wir kennen sie alle: die Schüler/innen, die „gemischte Gefühle“ beim Thema LESEN haben. Wenn sie das Wort nur hören, stellen sich bei diesen Jugendlichen die Nackenhaare steil nach oben und als Lehrperson hat man auch ein Gefühl: Hilfe – ein Tabuthema! Eine skurrile Situation und doch sind sich alle pädagogischen Fachkräfte einig, dass Lesen eine der Kernkompetenzen ist, um miteinander (auch digital) zu kommunizieren und sich Wissen anzueignen. Die große Frage lautet daher für alle: Wie bringen wir die Jugendlichen (beiläufig und) freiwillig zum Lesen?

Unser Projekt LESEN DURCH THEATERSPIEL könnte ein Weg sein, um sich an der Lebenswelt der Jugendlichen zu orientieren und, trotz der fehlenden Begeisterung für das Lesen, den Schüler/innen doch noch Spaß, Lust am Theaterspiel und multimedialer Inszenierung zu entlocken.

Mixed Feelings – Lesen durch Theaterspiel oder: Theater und Lesen oder ohne Lesen kein Theater

Die Lebenswelt vieler Jugendlichen ist von „gemischten Gefühlen“ aufgrund ihrer Lage gekennzeichnet, die im Song **Mixed Feelings** von **Nenda** in verschiedenen Sprachen einen Liedtext inszeniert. Hier könnte über eigene Selbstdarstellungen Begeisterung entfacht werden, die zu intrinsischer Motivation führt.

Über das Theaterspiel fremde oder eigene Texte zu inszenieren, diese zu proben, sich dabei aufzunehmen, sich dann zu verbessern, um schließlich in eine multimediale Theateraufführung zu münden, benützt zwar das Lesen und das Trainieren des Lesens, aber macht es gleichzeitig so en passant zum Vehikel für begeisterte Selbstdarstellung und Lust am Theaterspiel.

Das Projekt als multimodale Inszenierung

Durch die gemeinsame performative Darstellung von Texten (einzeln, dialogisiert oder in Gruppen), also in Ergänzung durch Stimme, Mimik, Gestik und sonstige körperliche Kommunikationsformen wie Kleidung, Raumdramaturgie, ebenso wie Musik oder andere auditive Kanäle und Filmmaterial, entstehen sowohl individuelle wie Gruppenprodukte, die zu einer Gesamtinszenierung führen sollen.

Im praktischen Umgang und in der Kombination unterschiedlicher analoger und digitaler Medien – wie Live-Auftritte, Film- und Audio-Schnipsel in musikalischen oder sonstigen tonalen Inszenierungen – werden diese

durch erfahrene Theaterpädagog/innen zu einer performativen Präsentation eines Bühnenspektakels überführt. Durch dieses Vorgehen soll die spezifische Leistung dieser Medien-Kombinationen erkannt und in einfachen und vor allem praktikablen Formen umgesetzt werden.

Ein wichtiger Zugang zu der Basalkompetenz „Lesen und Schreiben“ wird dadurch gefördert, dass eigene oder fremde Sprechtexte produziert, verändert, korrigiert, eingeübt und aufgezeichnet werden und so eine Überforderung vermieden wird und gleichzeitig mediale Produkte entstehen, mit denen sich die Jugendlichen identifizieren können.

So kann Selbstwirksamkeit und Präsentations- sowie Kommunikationsfähigkeit erprobt, gestärkt und eingeübt werden, um einen möglichen Transfer in Alltagssituationen stark zu erleichtern. Diese die Texte ergänzenden performativen Gestaltungsformen wirken wie „Stützrädchen“, um die zunächst sicherlich schwierige Lesesituationen abzufedern, zu ergänzen und in lustvolle Gestaltungsformen zu überführen.

Fachdidaktisch könnte man dieses didaktische Prinzip auch SCAFFOLDING benennen, so wie es in dem Aufsatz von Vanessa Wind zum GESTISCHEN VORLESEN in diesem Band erläutert wird.

Das Projektende findet nicht nur in einem gemeinsamen multimedialen Auftritt statt, bei dem Foto-, Audio- und Videosoftware zum Einsatz kommen, sondern Texte, Video, Theater und Musik stehen in permanenter Interaktion im Vordergrund und münden in eine abschließende Theatercollage. Hier können die Schüler/innen ihre neu erworbenen Fähigkeiten präsentieren und im anschließenden Austausch mit Besuchern und anderen Adressaten auch Feedbacks über ihre Leistungen direkt erfahren.

Bei einem solch umfangreichen Projekt müssen die Schüler/innen zwangsläufig in ihren basalen und oft nur unzureichend vorhandenen Formen von Selbst- und Sozialkompetenzen wachsen: Pünktlichkeit, respektvoller Umgang, Verantwortung und Verpflichtungen innerhalb der Gruppe sind nur einige Beispiele für die Softskills, die erlernt und ausgebaut werden.

Final soll sich die Arbeit der Beteiligten in einem multimedialen Projekt manifestieren. Die Inszenierung einer Theater-Collage bietet einen feierlichen Rahmen, um das Projekt würdevoll abzuschließen. Die Schüler/innen und Akteure können einer Öffentlichkeit zeigen, was sie geleistet und welche Arbeit sie in das Projekt reingesteckt haben.

Eltern und einer breiteren Öffentlichkeit wird neben der Unterhaltung auch ein tieferer Einblick in die Leistungen der Teilnehmenden gewährt. Die erhoffte positive

Strahlkraft der Inszenierung soll auf weitere zu planende Projekte mit gleicher Stoßrichtung abfärben und auch andere Jugendliche inspirieren.

Vom Schulabbruch bedrohte Schüler/innen als Zielgruppe

Das Projekt richtet sich an schulabsente und von Schulabsentismus gefährdete Mädchen und Jungen ab Klasse 7 sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund, die von Schulversagen und/oder Schulabbruch bedroht sind. Diese werden durch eine Abfrage des Schulamts bei den Schulen im entsprechenden Sprengel erfasst und dadurch identifizierbar. Die Teilnahme am Projekt erfolgt für die Jugendlichen selbstverständlich freiwillig. Der Einbezug des Elternhauses z. B. bei Proben oder der Theatervorstellung soll das LESEN als wesentliches Projektziel nachhaltiger im Familiensystem verankern.

BEWEGTE FORMEN als mögliche Ebenen des Projekts

Durch die Annäherung an moderne Formen der drei literarischen Grundgattungen wird für eine breite Palette an Angeboten gesorgt.

Medium 1: Lyrik

Neuere und akzeptierte Formen einüben: Popmusik, Sprech-Gesang, Poetry-Slam.

Gedichte gehören zu den ersten sprachlichen Erfahrungen, die viele Kinder machen (Reime, Schlaflieder, Fingerspiele) und in der Populärmusik sind sie das Sprachgerüst jeglichen Liedguts. Die Bedeutung von Gedichten ist für den kindlichen Spracherwerb immens.

Auch für den Zweitspracherwerb sollte die Bedeutung von Gedichten nicht unterschätzt werden. Manchmal brauchen Kinder und Jugendliche Umwege wie z. B. über das (Stand-)Bild, das Rollenspiel, das Malen oder das Nachzählen. Durch unterschiedliche Zugänge zur Lyrik und die damit einhergehende Sensibilisierung der Sinneswahrnehmungen kann eine ästhetische Bildung gelingen und die Jugendlichen beim Verstehensprozess unterstützen.



Abb. 1: Felix improvisiert ein Vorlesen von Lyrik

Medium 2: Prosa

Anhand ausgewählter Szenen werden jugendliche Formate verwendet und altersgemäße Themen umgesetzt.

Eine geeignete Lektüreauswahl ist elementar wichtig für die motivationale, emotionale und imaginative Dimension des Lernens. Die Lektüre muss die Jugendlichen ansprechen und Inhalte thematisieren, die einen konstruierten oder realen Lebensweltbezug darstellen.



Abb. 2: Lichterfest Ravensburg 2022

Die Anschlusskommunikation und die verschiedenen Zugänge im Gespräch sind bereichernd und fördern die Lesekompetenz (vgl. die Artikel Belgrad/Müller, Gambin und Lindel u. a. in diesem Band). Der Einbezug aller Jugendlichen in der Gruppe unterstützt die sozialen Kompetenzen, bei dem der gewählte Zugang allen Begabungstypen und Fähigkeiten gerecht wird. Dies wiederum steigert die Lesemotivation und Leselust. Dadurch wird eine aktive Teilhabe am kulturellen Leben der Gegenwart ermöglicht.

Medium 3: Drama

Kleine und gekürzte Auszüge durch Um-Schreibungen bekannter Szenen (z. B. „Romeo und Julia“), die so für junge Leute motivierend gemacht werden und gleichzeitig als produktive und zeitgemäße Adaption unseres Kulturguts fungieren.

Speziell die Förderung der Identitätsfindung, das Fremdverstehen und die Kreativität werden bei der Umsetzung von Dramen geschult.

Dieses literarische Lernen weckt bei den Jugendlichen eine Imaginationskraft, mithilfe derer sie Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen und die sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen können. Vor al-



Abb. 3: Sommernachtstraum, Theater am Gleis Meckenbeuren

lem das Hineinversetzen in fremde Personen fördert das Fremdverstehen und das Empathievermögen und fördert durch die Dialogsituationen das notwendige Eingehen und Akzeptieren der Perspektive des Gegenübers.

Innerhalb des Projekts werden nicht nur Situationen für Spiel, Vorlesen und Medieneinsatz geschaffen. Auch das Interesse an alltagssprachlichen und literarisch orientierten Texten wird gestärkt, damit ein ungezwungener Zugang zum Verstehen von Texten wieder angebahnt werden kann.

Monitoring und Evaluation

Als feste Output-Indikatoren werden gesteigerte Leselust und -häufigkeit anvisiert und initiiert und damit die Basis für gesteigerte Lesekompetenz gelegt. Mit kurzfristigen Ergebnisfaktoren werden die erwarteten Auswirkungen der Fördermaßnahmen ermittelt.

Mithilfe des Salzburger Lesescreenings (SLS) wird ein bereits erprobtes und standardisiertes Verfahren zur Ermittlung des Leistungsstandes Lesen in der Startphase herangezogen. Diese erste Erhebung wird flankiert von einem Fragebogen zum Freizeitverhalten und einem teilstandardisierten Leitfadenterview.

Zur Mitte des Projekts sollen Erfahrungen mit dem Projekt und eigene Projektziele in teilstandardisierten Interviews erhoben werden. Offene Statements sollen aufgenommen und als Audiodateien für Außenstehende bereitgestellt und innerhalb des Projekts berücksichtigt werden. Ebenfalls soll das SLS hier erneut, sozusagen zur Halbzeit, Tendenzen aufzeigen.

In der Schlussphase kommen das SLS und der Fragebogen zum Freizeitverhalten erneut auf den Plan.

Schlussendlich sollen damit die Ergebnisse dokumentiert und vergleichbar gemacht und eine Gesamtdokumentation unter Einbeziehung der Teilnehmenden entstehen. Das Projekt kann dann live (digital) oder permanent veröffentlicht werden, je nachdem wie die Schüler/innen sich einbringen wollen und können.

Projektorganisation und -durchführung

Um die spezifischen Ziele zu erreichen, wird auf geschultes Personal gesetzt, das eng mit den teilnehmenden Schüler/innen zusammenarbeitet. Durch die Pädagogische Hochschule und den gemeinnützigen Förderverein LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN e.V., vertreten durch Prof. Dr. *Jürgen Belgrad* und deren wissenschaftliche Hilfskräfte, wird das Projekt profund wissenschaftlich begleitet und erhält Teile seiner pädagogischen Konzeption und Begleitung.

Das THEATERPÄDAGOGISCHE ZENTRUM des Theaters Ravensburg bringt in Persona Frau *Jutta Klawuhn* und Herrn *Alex Niess* in das Projekt LESEN DURCH THEATERSPIEL ein. Motivierende Kooperation zwischen Theater und Jugendlichen sind schon viele Jahre ihre Passion. Das reiche Portfolio an pädagogischem Geschick und Erfahrung sowie ihre Professionalität auf der Bühne sind ein Garant für große Inspiration und Vorbildcharakter für die zu erreichenden jungen Menschen.

Von schulischer Seite arbeiten Lehrpersonen, Schulleiter/innen und Personen aus der Schulverwaltung mit, um den passenden rechtlichen und didaktischen Rahmen für das Projekt zu ebneten.

⇒ Konzeptionelle Verankerung des Projekts

Lesen lernen als Zukunftschance – die Ausgangslage

Unsere Gesellschaft legt ihr Wissen vor allem in Texten nieder. Wer diese nicht oder nur schwer lesen kann, hat massive Probleme, sich Wissen sinnerfassend anzueignen und komplexere Probleme zu verstehen und zu lösen. In der BiSS-Expertise von 2012 wird moniert, dass Schüler/innen der Sekundarstufe selbst relativ einfache und kurze Texte nicht sinnerfassend lesen können, weil es an der Leseflüssigkeit mangelt, „um die Textbedeutung zu erfassen, oder aber es fehlt an Lesestrategien, um Lerntexte zu erschließen“ (vgl. Schneider et al. 2012, 121). Daraus lässt sich schließen, dass Lesen die Grundlage bzw. den Schlüssel für ein erfolgreiches Schul- und Berufsleben bietet. Die ausgewählte Zielgruppe sollte im ersten Schritt in ihrem Selbstkonzept und der Lesemotivation gestärkt werden. Durch die Erarbeitung der Rolle und des damit verbundenen Lesens der Texte erfolgt eine Förderung der Leseflüssigkeit und das Einüben von Lesestrategien.

Grundlage für das Projekt waren die erschreckenden Zahlen der Schulabgänger ohne Abschluss im Bodenseekreis, diese liegen derzeit bei rund 11% und nehmen damit den zweiten Platz in Baden-Württemberg ein. Damit liegt der wirtschaftlich gut situierte Bodenseekreis auf dem Niveau des armen Stadtstaates Bremen, der mit einer hohen Zahl von Migranten und sozial Benachteiligten seit Jahren zu kämpfen hat. Diese Zahlen stehen nicht lose im Raum, sondern wirken sich dramatisch

auf den zukünftigen Arbeitsmarkt aus. Für 95% dieser abgehenden Schüler/innen besteht nur eine Chance von unter 10%, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, und sie können damit verbunden kein finanziell unabhängiges Erwachsenenleben führen. Für die Bodensee-Region mit ihrem Industrie- und Handwerksstandort wirkt sich diese fatale Entwicklung auf die Ausbildung und den Erwerb von Facharbeitern aus.

Die Corona-Pandemie hat die Problematik für die betroffenen Kinder und Jugendlichen noch verstärkt und sorgt für so genannte komplexe „Multiproblemlagen“, das heißt es kommen mehrere Komponenten zusammen, von denen jede einzelne Komponente schon ausreichend wäre.

Die Gründe dafür liegen

- a) in der instabilen Persönlichkeit der Jugendlichen selbst begründet
- b) in ihrem sozialen, problembehafteten Umfeld und
- c) in der fehlenden oder nur temporären Anbindung an die Schule,
- d) in grundlegenden mangelnden Kompetenzen, wie z. B. im Lesen mit Folgewirkungen.

Es besteht die akute und potenziell steigende Gefahr, dass sich diese Benachteiligungen im Jugendalter und im weiteren beruflichen Leben verfestigen und oft in der Sozialhilfe enden. Dieser Multiproblemlage sehen sich die beteiligten Verantwortlichen ausgesetzt und dies mit dem fachlichen Wissen, dass Lesen einer der wesentlichen Zugangspunkte zu Bildung ist. Lesen ist dringend erforderlich und eine der wichtigsten Grundlagen, um in unserer heutigen literalen Gesellschaft zu bestehen und zu verstehen. Lesen wird also dringend als grundlegende gesellschaftliche Schlüsselkompetenz benötigt.

Die OECD-Studie 2021, die sich mit der Lesekompetenz von Schüler/innen beschäftigte, lieferte ebenfalls erschreckende Ergebnisse. Im Bereich der Lesekompetenz zeigen sich systematische und gravierende Leistungsunterschiede bei Jugendlichen und Kindern. Es fehlen ihnen effektive Lesestrategien und die Lesefreude insgesamt nimmt drastisch ab. Weiterhin stellte PISA 2018 fest, dass in Deutschland gerade Schüler/innen mit Migrationshintergrund besonders schwach im Lesen sind. Hier besteht gesteigerter, zusätzlicher Handlungsbedarf. Wenn man sich dieses vor Augen führt, versteht man sehr schnell den Titel des Projektes: Gemischte Gefühle.

Alle Beteiligten blickten, um die Situation weiter bildlich zu beschreiben, hilflos – fast wie hypnotisiert auf die Situation und die hart belegten Fakten mit den kritischen Zahlen. Händeringend suchte man nach einer Lösung, und alle bisherigen bekannten Projekte erschienen zu statisch auf das Lesen ausgerichtet und nicht passgenau.

⇒ Ziele des Projektes

Die spezifischen Ziele des Projekts richten sich nach den „Kriterien des Programms für den Europäischen Sozialfonds Plus in Baden-Württemberg 2021–2027 ‚Investitionen in Beschäftigung und Wachstum‘“ (Ministerium für Soziales, Gesundheit und Integration 2021, 2ff.).

„Nachhaltige Beschäftigung mit dem spezifischen Ziel zur Verbesserung des Zugangs zu Beschäftigungs- und Aktivierungsmaßnahmen für junge Menschen.“

Das Programm des Europäischen Sozialfonds macht es sich zum Ziel, den Schulabbruch zu vermeiden und eine Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit zu erzielen. Dies deckt sich mit den Zielen des Projektes **LESEN DURCH THEATERSPIEL** „Mixed Feelings“. Die Steigerung des Selbstkonzeptes und die Erhöhung der Motivation durch Theater mit einer unterschweligen Leseförderung soll als Wiedereinstieg in die Schule dienen. Die dazu benötigten Mittel sind für die Theaterpädagogen, Räume, Texte und Requisiten über das ESF-Projekt und andere Unterstützer finanziert.

Das Projekt sollte die Kompetenzen des medialen Theaterspiels mit den Wirkfaktoren auf die Schüler/innen verknüpfen. Theaterspiel verbessert sowohl die mündliche Präsentationsfähigkeit als auch das Lesen und Verstehen von Texten, die Auseinandersetzung mit den Textinhalten und fördert damit die Voraussetzungen, sich für Ausbildungsberufe besser zu bewerben und sich in Vorstellungsgesprächen präsenter darzustellen (vgl. Belgrad, Klipstein 2015).

Zugleich werden Teamfähigkeit und auch Resilienz (Frustrationstoleranz, Ausdauer, Konzentration usw.) und das Aushalten von Schwierigkeiten auf spielerische Weise erprobt und eingeübt. Damit einher geht die soziale Integration in schulakzeptierenden Peer-Groups (was die Tendenz zum Schulabbruch nachhaltig umkehren kann).

Zusammenfassung PROJEKTZIELE

- soziale Inklusion, gesellschaftliche Teilhabe und Bekämpfung von Armut
- aktive Inklusion mit Blick auf die Verbesserung der Chancengleichheit auf allen Feldern
- Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit, insbesondere von benachteiligten Gruppen

⇒ Ausgleichsmaßnahmen während des Projektverlaufs

Fokus: Geschlechterdifferenz

- Besonders die Jungen sind zu fördern, da sie im Lesen und im Team die größten Defizite aufweisen (s. OECD-Studie 2021).
- Medien als hilfreiche Transformatoren benutzen lernen, um die traditionelle Medienaffinität der männlichen Teilnehmer an die Mädchen weitergeben zu können.
- Weibliche Teilnehmerinnen könnten als Tutorinnen für die oftmals eher zurückhaltenden Jungen eingesetzt werden, um als Nebeneffekt die Hemmschwellen im Miteinander-Präsentieren abzubauen und mehr Verständnis für die gegenseitigen genderspezifischen und pubertären Bedürfnisse zu schaffen. Damit wird die gemeinsame Erarbeitung im performativen Bereich in den Vordergrund gestellt. Und es ist zu beachten, dass sowohl die jungen- als auch die Mädchenspezifische Ausrichtung der inhaltlichen Themen und die Gestaltung der Rollen gleichermaßen zu gewährleisten ist.

Fokus: Migration & Geflüchtete

- Schulabbrecher kommen v.a. aus Migrationshaushalten und aus dem Sek-1-Bereich Werkrealschule und sind ein Klientel, das selten einen Schulpreis erhält oder bei dem besondere Leistungen erwägenswert erscheinen.
- Präsentierendes Vortragen in Formen des medial unterstützten Theaterspiels führt zu einem aufholenden Kompetenzgewinn.
- Nach wie vor stellen die kulturellen und sprachlichen Hürden oft zusätzliche Faktoren bei Migrant*innen & Geflüchteten dar.

Fokus: Aktive Inklusion als gemeinsames Erleben von Stärken der anderen

- In der Bodenseeregion befinden sich eine Vielzahl an öffentlichen und privaten sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren, die durch eine aktive Inklusion eingebunden werden sollten.
- Dabei sollten eher die besonderen Stärken der Teilnehmer/innen produktiv genutzt und damit die Persönlichkeiten in ihren wichtigen Rollen und Aufgaben gestärkt werden: z.B. in der Betreuung von Video- und Tonaufnahmen durch Rollstuhlfahrer/innen, die durch die besondere Stabilität im Sitzen eine besonders ruhige Hand aufweisen könnten. Bei blinden Teilnehmer/innen war klar, dass durch ihre erhöhte Sensibilität beim Hören diese besondere Kom-

petenz bei der Aufnahme von Sprache und Musik von Vorteil sein könnte, etwa in der Regieassistenten- oder einer aktiven Rolle als Erzähler/in / Sprecher/in.

Fokus: Erhöhung der Chancengleichheit und Abbau der Diskriminierung

- I Das Förderprogramm „Lesen durch Theaterspiel – Mixed Feelings“ sollte allen Schüler/innen aus dem Landkreis Bodensee offenstehen. Bei großer Teilnehmerzahl werden die Förderbedürftigsten (Fehltag, Lesekompetenz, soziale Ausgrenzung) bevorzugt, mit dem Ziel, gemeinsam neue Lernprozesse anzustoßen und umzusetzen.

Fazit

Schüler/innen, deren Schullaufbahn bisher durch zahlreiche Misserfolge geprägt wurde, sollten:

- handlungsorientierte Zugänge erfahren und diese unter professioneller Anleitung umsetzen können,
- durch die positive Besetzung von Theater und Video eine starke Motivation für das Projekt erbringen,
- in kleinschrittigen Umsetzungen unter Anleitung der Theaterpädagog/innen eine positive Selbstwirksamkeit und erste Lernerfolge erleben, die sich anschließend auf andere Handlungsfelder (Berufsausbildung, gesellschaftliche Teilhabe, fundierte Kommunikation) transferieren lassen würden.

Gemeinsam versuchen wir hier das große Ziel, Jugendliche vermehrt zu einem erfolgreichen Bildungsabschluss zu bringen. Und dass sich bei den jungen Lernern nur noch beim Lesen die Nackenhaare vor Spannung, Freude und Wissbegier aufstellen.

Literatur

- Belgrad, J./Klipstein, C.: Leseförderung durch Vorlesen. Ein empirisch begründetes Plädoyer für das regelmäßige Vorlesen im Unterricht aller Schularten. In: Gressnich, E./Müller, C./Stark, L. (Hrsg.): Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule. Tübingen 2015, 180-199.
- Reiss, K./Weis, M./Klieme, E./Köller, O.: PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster 2019. https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/PISA_2018_Berichtsband_online.pdf
- Ministerium für Soziales, Gesundheit und Integration: Methodik und Kriterien für die Auswahl von Vorhaben im Rahmen der ESF Plus-Förderperiode in Baden-Württemberg 2021–2027. 2021. https://www.esf-bw.de/esf/fileadmin/user_upload/202107_ESF-Plus_Auswahlkriterien.pdf
- OECD: 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA, OECD Publishing. Paris 2021. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Schneider, W./Baumert, J./Becker-Mrotzek, M./Hasselhorn, M./Kammermeyer, G./Rauschenbach, T./Roßbach, H.-G./Roth, H.-J./Rothweiler, M./Stanat, P.: expertise Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS). Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. 2012. Verfügbar unter: <http://www.biss-sprachbildung.-de/pdf/BiSS-Expertise.pdf> (01.02.2018).

Patrick Gambin



Vorlesen und Formen der Anschlusskommunikation

Genuss von Literatur in den Vordergrund stellen, das anregende Gespräch darüber, keine Rechthaberei, sondern Lust zu argumentieren und Genuss beim sich gegenseitigen Zitieren interessanter Textstellen: Hier werden Anregungen vorgestellt, die Schüler/innen in der Beschäftigung mit Literatur faszinieren könnten – und keine rein formale Analyse in den Literaturunterricht zwingt. Ermöglicht werden kann diese Art der Lehrer-Schüler/innen-Text-Interaktion über Fragestellungen und Impulse, welche sowohl bei allen Beteiligten nicht nur auf Interesse stößt, sondern Begeisterung auslöst.

► Stichwörter: Anschlusskommunikation, Literatur, Lesefreude, Textverstehen, Vorlesen

Faszinieren statt Interpretieren

„Ich würde gerne meine eigene Meinung zum Text äußern und nicht immer sagen müssen, was der Lehrer hören will.“

Solche oder ähnliche Formulierungen sind im Literaturunterricht leider keine Seltenheit. Schüler/innen haben das Bedürfnis danach, ihr subjektives Verstehen und ihre eigene Meinung zum Text äußern zu dürfen. Natürlich ist es weniger unsere Absicht, eine „richtige“ Interpretation zu verlangen, und mehr über die Interpretation nachzudenken – und eine Äußerung wie: „der Text ist langweilig“ kann noch als konstruktiver Beitrag durchgehen. Es ist eben diese subjektive Involviertheit, die es den Schüler/innen erst ermöglicht, sich einem Text zu nähern. Eine Möglichkeit, dies in der Schulpraxis zu realisieren, bietet der von Bettina Hurrelmann in den deutschdidaktischen Diskurs eingeführte Begriff der „Anschlusskommunikation“. Folgender Beitrag stellt verschiedene Formen der Anschlusskommunikation im Literaturunterricht vor und setzt zugleich Impulse für eine eigene Umsetzung. Alle hier vorgestellten Methoden werden mit Materialien zum Download unterstützt und sind sowohl analog im Klassenzimmer als auch digital im Homeschooling zu bearbeiten.

Allgemeine Impulse zur Gesprächsführung

Damit ein solches Gespräch nicht zu beliebigen Äußerungen führt, ist es empfehlenswert, dass die Schüler/innen ihre Meinung an Textstellen zu belegen versuchen. Impuls: Was ist euch am Text besonders aufgefallen?

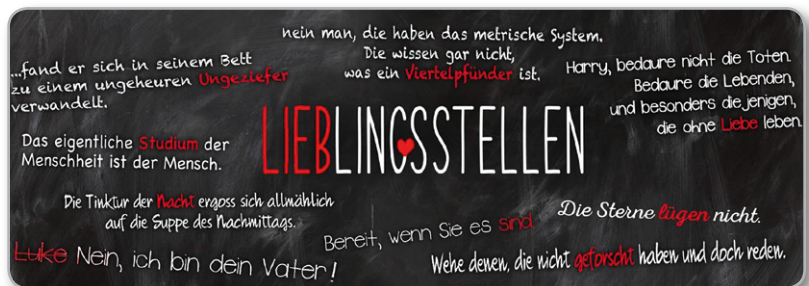


Abb. 1: Lieblingstextstellen und Lieblingswörter aus Kunst, Film und Literatur (Quelle: Eigene Darstellung, P. G.)

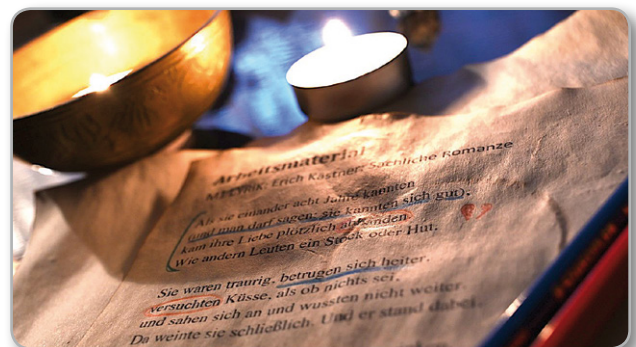


Abb. 2: Lieblingsstellen im Text markiert – klassisch analog (Quelle: Eigene Darstellung, P. G.)

oder auch: Was hat euch irritiert? Weitere Impulse beziehen sich auf Lieblingsstellen, schöne Formulierungen, langweilige oder besonders spannende Passagen.

Weitere Fragestellungen:

Gab es Auffälligkeiten? Wie hätte es weitergehen können? Was hätte stattdessen passieren können?

Hier bieten sich handlungs- und produktionsorientierte Verfahren an. Die Schüler/innen erleben den Text da-

bei auf einer sinnlich-ästhetischen Ebene und haben die Möglichkeit, ihren Emotionen Raum zu geben (vgl. Haas, Menzel, Spinner 1993). Um eine Perspektivübernahme zu ermöglichen, werden dabei die Motive der Figuren hinterfragt und individuelle Vorerfahrungen, die zum Textinhalt passen, miteinbezogen. Grundlage dafür ist eine gezielte Textauswahl.

Das folgende Beispiel M1: LYRIK: Erich Kästner: Sachliche Romanze, ist ein Gedicht über eine Beziehung, von der beide Partner lange nicht wussten, dass sie gescheitert ist, und ist damit eher für höhere Klassenstufen geeignet. Beispiele für Primar- und frühe Mittelstufe finden sich im Verlauf des Beitrags in M2 und M3. Alle gezeigten Arbeitsblätter und ein kleiner Bonus sind unter folgendem QR-Code zum Download verfügbar:



<https://drive.google.com/drive/folders/19aHag2sqE2CUXrA01gc-JJMEdxpCi u5T?usp=sharing>

Formen der Anschlusskommunikation

Anschlusskommunikation kann in verschiedensten (Misch-)Formen stattfinden. Exemplarisch sollen im Folgenden das Feedback-Gespräch, das interaktive Vorlesen und das literarische Gespräch inklusive Praxisbeispielen und einer möglichen Textauswahl vorgestellt werden. Diese Auseinandersetzung mit Literatur ist ergebnisoffen und bedarf einer Teilhabe der Lehrpersonen in der erweiterten Rolle als Moderator. Diese Aufgabenformate schließen darüber hinaus auch eine literarische Wertung mit ein (vgl. dazu Deutschunterricht 3 u. 4/2011, Zabka 2013). Aufgaben und Texte befinden sich im Anhang.



Abb. 3: Studenten bei der Anschlusskommunikation – Zeitgenössischer Comicstrip, Weingarten ca. 2015 (koloriert) (Quelle: Fäbbse/Eigene Darstellung, P. G.)

Feedback-Gespräche

Kurze Feedback-Gespräche von ca. drei bis acht Minuten Länge ermöglichen es den Schüler/innen, sich sofort zu Texten zu äußern. Die Versprachlichung des Gelesenen erleichtert den Verstehensprozess partial unverständlicher Textpassagen und bietet darüber hinaus die Möglichkeit, passiven Wortschatz in aktiven zu überführen. Die Gespräche werden in der Regel in Part-

Arbeitsmaterial

M1: **Lyrik:** Erich Kästner: Sachliche Romanze

Als sie einander acht Jahre kannten
(und man darf sagen: sie kannten sich gut),
kam ihre Liebe plötzlich abhanden.
Wie andern Leuten ein Stock oder Hut.
Sie waren traurig, betrogen sich heiter,
versuchten Küsse, als ob nichts sei,
und sahen sich an und wußten nicht weiter.
Da weinte sie schließlich. Und er stand dabei.
Vom Fenster aus konnte man Schiffen winken.
Er sagte, es wäre schon Viertel nach Vier
und Zeit, irgendwo Kaffee zu trinken.
Nebenan übte ein Mensch Klavier.
Sie gingen ins kleinste Cafe am Ort
und rührten in ihren Tassen.
Am Abend saßen sie immer noch dort.
Sie saßen allein, und sie sprachen kein Wort
und konnten es einfach nicht fassen.

Einzelarbeit:



Welches **Wort**, welche **Strophe** und welche **Formulierung** findest du interessant und warum?
⇒ Markiere farblich im Text!

Partnerarbeit:



Besprecht eure „**Lieblinge**“.
Diskutiert darüber, warum ihr sie gewählt habt.

Gruppenarbeit:



Einigt euch auf ein **Lieblingswort**, eine **Lieblingsstrophe** und eine besonders schöne **Formulierung**.

Gruppenarbeit Kreativaufgabe:



Macht ein **Foto** zu jedem eurer „**Lieblinge**“.
⇒ **Präsentiert** eure **Fotos** (PowerPoint-Vorlage) der Klasse und tragt eure „**Lieblinge**“ vor.

nerarbeit geführt und sind für Schüler/innen besonders motivierend – besonders dann, wenn auch im Plenum seitens der Lehrperson keine Sachtextfragen gestellt werden, sondern diese eher an die Interessen der Klasse anknüpft. Die o. g. Gesprächsimpulse können hier eine Grundlage bieten. Um die Lehrer-Schüler-Text-Interaktion zu begünstigen, bietet sich die Rückfrage danach an, über welche Stellen besonders viel gesprochen wurde.

Nach und nach **trafen** die zwölf Galtürer Kinder, **die** dieses Jahr ins Schwabenland mussten, vor der Kirche ein. Dort wurden sie **von Josef Gruber** erwartet. Der große, **hagere magere** Mann war Mesner (**ein Kirchendiener**) **und Totengräber** in einem. Er hatte die Kinder **schon** in den vergangenen drei Jahren ins Schwabenland geführt.

Abb. 4: Vorlesemarkierungen durch mich im Text, P. G.; aus: Manfred Mai, 2013: Das verkaufte Glück. Der lange Weg der Schwabekinder. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 19f.

Interaktives Vorlesen

Um Prozesse des literarischen Lernens anzustoßen, ist es nach *Spinner* notwendig, den Zuhörern Raum zu geben, ihre Vorstellungen zu entfalten und somit aktiv an der Bedeutungskonstruktion teilzuhaben. Diese Höreraktivierung kann durch Unterbrechung des Vorlesens und kleine Impulse initiiert werden (vgl. *Spinner* 2005). So kann beispielsweise die Nennung des Buchtitels und/oder Kapitelüberschriften bereits dazu anregen, einen möglichen Handlungsverlauf zu antizipieren. Aber auch an Schlüsselstellen der Erzählung kann mit den Fragen danach, wie der Text weitergehen könnte, das Vorlesen unterbrochen und die Hörer kognitiv aktiviert werden.

Bei solchen Unterbrechungen wird eine erste emotionale Begegnung mit dem Text geschaffen. In dieser Imaginationsphase können die Zuhörer eine bildhafte Vorstellung des Textes entwickeln und diese mit narrativ bedeutsamen Textstellen verknüpfen. Ebenso wird durch kurze Unterbrechungen die Konzentration aufrecht erhalten und die Zuhörmotivation nicht überstrapaziert. Die zusätzliche Anregung der Imagination bei kurzen Unterbrechungen erleichtert auch den Umgang mit „Unbestimmtheitsstellen“ (vgl. Ingarden 1975). Durch das aktive Trainieren dieser mentalen Prozesse und der daraus folgenden Routinebildung wird da-

rüber hinaus auch das Zuhören längerer Textabschnitte Stück für Stück geübt.

Beispiel für eine mögliche Präparation eines Textes durch die Lehrperson (Abb. 4).

Die dialogische Struktur des Vorlesegesprächs bietet nach *Spinner* die Möglichkeit, die Mündlichkeit der Alltagserzählung mit der literarischen Schriftlichkeit des Vorlesens zu verknüpfen. Durch die Präsentation konzeptionell schriftlicher Sprache im Medium der Mündlichkeit wird das Rezipieren des Textes erleichtert. Ebenso wird das Textverstehen beim Vorlesen erleichtert, da der Dekodierungsprozess wegfällt und dem Arbeitsgedächtnis und der Imaginationsfähigkeit somit mehr Ressourcen zur Verfügung stehen. Besonders auffällig ist dies bei den leistungsschwächsten Schüler/innen – sie profitieren am meisten vom Vorlesen (Belgrad/Klippstein 2015). Im Anschluss an das Vorlesen bieten sich Feedback-Gespräche an.

Arbeitsmaterial

M2 Lyrik: Johann Wolfgang von Goethe; Gefunden (1813)

Ich ging im Walde
So für mich hin,
Und nichts zu suchen,
Das war mein Sinn.

„Lieblingswörter“

Im Schatten sah ich
Ein Blümchen stehn,
Wie Sterne leuchtend,
Wie Äuglein schön.

„Lieblingsstrophe“

Ich wollt es brechen,
Da sagt es fein:
Soll ich zum Welken
Gebrochen sein?

Ich grub's mit allen
Den Würzlein aus.
Zum Garten trug ich's
Am hübschen Haus.

„schöne“
Formulierungen

Und pflanzt es wieder
Am stillen Ort;
Nun zweigt es immer
Und blüht so fort.

1. Einzelarbeit:

- Welche **Wörter** findest du am schönsten?
- Welche **Strophe** findest du interessant?
- Gibt es **Formulierungen**, die du als besonders gelungen empfindest?
-> *Markiere im Text!*

2. Partnerarbeit:

- Besprecht mit eurem Partner eure „Lieblinge“.
- Diskutiert auch darüber, **warum** ihr diese Stellen als eure „Lieblinge“ gewählt habt.

3. Gruppenarbeit:

- Einigt euch mit Hilfe des Gruppenplakates auf **drei Lieblingswörter**.
- Diskutiert darüber, welche drei Wörter in der Mitte des Plakates stehen dürfen und **warum** sie diesen Platz verdienen.

Arbeitsmaterial

M3: **Prosa:** Manfred Mai: Das Verkaufte Glück.
Der lange Weg der Schwabenkinder

Nach und nach trafen die zwölf Galtüren Kinder, die dieses Jahr ins Schwabenland mussten, vor der Kirche ein. Dort wurden sie von Josef Grube erwartet. Der große, hagere Mann war Mesner und Totengräber in einem. Er hatte die Kinder schon in den vergangenen drei Jahren ins Schwabenland geführt. Neben ihm stand der Pfarrer. „Ihr habt einen langen Weg vor euch“, sagte er zu den Kindern. „Damit ihn alle schaffen, müsst ihr auf das hören, was der Sepp sagt. Und ihr müsst euch gegenseitig helfen. Das ist ganz wichtig! Und noch etwas: Ihr müsst auch im Schwabenland am Sonntag immer in die Kirche ...“ Während der Pfarrer redete, kam ein Pferdefuhrwerk angefahren. Auf dem Leiterwagen saßen sechs Kinder aus dem Nachbarort Tschafein. „Alle auf den Wagen, die mitwollen! Ich fahre euch noch ein Stück weit!“, rief der Fuhrmann. Die Erwachsenen halfen den Kindern auf den Leiterwagen, wo sich alle ein Plätzchen suchten. Es war ziemlich eng, aber durch die Nähe spürten sie die Kälte weniger. Die Kinder schauten zurück, einige winkten. Verzweifelte Rufe, leises Schluchzen und lautes Weinen waren zu hören. „Ich will nicht ins Schwabenland, ich will daheim bleiben!“, nuschelte Toni. Er war mit seinen achteinhalb Jahren der Jüngste und Kleinste. Schon wollte er aufstehen und vom Wagen springen. „Bleib sitzen!“, sagte Anna, packte ihn am Arm und zog ihn zurück auf den Hintern. „Im Schwabenland ist es besser als daheim.“ Das sagte sie so laut, dass es alle hören konnten.

Aus: Manfred Mai, 2013: Das verkaufte Glück. Der lange Weg der Schwabenkinder. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 19–21 (von den Autoren gekürzte Fassung)

Einzelarbeit:



Welche 3 **Wörter**, berühren dich besonders? Welche **Formulierung** findest du besonders gelungen?
Ab welcher **Stelle** wird die Geschichte besonders **traurig** und **warum**?
⇒ Markiere farblich im Text!

Partnerarbeit:



Geht es deinem Partner ähnlich? Diskutiert!
ja, weil: _____
nein, weil: _____

Einzelarbeit:



Stell dir vor, du bist Toni und musst jetzt ins Schwabenland – was fühlst du gerade?
⇒ Schreibe in dein Heft:
Mein Name ist Toni ... _____

Gruppenarbeit Kreativaufgabe:



Welche Gespräche hört der Kutscher während der Fahrt in die Alpen?
⇒ **Insenziert ein Rollenspiel!**
(online über die Webcam in Gruppenräumen)

Das literarische Gespräch

Nach dem in den 80er Jahren noch besonders präsenten produktionsorientierten Literaturunterricht (z.B. Haas/Menzel/Spinner 1993) legte man den Fokus verstärkt auf den Text und das „Textnahe Lesen“ (Belgrad/Fingerhut 1998). Zu Beginn der 2000er Jahre etablierte sich das literarische Gespräch als adressatenorientierte Kommunikation mit dem Text als gängige Praxis im Literaturunterricht. Auch bei dieser Form der Anschlusskommunikation wird eine literarische und emotionale Auseinandersetzung mit dem Text statt der Suche nach einer „wahren“ und rein analytischen Interpretation gestellt, bei welcher der Text „wie ein Leichnam seciert“ wird (Diesterweg 1839 zitiert nach Haas 1994). Das Fundament des literarischen Gesprächs wurde 2004 von *Gerhard Härle* und *Markus Steinbrenner* didaktisch überzeugend gelegt (Härle/Steinbrenner 2004). Ziel dabei ist es, möglichst alle Schüler/innen in das Unterrichtsgespräch zu involvieren, während die Lehrperson weniger als Instrukteur und mehr als Moderator auftritt. Dadurch wird die gesamte Kommunikation symmetrischer – ebenso fließen die aus der „Themenzentrierten Interaktion“ stammenden Prinzipien in das Unterrichtsgeschehen mit ein. Die folgende Unterteilung des literarischen Gesprächs in vier Phasen hat sich bewährt:



Phase 1: Einzelarbeit: Um eine erste subjektive Aneignung zu ermöglichen, müssen die Schüler/innen zunächst selbstständig, gelöst von der Gruppe in ihrer individuellen Geschwindigkeit lesen. Subjektive Eindrücke sollen dabei umgehend festgehalten werden – beispielsweise durch das Markieren spannender, beeindruckender, langweiliger oder sonst auffälliger Textstellen.



Phase 2: Partnerarbeit: Der erste Austausch über das Gelesene sollte im intimen, geschützten Austausch im Paar stattfinden. Dies sortiert die Leseindrücke, lässt die Schüler/innen andere subjektive Leseindrücke erfahren. Mögliche Gesprächsanlässe bieten dabei die zuvor markierten Textstellen und die Frage danach, warum man diese ausgewählt hat.



Phase 3: Gruppengespräch: Gegenseitiger Austausch der Paare: „Über welche Stellen habt ihr am meisten gesprochen?“ Möglich wären hier szenische Verfahren durch Standbilder bzw. Fotos dieser. Da es hierfür die gemeinsame Auswahl einer bestimmten Textstelle zu treffen gilt, wird

Teil 3

diese Phase stärker argumentativ gestützt sein. Diese Textbegegnung in der Kleingruppe ermöglicht einen ersten objektiveren Zugang – besonders wenn im Vorfeld sehr unterschiedliche Textstellen ausgesucht wurden oder bereits verschiedene Deutungen existieren. Der Erfahrung nach werden in Phase 2 allerdings oft ähnliche oder dieselben Stellen ausgewählt.



Phase 4: Plenumsgespräch: Gemeinsam im Plenum sollen nun die Textstellenauswahl, die gesammelten Leseindrücke oder sonstige Ergebnisse der vorausgegangenen Phasen vorgestellt werden.

Die dabei vorgestellten Begründungen müssen dabei am Text belegbar sein. Ebenfalls wichtig ist die ernst gemeinte Faszination und Begeisterung der Lehrperson: „Ich bin wirklich gespannt, welche Textstellen ihr ausgewählt habt und warum“ wäre ein möglicher Gesprächsimpuls. In der Praxis hat sich gezeigt, dass – trotz des offenen Vorgehens – relevante Textinhalte und Textformulierungen thematisiert werden.

Anschlusskommunikation digital ermöglichen

Anschlusskommunikation rein schriftlicher Art lässt sich leicht über Foren, Blogs oder Instantmessenger realisieren. Besonders Letztere sollten Schüler/innen bekannt sein und den Umgang mit diesen erleichtern. In „virtuellen“ Chats, in welchen die Schüler Gespräche aus Sicht der literarischen Figuren im Rollenspiel führen, könnten beispielsweise ganz neue Verstehensansätze stattfinden. Besonders in Anbetracht handlungs- und produktionsorientierter Ansätze kann hier die subjektive Involviertheit und Perspektivübernahme gefördert werden – Emotionen können beispielsweise multimodal über Text + Emoji mitgeteilt werden.

Auf Blogs veröffentlichte Gedanken und Meinungen können zudem immer wieder aufgegriffen, überdacht oder korrigiert werden. Multimediale und modale Verfahren lassen sich über Kameras und Mikrofone realisieren – Smartphones und Tablets sind dafür bestens geeignet. Über den Sprachrecorder können beispielsweise ganze Diskussionen mitgeschnitten werden, um später auf einzelne Punkte erneut einzugehen. Ebenso wäre es möglich, (Teile) aufgenommene(r) Antworten im Plenum abzuspielen. Der Weg bis zur perfekten Aufnahme fördert dabei die mündliche Rezeptionsfähigkeit, bietet Anlass dazu, kreativ mit Sprache umzugehen, sich



Abb. 5: Screenshot des Schülerblogs zum Jugendroman Tschick der Klasse 9a des Hegel-Gymnasiums in Stuttgart (Quelle: <http://tschick-klasse9a.blogspot.com>)

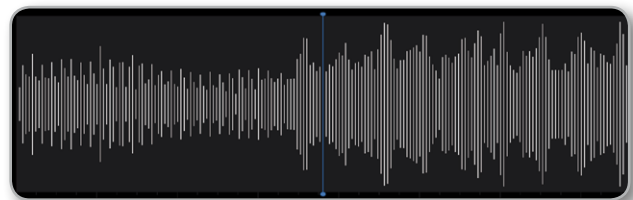


Abb. 6: Wellenform einer digitalen Audiospur – die grafische Darstellung erleichtert den Schnitt und die Navigation (Quelle: Eigene Darstellung, P. G.)

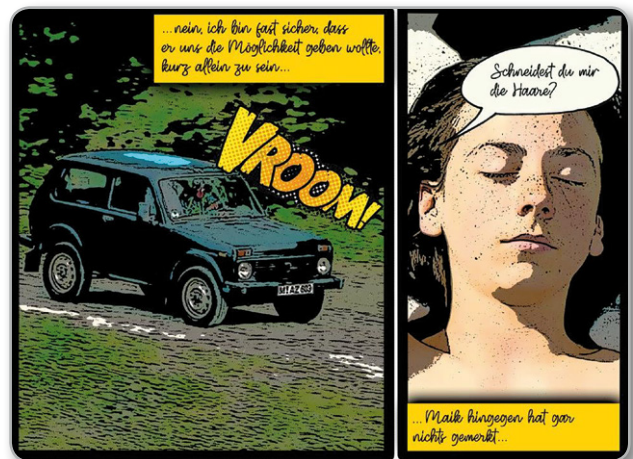


Abb. 7: Comicstrip auf Basis von Screenshots (Quelle: Tschick Fatih Akin 2016 – bearbeitet, P. G.)

selbst zu evaluieren, und bietet darüber hinaus die Möglichkeit, selbst literarische Texte zu produzieren.

Über die Kamerafunktion lassen sich Fotos zu Collagen, Bildergeschichten oder Comicstrips zusammenfügen. Ebenso können Scans von auf Papier angefertigten Medien digitalisiert und zusammengefügt werden – auch Mischformen sind denkbar. Videos können zudem szenische Verfahren aufzeichnen, konservieren und wiedergeben. Apps bieten darüber hinaus die Möglichkeit, vorhandenes Material nachträglich zu manipulieren. Eine besondere Nachbearbeitung kann bestimmte Handlungsstränge markieren. Ebenso kann Ungewolltes entfernt werden. Durch die Anwendung (filmtechni-

scher) Gestaltungsmittel wird eine weitere Dimension der Interpretation erschaffen, welche diese stützen oder ihr widersprechen.

Subjektivität ist die Voraussetzung für Objektivität

Texte werden von jedem Leser aufgrund seiner Vorerfahrungen und Interessen höchst individuell rezipiert (top down). Gleichzeitig sind Rezeptionen immer vom sozialen Hintergrund des Lesers und der Struktur des Textgerüsts selbst abhängig (bottom up). Nach *Roman Ingarden* bedeutet das gleichzeitige Aufkommen von Top-down- und Bottom-up-Prozessen, dass Texte immer gewisse „Unbestimmtheitsstellen“ besitzen, welche von jedem Leser individuell gefüllt werden müssen (Ingarden 1975). Ohne diese „Konkretisationen“ (ebd.) könnten wir sonst diese Stellen überhaupt nicht verstehen.

Auch *Iser* betrachtet das Füllen dieser „Leerstellen“ (vgl. Iser 1976) als Aufgabe des jeweiligen Lesers und seiner Rezeption und Imagination (vgl. dazu auch Haas/Willenberg 1988). Durch das gleichzeitige Aufkommen beider Prozesse werden dabei sowohl der Leser als auch der Text berücksichtigt. Der objektive Zugang zu einem Text bedarf also einer ganz subjektiven Vervollständigung dessen durch den Leser. Erst diese „Konkretisation“ ermöglicht es dem Leser, eine objektivere Perspektive einzunehmen und zugleich zu akzeptieren, dass wir „die Wahre Interpretation“ nicht kennen können. Dies bedeutet im Umkehrschluss auch, dass es eine „richtige“ Interpretation nicht geben kann, was eine direkte Auswirkung auf den Schulunterricht haben sollte.

Die Lehrperson sollte nicht als „Superinterpret“ in Erscheinung treten und den Schüler/innen eine vermeintliche absolute Wahrheit nahelegen, sondern als Gesprächsleiter interagieren, offen für neue Perspektiven sein und Diskussionen initiieren. Die Lehrperson wird zum einfühlsamen Moderator statt zum „Wahrheitsfinder“.

Um die Lehrer-Schüler-Interaktion zu befeuern, sollte dies im offenen Gespräch zwischen den Schüler/innen und den Lehrpersonen geschehen, welche als prinzipiell gleichberechtigte Gesprächspartner auftreten – Meinungen dürfen geäußert, aber nicht für absolut erklärt werden.

Effekte der Anschlusskommunikation

Die vorgestellten Beispiele gehören zu einer Form der literarischen Kommunikation, die sich als „Anschlusskommunikation“ zusammenfassen lässt. Der Terminus stammt ursprünglich aus der Medienpädagogik und wurde erstmals von *Bettina Hurrelmann* in den litera-

turdidaktischen Diskurs eingeführt (Hurrelmann 2002). Die von ihr beschriebene Dimension der Lesekompetenz rückt die Interaktion zwischen den Schüler/innen und der Lehrperson mit dem Text in den Vordergrund.

Anschlusskommunikation ist also eine Form der Kommunikation, welche sich dem Text „anschließt“ – diesen kommentiert und sich mit ihm auseinandersetzt.

Dies geschieht vor, während und nach dem Lesen. *Kaspar Spinner* betont die Notwendigkeit, subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen als eine der wichtigsten Aspekte des literarischen Lernens (Spinner 2005).

Bei Literatur handelt es sich *nicht* um Sachtexte, die eine auf bloße Informationen reduzierte Rezeption erfordern. Literarische Texte sollen die Leser faszinieren und für Aspekte der ästhetischen Wahrnehmung sensibilisieren.

Anschlusskommunikation in dieser Form ermöglicht es den Schüler/innen, sich dem Text subjektiv anzunähern, was die Motivation aktiviert und darüber hinaus die Möglichkeit bietet, die mentale Modellbildung zu fördern (Gailberger/Willenberg 2008). Auch die Forschungen von *Belgrad* und *Schünemann* haben gezeigt, dass dialogisches (Vor-)Lesen den Erwerb von Lesekompetenz und somit auch das literarische Lernen fördert (Belgrad/Schünemann 2011; Belgrad/Klippstein 2015). Bevor im Plenum über das Gelesene referiert wird, hilft eine eingeschobene Partnerarbeit den Schüler/innen dabei, ihre Gedanken vorzuproduzieren. Dies kann den Zwang und die Angst davor nehmen, emotionale Äußerungen vor einem großen Publikum zu äußern. Die Partnerarbeit kann nach und nach zu einer Gruppenarbeit geöffnet werden, welche in der intimen Kleingruppe ungeschützte Äußerungen ermöglicht.

Durch die Fokussierung der Gespräche auf Schlüsselstellen im Text können gänzlich neue Argumentationen angeregt werden – dies ermöglicht auch die subjektive Begegnung mit dem Text.

Die Schüler/innen erwerben beim Bearbeiten der gezeigten Aufgaben allgemeine Kompetenzen wie die Fähigkeit, literarische Texte zu verstehen und zu nutzen. Darüber hinaus entwickeln sie Fragen und Deutungen, die sie am Text belegen und mit anderen teilen können. Ebenso reflektieren und gestalten sie Sprachhandlungen, nutzen kreative Schreibformen und produktive Methoden. Als spezielle Kompetenzen erwerben die Schüler/innen die Fähigkeit, Textstellen zu bewerten und sich über diese Bewertung äußern zu können.

Und: Auch ihre Argumentation zur persönlichen Bewertung muss dabei an konkreten Textstellen belegbar sein.

Literatur

Belgrad, J./Fingerhut, K.-H.: Textnahes Lesen – Annäherung an Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler 1998.

Belgrad, J./Klipstein, Ch.: Leseförderung durch Vorlesen. Ein empirisch begründetes Plädoyer für das regelmäßige Vorlesen im Unterricht aller Schularten. In: Müller, C./Stark, L./Gressnich, E. (Hrsg.): Lernen durch Vorlesen. Tübingen 2015.

Belgrad, J./Schünemann, R.: Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung. In: Eriksson, B./Behrens, U. (Hrsg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern 2011, 144-171.

Diesterweg, F. A. W.: Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. Crefeld 1839.

Gailberger, S./Willenberg, H.: Leseverstehen Deutsch – In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u. a. 2008, S. 60-71.

Haas, G./Menzel, W./Spinner, K. H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch (1994), H. 123, 17-25.

Haas, R./Willenberg, H.: Theater lesen, sehen, spielen. Ein Unterrichtsmodell am Beispiel von Georg Büchners „Woyzeck“. Stuttgart 1988.

Härle, G./Steinbrenner, M.: Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler 2004.

Hurrelmann, B.: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch, (2002), H. 176, 6-18.

Ingarden, R.: Konkretisation und Rekonstruktion. In: Warning, R. (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München 1975, 42-70.

Iser, W.: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München 1976.

Spinner, K.: Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: Wieler P. (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg i. Br. 2005, 153-166.

Zabka, T. (Hrsg.): Literarische Texte werten. In: Praxis Deutsch, (2013), H. 241.

Eine Vorgängerversion des Aufsatzes ist verfasst von Isabell Schattmann.

Patrick Gambin

Mitarbeiter im Projekt **VORLESESTAG** der Pädagogischen Hochschule Weingarten und Betreuer der Homepage des gemeinnützigen Fördervereins **LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN e. V.**
gambinpat@gmail.com

Anzeige



80 Seiten, DIN A4
Best.-Nr. 454
Preis € 18,90

Bibliothek entdecken!
Bibliotheksführungen für die Schule

mit Kopiervorlagen auf CD

16 Bibliotheksführungen für Schülerinnen und Schüler aller Schulstufen

Lesen macht großen Spaß! Mit diesem Buch wird eine Vielzahl langjährig erprobter Leseförderungs-Bausteine vorgestellt, welche kreative Wege aufzeigen, Kinder und Jugendliche für das Lesen zu begeistern und ihnen einen spannenden Einblick in die Literaturwelt eröffnen.

Die Durchführung der vorgestellten pädagogischen Führungen wird durch die Gestaltung nach Art eines Kochbuchs erheblich erleichtert. Alle dargestellten Konzepte können vollständig oder abgewandelt übernommen werden. Sämtliche Materialien und Kopiervorlagen zu den Konzepten sind auf beiliegender CD enthalten und ermöglichen so eine mühelose und zeitsparende Planung.

Rückmeldungen von Lehrkräften:

- *Gelungene Mischung aus Spiel, Spaß, Information sowie lebhaften und ruhigen Phasen.*
- *Empfehlenswert, viele waren seither in der Bibliothek und haben recherchiert.*
- *Abwechslungsreich, Material ideal.*

Jetzt bestellen unter
www.neckar-verlag.de



Möglichkeiten zur digitalen Anschlusskommunikation im Deutschunterricht

Praktische Umsetzung anhand von ausgewählten Beispielen

Der vorliegende Beitrag stellt aktuelle Möglichkeiten der digitalen Anschlusskommunikation im Deutschunterricht anhand von fünf grundsätzlich verschieden arbeitenden Digitalsystemen vor und beschreibt deren grundsätzliche Anwendung und Funktionsweise anhand von Unterrichtsbeispielen zur Lektüre „Die Welle“. Darüber hinaus werden Vor- und Nachteile der verschiedenen Systeme beleuchtet und Empfehlungen zum praktischen Einsatz im (Literatur-)Unterricht erläutert, die zum einen von den digitalen Möglichkeiten vor Ort und zum anderen von den geplanten Unterrichtsszenarien abhängen.

► Stichwörter: digitale Anschlusskommunikation, Deutschunterricht, Literaturunterricht, Plickers, Kahoot, MimioVote, Padlet

Die Beschäftigung mit Literatur und der damit verbundene Umgang mit literarischen Texten bilden einen zentralen Gegenstand des Deutschunterrichts. Teil der Auseinandersetzung mit Literatur sollte nach *Kepser* (2016, 120ff.) auch immer ein konstruktiver Austausch über das Gelesene sein, da literarische Erfahrungen zum einen im Gespräch wurzeln und zum anderen wesentliches Fundament für dieses sind (Härle 2004, 138).

Der vorliegende Beitrag stellt verschiedene digitale Möglichkeiten zur Anschlusskommunikation im Deutschunterricht vor und diskutiert die vorhandenen Vor- und Nachteile der jeweiligen Tools bei der Verwendung zur digitalen Anschlusskommunikation. Die in einigen Abbildungen gezeigten Umsetzungsbeispiele anhand des exemplarisch ausgesuchten, 1984 zuerst erschienenen Romans „Die Welle – Bericht über einen Unterrichtsversuch, der zu weit ging.“ von *Morton Rhue* sind so gewählt, dass es dem interessierten Leser zum einen ermöglicht wird, die praktische Umsetzung im Deutschunterricht nachzuvollziehen, und zum anderen, dass die vorgestellten Möglichkeiten leicht auf andere (literarische) Texte übertragen werden können. Der Beitrag fasst hierbei die praktischen Erfahrungen der Autoren mit den jeweils von ihnen eingesetzten Tools zusammen, ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen. Aus Platzgründen können die verschiedenen Tools nur in Ansätzen vorgestellt werden, sodass die eine oder andere Funktion leider keine Erwähnung finden kann. Wesentlich bei der Auswahl der vorgestellten Tools waren die folgenden Aspekte:

- Möglichkeit offener/geschlossener Antwort- bzw. Interaktionsformate
- Optionen zur Auswertung von Schüler/innenbeiträgen
- Kosten der Anschaffung bzw. Lizenzierung

- Notwendigkeit von digitalen Endgeräten (mit Internetzugang) für die Schüler/innen.

Quizsystem ohne digitale Endgeräte der Schüler/innen – Beispiel Plickers

Plickers (www.plickers.com) ist ein auf zweidimensionalen QR-Codes basierendes Rückmeldesystem, mit dem Antworten von Schüler/innen mithilfe einer Smartphone-/Tabletkamera schnell und effektiv erfasst werden können. Jedem/r Schüler/in wird hierbei eine individuelle Plickers-Karte zugeordnet. Diese Karten mit den QR-Codes können entweder selber ausgedruckt und laminiert, was für den dauerhaften Einsatz durchaus sinnvoll ist, oder im Internet über einen großen Versandhändler vorgefertigt erworben werden.

Es können im Plickers-System Fragen für die Schüler/innen mit maximal vier Antwortmöglichkeiten hinterlegt werden, bei denen jeweils eine Antwort als richtig zu klassifizieren ist, oder mit vier Abstimmungsoptionen. Diese können sodann im Unterricht über einen Beamer oder ein interaktives Whiteboard projiziert werden. Dabei kann (Fakten-)Wissen zu den Figuren der Lektüre abgefragt und damit überprüft werden, ob die Schüler/innen die wesentlichen Inhalte (vgl. Abbildung 1) und Zusammenhänge verstanden haben.

Durch die Hinterlegung der jeweiligen Namen der Schüler/innen im Plickers-System kann jede Plickers-Karte dem/r jeweiligen Schüler/in zugeordnet bzw. der/die jeweilige Schüler/in identifiziert werden (vgl. Abbildung 2).

Grundprinzip beim Antworten sind die vier Seiten des QR-Codequadrats, wobei jede Seite des Quadrats bzw. der Plickers-Karte, die mit der entsprechenden Seite (A, B, C oder D) nach oben gehalten wird, einer Antwortoption

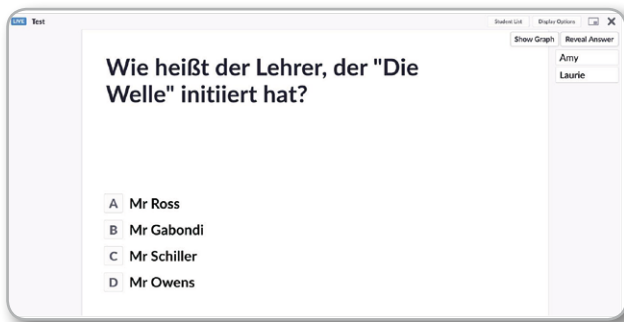


Abb. 1: Der Präsentationsmodus von Plickers, mit dessen Hilfe den Schüler/innen die Fragen zum literarischen Werk gezeigt werden.

entspricht – aus diesem Grund sind auch nur maximal vier Antwortoptionen möglich. Die Erfassung der Antworten der Schüler/innen bzw. das Scannen der Plickers-Karten erfolgt über die auf dem Smartphone der Lehrperson installierte Plickers-App (verfügbar für Android und iOS), die mithilfe der Smartphone-Kamera die QR-Codes erfasst und die Ergebnisse direkt über die notwendige Internetverbindung des Smartphones in das Plickers-System überträgt. Plickers erkennt hierbei, welche Seite des QR-Codes vom Schüler oder der Schülerin nach oben gehalten wird, und erfasst dadurch die von ihm oder ihr favorisierte Antwort.

Das System kann so eingestellt werden, dass die Antworten der Schüler/innen in Form von Balkendiagrammen in Echtzeit visualisiert oder dass die Ergebnisse erst nach dem Ende des Scannvorgangs bzw. nach der Freigabe durch die Lehrperson sichtbar werden. Plickers bietet zudem verschiedene Möglichkeiten, welche Informationen während des Scannens und bei der Ergebnisdarstellung angezeigt werden sollen. Beispielsweise können die individuellen Antworten bezüglich der Richtigkeit angezeigt oder, falls dies aus pädagogischen Gründen sinnvoller erscheint, auch ausgeblendet werden, sodass nur die Lehrperson weiß, welche/er Schüler/in richtig bzw. falsch geantwortet hat.

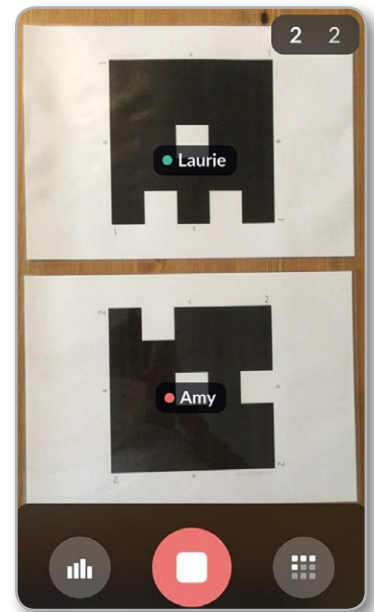
Im Plickers-System stehen vielfältige Auswertungs- und Exportoptionen für die Lehrperson zur Verfügung, die automatisch die Anzahl an richtigen Antworten (absolute oder Prozentwerte) pro Schüler/in oder auch pro Frage anzeigen. Seit Neuestem bietet Plickers über eine Beta-Version zudem auch die Möglichkeit, die in Plickers hinterlegten Fragen per individualisiertem Link an die Schüler/innen zu verschicken, wenn diese beispielsweise im Homeschooling an einer digitalen Unterrichtsstunde teilnehmen.

Da Plickers nicht die Möglichkeit bietet, dass Schüler/innen eigene Antworten in das System eingeben, eignet sich Plickers in erster Linie für das Überprüfen des Textverständnisses, wie es beispielsweise in den neuen Abschlussprüfungen für die Sekundarstufenabschlüsse im Fach Deutsch verlangt wird, oder auch für (formative) Evaluationen im Rahmen von oder zur Vorbereitung auf Tests und Klassenarbeiten.

Abb. 2:

Zwei Plickers-Karten von Schüler/innen, die mithilfe der im Plickers-System hinterlegten Namen den Schüler/innen zugeordnet werden.

(Der grüne bzw. rote Punkt zeigt schon während der Erfassung der Antworten der Schüler/innen an, dass die vom/von der Schüler/in gegebene Antwort richtig bzw. falsch ist.)



Plickers ist in der Grundversion kostenlos, welche für den Einsatz im schulischen Kontext völlig ausreicht. Die kostenpflichtige Pro-Version (derzeit ab 5,99 Dollar pro Monat) bietet in erster Linie mehr Formatierungsmöglichkeiten beim Fragedesign sowie mehr Möglichkeiten beim Verwalten der im Plickers-System hinterlegten Fragen. Als Alternative zu Plickers ist *VotAR* verfügbar, das nach einem ähnlichen Prinzip funktioniert, jedoch ist die Scan-App nur für Android verfügbar.

Quizsystem mit digitalen Endgeräten der Schüler/innen – Beispiel Kahoot

Ähnlich wie Plickers ist auch Kahoot (kahoot.com) ein onlinebasiertes Tool, das hauptsächlich zur Abfrage von Wissen genutzt werden kann, welches jedoch deutlich mehr Frage- und Antwortformate sowie erweiterte Inputmöglichkeiten beim Unterrichten bietet – zumindest, wenn man über eine der kostenpflichtigen (ab 3 € pro Monat) Pro-Versionen verfügt. Kahoot weist durch die einstellbare Zeitbegrenzung und die Möglichkeit, Punkte über die verschiedenen Fragen hinweg zu sammeln, sowie die Visualisierung der besten Schüler/innen nach jeder Frage auf einem virtuellen Siebertreppchen einen deutlich kompetitiveren Charakter auf.

In der kostenlosen Basisversion können entweder vier Antwortoptionen im Single- bzw. Multiple-Choice-Format oder Richtig-/Falschfragen im Kahoot-System hinterlegt werden. Hier kann beispielsweise (Fakten-)Wissen zu den Figuren, zur Handlung oder zu möglichen Motiven der Figuren oder Überlegungen zur Autorenintention abgefragt werden. In den kostenpflichtigen Versionen können zudem kurze Freitexteingaben, Sortieraufgaben, Umfragen und zusätzliche Informationstexte/-bilder/-links genutzt werden.

Nach Erstellung des Fragensets startet die Lehrperson über die Website das Kahoot und die Schüler/innen loggen sich mit ihren mobilen Endgeräten über das Internet mithilfe der jeweiligen PIN und eines von den Schüler/innen selbst gewählten Namens in das Spiel ein. Die Teilnahme ist entweder über den Webbrowser oder die Kahoot-App (für Android und iOS verfügbar) möglich. Mithilfe eines Beamers/o.Ä. werden die jeweiligen Fragen allen Schüler/innen angezeigt und diese können durch Drücken des jeweiligen Farbsymbols auf ihrem mobilen Endgerät die von ihnen favorisierte Antwort eingeben (vgl. Abbildung 3).

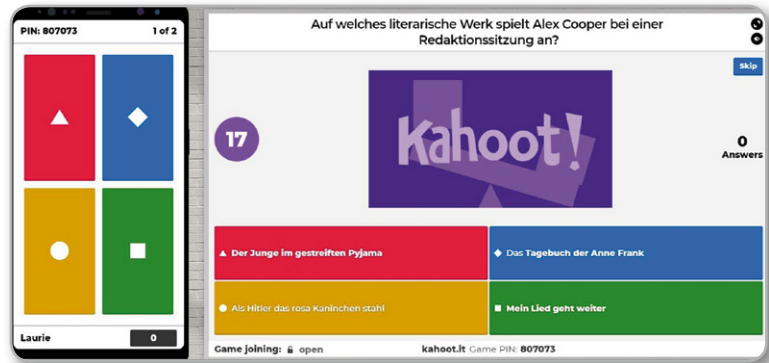


Abb. 3: Präsentationsmodus (rechts) und Ansicht der Teilnehmerendgeräte (links) von Kahoot. Die Auswahl der favorisierten Antwort erfolgt durch die Wahl des jeweiligen Farbsymbols.

Für jede richtig beantwortete Frage können vom/von der Schüler/in je nach der durch den/die Lehrer/in vorgenommenen Voreinstellung entweder 0, 1.000 oder 2.000 Punkte erreicht werden. Je schneller die richtige Antwort vom/von der Schüler/in gegeben wird, umso mehr Punkte erhält diese/r. Im Anschluss an jede Frage werden die aktuell besten Schüler/innen angezeigt (vgl. Abbildung 4) und jede/r Schüler/in sieht seinen/ihren individuellen Tabellenplatz auf seinem/ihrem mobilen Endgerät.

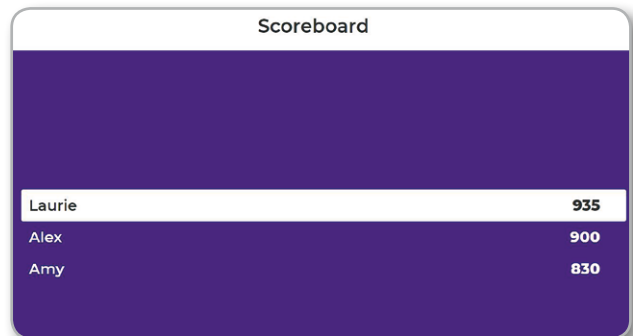


Abb. 4: Rankingliste der besten Schüler/innen mitsamt Punktestand, die nach jeder Runde in Kahoot angezeigt wird.

Kahoot bietet zahlreiche Auswertungsoptionen, die die erzielten Ergebnisse pro Schüler/in oder per Frage anzeigen. Zudem bietet Kahoot auch einen Modus, in dem die Schüler/innen asynchron bzw. zu unterschiedlichen Zeiten an einem Kahoot-Quiz teilnehmen können.

Es gibt viele Alternativen zu Kahoot, die i. d. R. ähnlich funktionieren und bei den Schüler/innen ein mobiles Endgerät voraussetzen, beispielsweise die für den Bildungsbereich kostenfreie deutsche Plattform QuizAcademy, die App Socrative oder zahlreiche andere Tools, die leicht über das Internet gefunden werden können.

Quizsystem mit schuleigenen Endgeräten – Beispiel MimioVote

MimioVote (<https://global.boxlight.com/de/>) ist eine Hardware-Lösung, die aus einer Dockingstation mit 32 Handsendern besteht, welche sich über einen Empfänger-Dongle mit einem Laptop oder PC verbinden. Dieser Dongle dient gleichzeitig zur Autorisierung des Mimio-Softwarepaketes. Auf den haptisch sehr gelungenen Handsendern stehen neben einigen Funktionstasten Buttons für maximal fünf Antwortmöglichkeiten bzw. richtig/falsch zur Verfügung. Hiermit können entweder das (Fakten-)Wissen zur Lektüre oder Meinungsfragen leicht im Literaturunterricht umgesetzt werden. Die Signalübertragung erfolgt hierbei nicht über Infrarot, sondern über Funkwellen, wodurch keine Sichtachse zwischen Sendern und Empfängern notwendig ist und hohe Zuverlässigkeit und Reaktionsgeschwindigkeit gegeben ist. Geliefert und gelagert wird das System in einem Koffer (vgl. Abbildung 5).



Abb. 5: Das komplette MimioVote-System im Koffer. Im Vordergrund der Empfänger-Dongle.

Die Ausgabe der Ergebnisse der Schüler/innen sowie relevanter Durchschnitte erfolgt recht komfortabel im Überblick als HTML-Tabelle, kann vom/von der Lehrer/in aber auch *ad hoc* nach jeder Frage eingeblendet werden. Bei den Quizfragen lassen sich die Anzahl der Antwortmöglichkeiten, die zur Verfügung stehende Zeit sowie die Gewichtung der Frage individuell einstellen.

Die Präsentation mit den Quizfragen für das MimioVote muss über die hauseigene Software MimioStudio erstellt werden. Dies ist eigentlich eine Software zum Betrieb interaktiver Whiteboards. Ursprünglich war ein Powerpoint-Plugin erhältlich, das aber vom Hersteller nicht mehr angeboten wird und mit den aktuellen Office-Versionen nicht kompatibel ist. Die somit alternativlose MimioStudio-Software ist leider ein recht sperriges und unkomfor-



Foto: Matthias Lindel

Abb. 6: Der Mimio-Handsender ist haptisch sehr gelungen, das gesamte System wurde mit dem Reddot-Design-Award ausgezeichnet. Es werden nur die Buttons beleuchtet, die tatsächlich auch als Antwortmöglichkeit zur Verfügung stehen, dies können also auch mal nur A und B sein oder die Richtig/Falsch-Buttons.

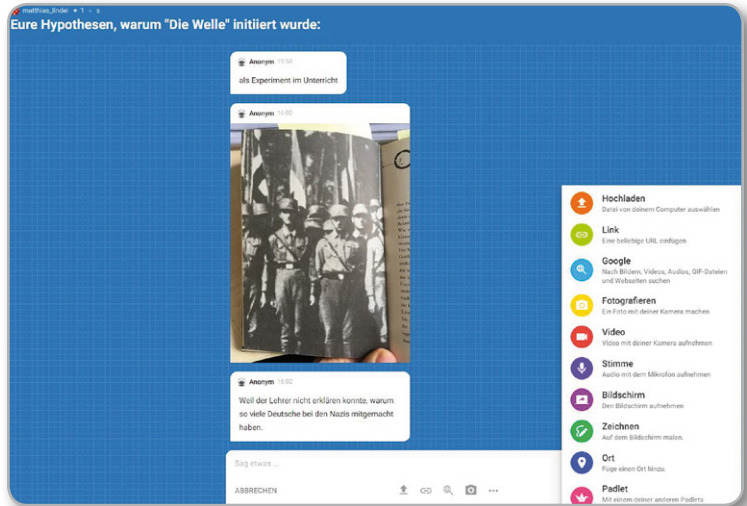


Abb. 7: Übersicht über eine Hypothesensammlung mithilfe von Padlet zur Hypothese, warum „Die Welle“ initiiert worden ist. Padlet ermöglicht nicht nur das Posten von Texten, sondern auch von zahlreichen anderen Dateien.

ables Softwarepaket, zumindest wenn man nicht ohnehin regelmäßig damit auf dem interaktiven Whiteboard arbeitet. Hier wird der große Nachteil der Hardware-Lösungen mit eigenen Endgeräten sichtbar: Wenn herstellereits die Software-Entwicklung eingestellt wird, wird die beschaffte Hardware in der Regel mit der nächsten Windows/Office-Generation nutzlos, obwohl sie eigentlich noch funktioniert. Davon abgesehen sind Hardware-Lösungen mit dedizierten Endgeräten im Allgemeinen niederschwellig in der Anwendung, unkompliziert und verlässlich und im Falle des Mimio-Systems optisch sogar sehr gelungen. Für die Schule ergibt sich zudem der große Vorteil der Unabhängigkeit von schülereigenen Endgeräten und deren nicht immer reibungslose Einbindung ins schuleigene WLAN. Für Schüler/innen sind die Handsender (vgl. Abbildung 6) ausgesprochen ansprechend und deren Einsatz das Highlight jeder Unterrichtsstunde.

Hardwarelösungen mit Powerpoint-Plugin werden derzeit von der Herstellern OMBEA und Turning Technology angeboten.

Fragen, Hypothesen und Antworten sammeln – Beispiel Padlet

Padlet (de.padlet.com) ist eine digitale Onlinepinnwand, die neben zahlreichen weiteren Funktionen bestens dazu genutzt werden kann, um mit den Schüler/innen Fragen und Hypothesen zu Texten, beispielsweise zu Beginn der Lektüre, zu sammeln und diese im Laufe der Unterrichtseinheit zu beantworten. Der/Die Lehrer/in erstellt hierzu online ein Padlet (es stehen zahlreiche Templates und Vorlagen zur Verfügung) und lädt die Schüler/innen beispielsweise mithilfe eines Links zum Padlet ein. Die Schüler/innen loggen sich mithilfe ihres mobilen Endgerätes über den Webbrowser oder die Padlet-App (iOS, Microsoft und Android) ein und können nun auf der virtuellen Pinnwand Fragen oder

Antworten posten. Hierbei ist die Eingabe nicht auf Texte beschränkt, sondern es können neben Texten auch Bilder, Links und Videos oder auch Dateien, Orte oder Audioaufzeichnungen gepostet werden (vgl. Abbildung 7).

Durch die zahlreichen Formatvorlagen für Pinnwände ergeben sich vielfältige Möglichkeiten zum Einsatz im Literaturunterricht, beispielsweise kann die Funktion Timeline verwendet werden, um Abläufe chronologisch zu ordnen und so Entwicklungen sichtbar zu machen; beispielsweise kann die Entwicklung einer Figur innerhalb der Lektüre visualisiert werden (vgl. Abbildung 8).



Abb. 8: Beispiel für den Einsatz von Padlet, um mithilfe der Timeline-Funktion die Entwicklung einer literarischen Figur sichtbar zu machen. Die Schüler/innen posten hierzu die ihrer Meinung nach zutreffenden Textbelege aus der Lektüre und können durch diese navigieren.

Es ist möglich, dass Schüler/innen auf die Posts anderer Schüler/innen reagieren, indem sie die entsprechende Kommentarfunktion nutzen, oder die Posts anderer mit Likes/Sternen u. Ä. bewerten. Um missbräuchliches Posting, wie es gerade in der Einführungsphase von digitalen Systemen vorkommen kann, zu unterbinden, bietet Padlet zum einen die Möglichkeit, dass jeder Beitrag vor dem Erscheinen erst durch den/die Lehrer/in bzw. eine/n Moderator/in genehmigt werden muss, und zum anderen eine Filteroption, die Schimpfwörter durch Emojis ersetzt.

Padlet bietet verschiedene Zugriffsmöglichkeiten, so kann der Zugriff auf das Padlet mit einem Passwort geschützt und die verschiedenen Lese-/Schreibrechte der Schüler/innen definiert werden. Zudem kann eingestellt werden, ob das Padlet öffentlich ist (sodass dieses beispielsweise über die Google-Suche gefunden werden kann) oder das Padlet für niemanden öffentlich sichtbar sein soll.

Die Ergebnisse können in einer Vielzahl von Formaten (PNG, PDF, CSV ...) exportiert oder direkt aus dem Padlet heraus gedruckt werden, um diese beispielsweise dauerhaft zu sichern oder zur analogen Bearbeitung oder Archivierung weiterzuverwenden. Die i. d. R. völlig ausreichende Basisversion ist kostenlos, durch den kostenpflichtigen Pro-Account (ab 8 Euro im Monat) können beispielsweise eine unbegrenzte Anzahl an Padlets erstellt oder deutlich größere Dateien als in der Basisversion hochgeladen werden und die Organisation der Padlets wird mithilfe einer Ordnerstruktur erleichtert.

Als Alternativen zu PADLET kann beispielsweise TRELLO angeführt werden, das allen Teilnehmern gleiche bzw. ähnliche Funktionen zur Verfügung stellt.

Zusammenfassung und Fazit

Digitale Tools zur Anschlusskommunikation im Literaturunterricht bieten nicht nur in Zeiten von Corona neue Möglichkeiten bei der Gestaltung des Unterrichts. Der reflektierte Einsatz sollte jedoch stets unter Abwägung des didaktischen Mehrwerts für den Unterricht erfolgen, da Digitalisierung von Unterricht nur um der Digitalisierung willen vermieden werden sollte. Auch sollte der Datenschutz stets im Auge behalten werden, um zum einen den rechtlichen Vorgaben zu genügen, aber zum anderen auch um den Schüler/innen in Sachen Datenschutz mit gutem Beispiel vorangehen zu können. Hier müssen die jeweiligen Tools im Vorfeld im Hinblick auf die datenschutzrechtlichen Gesetze und Vorgaben überprüft werden. Grundsätzlich ist das Prinzip der Datensparsamkeit einzuhalten, weswegen der Einsatz von Pseudonymen anstelle von Klarnamen nur angeraten werden kann.

Steht keine ausreichende Internetverbindung zur Verfügung oder sollen die Schüler/innen ihre eigenen mobilen Endgeräte aus pädagogischen Erwägungen heraus nicht nutzen, so stellt Plickers ein empfehlenswertes System zur digitalen Anschlusskommunikation dar, das mit wenig Aufwand

gewinnbringend in den Unterricht integriert werden kann. Können die Schüler/innen hingegen auf mobile Endgeräte zugreifen und soll ein gewisser Wettkampfcharakter Teil des Unterrichtsgeschehens sein, kann Kahoot deutlich zur Motivation der Schüler/innen beitragen. Am manipulationssichersten und damit am besten für den Einsatz zur Leistungserhebung geeignet ist eigentlich das MimioVote, das jedoch aufgrund der Inkompatibilität mit neueren Office-Versionen nur eingeschränkt empfohlen werden kann.

Padlet ermöglicht nicht nur das Sammeln von Ideen, Hypothesen/Fragen und Antworten sowie die Visualisierungen von Entwicklungsprozessen, sondern auch die einfache Möglichkeit, zahlreiche Medientypen in den Unterricht zu integrieren und mit diesen zu arbeiten. Padlet kann gut genutzt werden, um die gesamte Literatureinheit, vom Einstieg bis hin zum Abschluss, zu begleiten und immer wieder auf die dort vom/von der Lehrer/in oder den Schüler/innen erstellten Posts (beispielsweise bei der Beantwortung der zu Beginn der Einheit entwickelten Hypothesen) zurückzugreifen.

Der Einsatz von digitalen Tools erfordert jedoch immer das Vorhandensein bzw. das Funktionieren der entsprechenden IT-Infrastruktur, was in der Realität von Schule leider nicht immer gegeben ist. Von dieser Thematik abgesehen, sind jedoch alle hier vorgestellten Tools so benutzerfreundlich und unkompliziert in der Handhabung, dass auch Lehrer/innen ohne Vorerfahrung i. d. R. nach einer kurzen Einarbeitung die verschiedenen Tools erfolgreich und ohne Handhabungsschwierigkeiten im Unterricht einsetzen können.

Literatur

- Härle, G.: Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Härle, G./Rank, B. (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler 2004, 137-168.
- Kepser, M./Abraham, U.: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2016.
- Ossner, J.: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn 2006.
- Rhue, M.: Die Welle – Bericht über einen Unterrichtsversuch, der zu weit ging. Ravensburg 1997.
- von Brand, T.: Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung i. d. Sekundarstufen. Seelze 2016.

Dr. Matthias Lindel

Realschullehrer an der Otto-Lilienthal-Realschule
Wilhelmsdorf, Lehrbeauftragter an der Pädagogischen
Hochschule Weingarten
lindel@realschule-wilhelmsdorf.de

Michael Adam

Werkrealschulkonrektor an der Herzog-Philipp-
Verbandsschule Altshausen
adam.michael@hvp-altshausen.de

Thomas Plösser

Realschulrektor an der Otto-Lilienthal-Realschule
Wilhelmsdorf, Lehrbeauftragter am Seminar für
Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (GWHR)
Weingarten
ploesser@realschule-wilhelmsdorf.de

Daniel Berwanger



Messung der Leseleistung in der Grundschule

Um Schüler/innen in ihrem Lesekompetenzerwerb adäquat fordern und fördern zu können, ist es notwendig, an ihrem individuellen Leistungsniveau anzusetzen. Je nachdem, wie umfassend die Leseleistung untersucht wird, desto zeitintensiver ist die Messung. Da die Unterrichtszeit begrenzt ist, werden oftmals lediglich basale Lesefertigkeiten ins Auge gefasst.

Der Artikel zeigt unkomplizierte und schnell durchführbare Möglichkeiten zur Diagnostik bei der Erfassung der Leseleistung und den Zusammenhang von basalen Lesefertigkeiten und Leseverständnis.

(Basis: eine von mir durchgeführte Untersuchung, Berwanger 2014)

► Stichwörter: **Leseleistung, Leseverständnis, Diagnose, Testverfahren und Screenings**

Die Messinstrumente in Kurzform

Der Stolperwörter-Lesetest: (Metze 2005)

- 10 In dem Buch Geschichten sind Bilder. ✓
- 11 Die Aufgaben liest sind schwer. ✓
- 12 Ich Buch kann sehr gut lesen. ✓

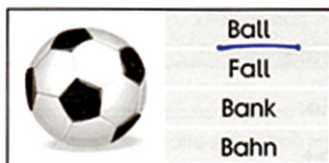
basale Lesefertigkeiten auf Satzebene
Klassenstufen 1–4 (Anfang 5 evtl. auch sinnvoll);
reine Bearbeitungszeit je nach Klassenstufe 4 bis 10 Minuten;
Parallelformen vorhanden; einfach zu handhaben und kostenlos für
Lehrpersonen

Das Salzburger Lese-Screening 2–9: (Wimmer & Mayringer 2014)

38	Wenn man Fieber hat, soll man im Bett bleiben.	✓	X
39	In der Schule ist das Schummeln erlaubt.	✓	X
40	Im Fluss schwimmen viele Tischtennisbälle.	✓	X

basale Lesefertigkeiten; Klassenstufen 2–9; reine Bearbeitungszeit 3 Minuten;
Parallelformen vorhanden; einfach zu handhaben und kostenökonomisch
(1,10 € pro Testheft; zu beziehen über die Testzentrale)

ELFE II: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler, Version II (Lenhard, Lenhard & Schneider 2018)



Test für basale Lesefertigkeiten und verschiedene Ebenen des Leseverständnisses;
Klassenstufen 1–7, Wort-/Satz- und Textverständnis wird erfasst

Bearbeitungszeit für den Wortverständnistest: 3 Minuten
Bearbeitungszeit für den Satzverständnistest: 3 Minuten
Bearbeitungszeit für den Textverständnistest: 7 Minuten

Kurzformen (weniger Zeitaufwand) & Langformen sowie eine Computerversion vorhanden;
Auswertungsaufwand sowie Kosten etwas umfangreicher
(2,35 € pro Testheft; zu beziehen über die Testzentrale)

Beurteilung der Leseleistung

Alle vorgestellten Testverfahren haben ihre Daseinsberechtigung. Wenn sich die Lehrperson am Anfang des Schuljahres einen groben Überblick verschaffen möchte, bietet es sich durchaus an, den kostenlosen *Stolperwörter-Lesetest* oder das *Salzburger Lese-Screening 2–9* durchzuführen. Möchte die Lehrperson hingegen eine detailliertere Diagnose haben, sollte sie auf ein Erhebungsinstrument wie beispielsweise den *ELFE II* zurückgreifen.

Lehr- und Lernprozesse unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen kompetenzorientiert und zielgerichtet planen, organisieren, gestalten und reflektieren ist im Schulalltag unabdingbar.

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, 6)

Beurteilung der Leseleistung

- Lesegeschwindigkeit = basale Lesefertigkeit
- Lesegenauigkeit = basale Lesefertigkeit
- Leseverständnis

nach Steinbrink & Lachmann (2014, 137)

Erst wenn alle drei Inhaltsbereiche erfasst werden, kann von einer zuverlässigen und genauen Diagnose gesprochen werden. Um die Schüler/innen allerdings dort abzuholen, wo sie stehen, und ihnen eine individuelle Förder- und Forderung zu ermöglichen, bedarf es einer zuverlässigen Diagnose.

Das leisten jedoch lediglich Diagnoseverfahren, die in der Durchführung und Auswertung sehr zeitintensiv sind. Da im Unterrichtsalltag häufig die Zeit fehlt, um solche Tests durchzuführen, wird oftmals auf sogenannte Screening-Verfahren zurückgegriffen.

Stolperwörter-Lesetest

Der Test beziehungsweise das Screening setzt sich zusammen aus einer Liste von 45 (Kl. 1) bis 60 Sätzen (Kl. 2–4), in denen jeweils ein Wort eingebaut ist, das nicht an diese Stelle gehört. Dieses Wort soll identifiziert und durchgestrichen werden (Metze 2009).

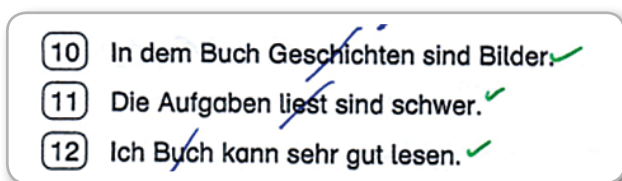


Abb. 1: Stolperwörter-Lesetest FORM A (Metze 2009)

Um das falsch platzierte Wort zu lokalisieren, muss ein Großteil der Wörter richtig erlesen werden. Überdies müssen die erlesenen Einzelwörter aus dem Kurzzeitspeicher abgerufen werden und vergleichend verarbeitet werden. Das erfolgt durch die Aktivierung der grammatischen, syntaktischen und semantischen Lexika. Jeder der Sätze enthält mindestens fünf und im Durchschnitt sogar sieben Wörter, was bei einer willkürlichen und sachfremden Lösungsmethode zu einer sehr geringen Trefferwahrscheinlichkeit führen würde. Bei den Stolperwörter-Sätzen wird der Abgleich mit grammatischen und syntaktischen Strukturen abverlangt. Die Berücksichtigung der unterschiedlichen internen Lexika ist nicht immer gleich gewichtet. Des Öfteren muss überwiegend auf die Wortbedeutung zurückgegriffen werden. Demnach misst der Stolperwörtertest maßgeblich umfassende Leseprozesse. Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen oder das Abspeichern des erfassten Inhalts werden hingegen nicht abverlangt. Der Ökonomieaspekt ist dafür umso günstiger, denn der Test ist kostenlos, schnell durchzuführen und die Auswertung ist nicht so zeitintensiv wie bei anderen Verfahren. Als Lehrperson kann der Stolperwörter-Lesetest mittlerweile unter der Homepage <https://www.uni-potsdam.de/de/gsp-deutsch/forschung/stolle/download> kostenlos als PDF-Datei angefordert werden.



Salzburger Lese-Screening 2–9

Das Salzburger Lese-Screening 2–9 kann als Einzel- und Gruppentest eingesetzt werden. Die reine Bearbeitungszeit beträgt drei Minuten. Die Durchführungsdauer mit Vorbereitung, Eintragen der personenbezogenen Daten, Instruktion, Austeilen und Einsammeln der Testhefte beträgt insgesamt ungefähr 15 Minuten (vgl. hier und im Folgenden Wimmer & Mayringer 2014).

Ca. 100 inhaltlich relativ einfache Sätze sollen gelesen und deren jeweiliger Wahrheitsgehalt durch Einkreisen mit einem Stift als RICHTIG oder FALSCH beurteilt werden (Kosten pro Schüler/in knapp über 1 Euro).

Bei Einzeltestung ist durch die Normierung des Verfahrens ein Vergleich mit Schüler/innen der gleichen Jahrgangsstufe möglich. Da Parallelformen des Screenings vorliegen, kann das Salzburger Lese-Screening 2–9 auch in kurzen zeitlichen Abständen erneut durchgeführt werden. Dies hat den Vorteil, dass überprüft

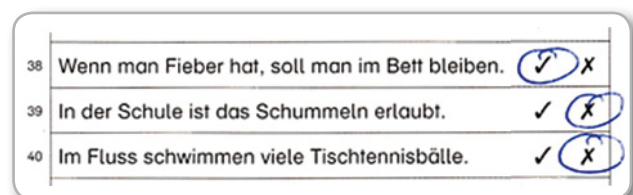


Abb. 2: Beispielsätze – SLS 2–9 – FORM A1 (Wimmer & Mayringer 2014)

werden kann, ob eingeleitete Fördermaßnahmen erfolgreich sind oder nicht.

Das SLS erfasst die basalen Lesefertigkeiten, bietet aber keine differenzierte Diagnostik der Leseleistung oder des Leseverständnisses. Dafür ist das SLS sehr kostenökonomisch, schnell durchführ- und auswertbar (vgl. hierzu Homepage der Testzentrale 2022).

ELFE II – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II

Der ELFE II kann als Einzel- und Gruppentest eingesetzt werden. Er liegt in unterschiedlichen Bearbeitungsformen vor. Für die reguläre Langform der Papierversion ist eine reine Bearbeitungszeit von etwa 13 Minuten vorgesehen (komplette Dauer: 20 bis 30 Minuten inkl. des Ausfüllens der personenbezogenen Daten, der Instruktion, des Austeilens sowie Einsammelns der Testhefte usw.) (vgl. hier und im Folgenden Lenhard, Lenhard & Schneider 2018).

- 3 Minuten **Wortverständnistest**: Dekodieren und die Synthese
- 3 Minuten **Satzverständnistest**: sinnentnehmendes Lesen und syntaktische Fähigkeiten
- 7 Minuten **Textverständnistest**: Auffinden von Informationen, das satzübergreifende Lesen und das schlussfolgernde Denken

Da die *Leseleistung auf Wort-, Satz- und Textebene* erfasst wird, ist es nicht nur möglich, Defizite im Leseverständnis insgesamt, sondern auch auf den einzelnen Ebenen zu diagnostizieren. Um optimale Fördermaßnahmen gezielt einzuleiten, ist eine solche differenzierte Diagnose notwendig. Ein Vorteil dieses Verfahrens ist, dass es auch über den Primarstufenbereich hinaus einge-

setzt werden kann. Der Übergang zwischen Grundschule und weiterführender Schule ist auch mit einem Wechsel der Lehrperson im Fach Deutsch verbunden. Damit die neue Lehrperson ihren Unterricht optimal konzipieren kann, muss sie zum Anfang des Schuljahres so schnell wie möglich umfassende und zuverlässige Informationen über den Leistungsstand der Schüler/innen erhalten. Der ELFE II ist ein Verfahren, mit dem das möglich ist. Bei der Durchführung in den Klassenstufen fünf und sechs wird die Bearbeitungszeit in jedem Untertest um eine Minute gekürzt. Dadurch erhält das Verfahren den Charakter eines Screening-Verfahrens.

Subtest **Wortverständnis**

Hier werden das Dekodieren und die Syntheseleistung geprüft. Einem Bild werden mehrere sich graphemisch und phonemisch ähnelnde Wortalternativen gegenübergestellt. Er besteht aus 75 Items, die aus ein- bis viersilbigen Wörtern bestehen. Die Schüler/innen müssen das passende Wort zum präsentierten Bild **unterstreichen**. Die Leseleistung, die den Leser/innen in diesem Subtest abverlangt wird, bewegt sich auf einem basalen Niveau (hierarchieniedrige Prozesse) (Abb. 3).

Subtest **SATZVERSTÄNDNIS**

Hier werden das sinnentnehmende Lesen und syntaktische Fähigkeiten überprüft (hierarchieniedrige Prozesse). Dieser Untertest enthält eine Liste von 36 Sätzen, bei denen es für einen Satzteil fünf Auswahlalternativen gibt. Lediglich eine der Alternativen ist korrekt und soll **unterstrichen** werden. Bei der Auswahl sollen sowohl Sinngehalt als auch syntaktische Struktur berücksichtigt werden. Bei der richtigen Auswahlmöglichkeit kann es sich um Substantive, Verben, Adjektive, Konjunktionen und Präpositionen handeln. Grammatikalische Kompetenzen finden bei diesem Untertest durch die Verwendung von Konjunktionen ebenfalls Berücksichtigung.

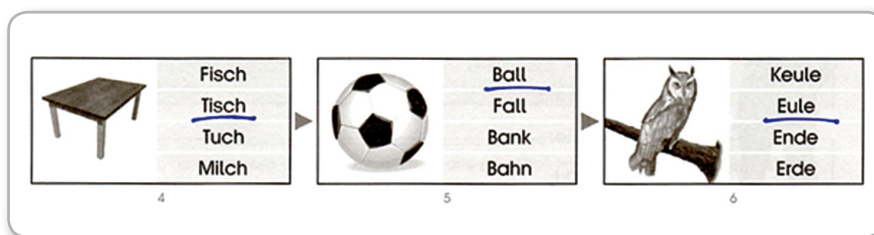


Abb. 3: Beispiele aus dem Wortverständnistest des ELFE II (Lenhard, Lenhard & Schneider 2018)

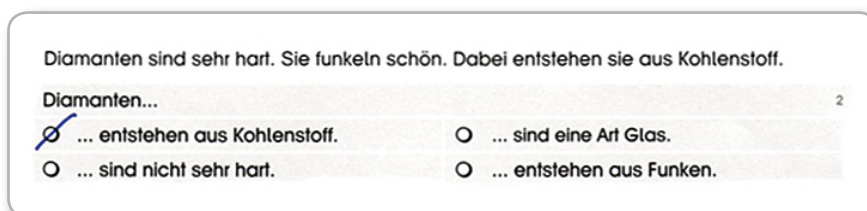


Abb. 5: Beispiele aus dem Textverständnistest des ELFE II (Lenhard, Lenhard & Schneider 2018)

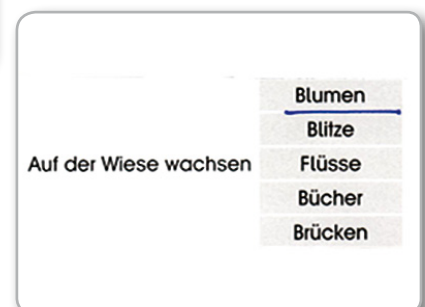


Abb. 4: Beispiele aus dem Satzverständnistest des ELFE II (Lenhard, Lenhard & Schneider 2018)

Subtest **Textverständnis**

Dieser besteht aus 17 kurzen Texten mit 26 Items. Hier geht es um das Auffinden von Informationen, das satzübergreifende Lesen und das schlussfolgernde Denken, um die isolierte Informationsentnahme, das Bilden von anaphorischen Bezügen oder sogar die Fähigkeit zur Inferenzbildung zu überprüfen. Zu jedem Kurztext werden vier Antwortmöglichkeiten gegeben, von denen die richtige Aussage ausgewählt werden soll. Hier werden die hierarchiehohen Prozesse überprüft (Abb. 5).

Zusammenhang der drei Diagnostik-Verfahren

Im Rahmen einer Untersuchung aus dem Jahr 2014 führten 116 Schüler/innen der Klassenstufen 1 bis 5 Vorgängerversionen der vorgestellten Testverfahren bzw. Screenings (SLS 1–4; SLS 5–8; ELFE 1–6) sowie den *Stolperwörter-Lesetest* durch. Diese Vorgängerversionen unterschieden sich vom Aufgabensetting nicht voneinander. Es wurden hierbei hochsignifikante starke bis sehr starke Korrelationen zwischen dem ELFE, dem *Salzburger Lesescreening* und dem *Stolperwörter-Lesetest* ($r = 0,63$ bis $r = 0,81$) gefunden:

Daraus kann geschlossen werden, dass die dargestellten Testverfahren bzw. Screenings, die eher auf hierarchie-niederen Ebenen (basale Lesefertigkeiten) des Leseprozesses überprüfen, durchaus stark mit einem diagnostischen Testverfahren, welches zusätzlich auch noch die hierarchiehohen wie das Textverständnis beinhaltet, zusammenhängen (vgl. Berwanger 2014).

Der Stolperwörter-Lesetest korreliert stark mit dem Salzburger Lese-Screening ($r = 0,63$; $p < 0,01$).

Der Stolperwörter-Lesetest korreliert stark mit dem ELFE 1–6 ($r = 0,71$; $p < 0,01$).

Das Salzburger Lese-Screening korreliert sehr stark mit dem ELFE 1–6 ($r = 0,81$; $p < 0,01$).

Literatur

- Auer, M./Mayringer, H./Wimmer, H.: Salzburger Lese-Screening 5–8. Handbuch. Göttingen 2005.
- Berwanger, D.: Erhebungen zu den Beziehungen zwischen genormten und nicht genormten Tests und Screenings im Deutschunterricht. MS: Weingarten 2014.
- Lenhard, W./Lenhard, A./Schneider, W.: ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II. Göttingen 2018.
- Lenhard, W./Schneider, W.: ELFE 1–6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Manual. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag 2006.
- Mayringer, H./Wimmer, H.: SLS 1–4: Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1–4. Bern 2003.
- Metze, W.: Stolperwörter-Lesetest. Handanweisung. 2009. Anzufordern über <https://www.uni-potsdam.de/de/gsp-deutsch/forschung/stolle>. Letzter Aufruf am 03.06.2022.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Bildungsplan der Grundschule. Bildungsplan 2016. Abgerufen am 07.10.2020. Verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_D.pdf.
- Steinbrink, C./Lachmann, T.: Lese-Rechtschreibstörung. Grundlagen, Diagnostik, Intervention. Berlin, Heidelberg 2014.
- Wimmer, H./Mayringer, H.: Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2–9 (SLS 2–9). Bern 2014.

Daniel Berwanger M. A.
 Lehrer an der Grund- und Werkrealschule Kißlegg
 Lehrbeauftragter in Pädagogik am Staatlichen
 Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GWHR)
 Weingarten
berwanger@gmx.net



Qualitätscheck – Eine Lesehitparade (Teil I)

Zehn Angebote im „ungewöhnlichen“ Vergleich

Der Bildungssektor bietet eine Vielzahl an Lesekonzepten von A wie ANTOLIN bis V wie VIELLESE-VERFAHREN für den Lesewerb. Die Konzepte unterscheiden sich in ihrer Handhabbarkeit und ihrer Zielsetzung. Mit Blick auf ein passendes Lernangebot für Schüler/innen wurden zehn Leseangebote ausgewählt und differenziert betrachtet. Vorlesen – Selbstlesen – Weiterlesen.

► Stichwörter: **Lesen lernen, Begeisterung schaffen, Bildung durch Sprache und Schrift**

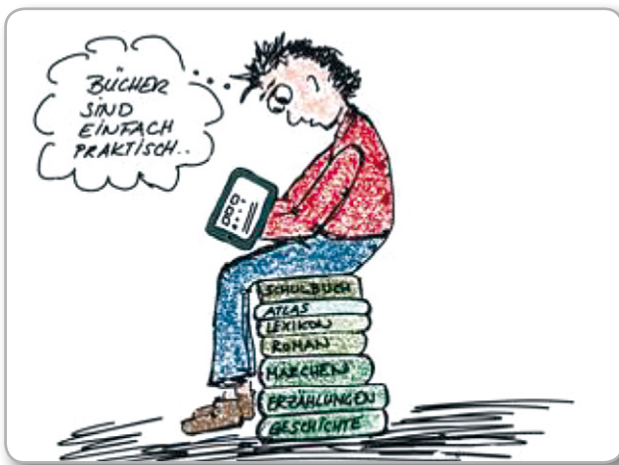


Abb. 1: Schüler am Tablet (eigene Zeichnung)

„Was ein richtiges Buch ist, das, muss den ganzen Haushalt durcheinanderbringen: die Familie prügelt sich, wer es weiterlesen darf, die Temperatur ist beängstigend und Mittag wird überhaupt nicht mehr gekocht.“

Kurt Tucholsky

Auswahl und Kriterien

Bevor Sie den Artikel lesen, haben Sie in der Regel schon für sich geklärt, ob Sie einzig ein standardisiertes Lehrwerk nutzen oder zusätzlich ein Lesekonzept verwenden möchten. Die Auswahl soll den Lehrpersonen der Primarstufe einen Überblick über die gängigen Lesekonzepte aufzeigen und diese in einer Lesehitparade darstellen. Die Konzeptionen wurden nach den Gesichtspunkten von einfacher Handhabbarkeit für die Schüler/innen und pragmatischer Umsetzbarkeit für die Lehrpersonen, Kompetenzerweiterung für die Leser, Steigerung der Lesemotivation, Einsatz in heterogenen Lerngruppen, nutzbar in einer personalisierten Lernumgebung und Einsatz im hybriden Unterricht kategorisiert.

Die zehn unten aufgeführten Lesekonzepte wurden ausgewählt, weil sie häufig an deutschen Schulen Verwendung finden und zum größten Teil in der Tooldatenbank: „Qualitätscheck für Förderkonzepte und Förderinstrumente“ auf der bundesweiten Plattform von Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) aufgeführt und bewertet werden. Diese Bewertungen fließen in die Hitparade mit ein.

Im Folgenden wird eine Auswahl von gängigen Lesekonzepten aufgezeigt, dies mit dem Wissen, dass es noch eine Vielzahl an weiteren, sicherlich guten Lesekonzepten gibt. Der Überblick erfolgt in alphabetischer Reihenfolge. *Antolin, Floh-Lesefitness-Training, Kieler Leseaufbau, Lautlesetandem/Lautleseverfahren, Lesen(d) lernen, Lesen macht stark, Leseförderung durch Vorlesen, Vorleseschule NRW (Nordrhein-Westfalen), Reziprokes Lesen, Vielleseverfahren.*

Ausgewählte Lesekonzepte

Antolin

Das vielgenutzte Programm umfasst mehr als 70.000 Kinder- und Jugendbücher in einer digitalen Bibliothek. Zu den Büchern bietet Antolin vielfältige Quizfragen für die Schüler/innen an. Die Quizfragen beziehen sich auf die ausgewählten und gelesenen Bücher der Schüler/innen. Die Auswahl der Bücher ist breitgefächert: von Märchen über Geschichten bis zu Sachbüchern. Antolin verweist zusätzlich auf Tipps für Lehrpersonen aus der Praxis für die Praxis.

Zusätzlich bietet Antolin Lese-Apps, die differenzieren zwischen Angeboten für die 1./2. Klasse und die 3./4. Klasse. Die Schüler/innen können am Computer die Quizfragen zu ihrer gelesenen Literatur beantworten und erhalten am Ende eine Auswertung. Die Vielzahl der angebotenen Bücher bietet für jede Altersgruppe und unterschiedliche Interessen ein breites Angebot.



www.biss-sprachbildung.de



© Westermann Gruppe
www.antolin.de
Illustration: Iris Blanck



www.antolin.de

Floh-Lesefitness-Training



Der Floh-Lesefitnessstest konzentriert sich auf zwei Aspekte: das Lesetempo und das Leseverständnis. Das Programm wird zusätzlich zum regulären Unterricht eingesetzt. Die Schüler/innen besitzen ein persönliches Checkheft, in das sie die Punkte eintragen, die sie im Verständnis- und Tempo-Check erreicht haben. Monatlich bilden neue Geschichten die Basis für die Trainingseinheiten. Es entsteht eine individuelle Kurve, die den Kindern, Eltern und Lehrpersonen ihren Leseentwicklungsstand aufzeigt. Die dazu erschienene Zeitschrift Flohkiste wurde 2018 vom Domino Verlag eingestellt. Sie war für Grundschul Kinder der ersten und zweiten Klasse konzipiert.

Ab dem Schuljahr 2020/21 steht erstmalig eine Online-Version der Lesefitness zur Verfügung. Das Lesefitness-Material ist kostenpflichtig. Lieferzeiten müssen eingeplant werden.



<https://www.stiftung-lernen.de/lesefitness.html>

Kieler Leseaufbau und Kieler Rechtschreibaufbau

Den Kieler Leseaufbau und den Kieler Rechtschreibaufbau gibt es in stets aktualisierten Neuauflagen seit fast 40 Jahren. Der Einsatz erfolgt verstärkt im Bereich der Lese- und Rechtschreibschwäche. Der ganzheitliche Ansatz (hören, sehen, sprechen, bewegen ...) basiert auf einem Stufenmodell. Die Stufen bauen sich entsprechend den Anforderungen an die Lautdifferenzierung auf.



<https://veris-direct.de/der-neue-karolus-usb-stick.html>

Das Material bietet umfassende und kreative Einsatzmöglichkeiten an. Das vielfältige analoge Material besteht aus: einem Handbuch, Praxisband, Lautgebärden zur Unterstützung, Arbeitsbögen zum Leseaufbau, Übungsheften, Spielen, Silbentrainingsprogramm und einer Wörter- und Spielekartei.

Zu den analogen Materialien gibt es im VERIS Verlag ein digitales Angebot, das sich auf den Kieler Leseaufbau und den Kieler Rechtschreibaufbau bezieht. Es handelt sich um die aktuelle Lernsoftware „DER NEUE KAROLUS“. Auf einem USB-Stick befindet sich das Förderkonzept und ist in fast allen gängigen Betriebssystemen und an jedem Rechner einsetzbar. Die Schüler/innen können eigenständig in der Schule und zuhause die Inhalte erarbeiten. Das digitale Angebot stellt die Förderung der Lese- und Rechtschreibfähigkeit in den Vordergrund.



www.rim.uni-rostock.de

Lautlesetandem/Lautleseverfahren

Lautlesetandems sind in den Unterricht integrierbar und sollten dreimal wöchentlich 15 bis 20 Minuten zum Einsatz kommen. Die Klasse wird in Tandems in ein besser und ein schwächer lesendes Kind eingeteilt. Der Unterschied der Lesepartner sollte von den Fähigkeiten nicht zu stark differieren, um Frustrationen zu vermeiden. Die Lesetandems bestehen also aus einem Lesetrainer und einem Lesesportler, die nach einem festgelegten Vorgang agieren. Das Vorgehen beginnt mit der Bildung eines Lesetandems. Der Lesetrainer hat die Aufgabe, den Lesevorgang des Lesesportlers genau zu verfolgen und ihn auf Fehler hinzuweisen. Trainer und Sportler sitzen nebeneinander und lesen im ersten Schritt gemeinsam halblaut einen vorliegenden Text, erfolgt ein Fehler vom Sportler, wird der Lesevorgang gestoppt und der Sportler hat die Chance, diesen zu korrigieren. Das Ziel ist es, den Sportler zu bestärken, fehlerfrei alleine zu lesen. Der zeitliche Aufwand sollte in der Vorabplanung berücksichtigt werden.



www.uni-potsdam.de

Lesen(d) lernen

Ein gezieltes Lesetraining, das die Förderung der Leseflüssigkeit und das Training von Lesestrategien umfasst. Ziel des Trainings ist es, systematisch eine strategische Herangehensweise an Texte einzuüben. An Grundschulen kann ein Lesetraining in einer wöchentlichen Förderstunde durchgeführt werden, an weiterführenden Schulen in einem Block, der eine Unterrichtseinheit ersetzt. Auf der Grundlage einer umfassenden Evaluation der Implementation an zehn Schulen im Rahmen von BiSS wurde das Lesestrategietraining weiterentwickelt. Das neue Programm LeseCamp berücksichtigt die Heterogenität der Schülerschaft, aber auch der einzelnen Schulen, Schulformen und Schulstufen und ermöglicht in enger Absprache mit interessierten Schulen ein genau abgestimmtes Materialpaket inklusive einer Lehrerhandreichung.



© Verlag Henselowsky Boschmann



<https://lesecamp.de/>

Lesen macht stark

Zentrales Ziel ist es, die Entwicklung der Kompetenz leseschwacher Kinder und Jugendlicher zu stärken. Das Material kann unabhängig von den Lehrwerken eingesetzt werden. Eine Dokumentation der Lernentwicklung kann als Grundlage für Gespräche mit Eltern und

außerschulischen Partnern genutzt werden. Mit Hilfe von MEILENSTEINEN werden kontinuierlich die Kompetenzen der Schüler/innen erfasst. Das Konzept bietet zusätzliches Material für Schüler/innen an. Die Ziele des Projektes LESEN MACHT STARK umfassen die Automatisierung des Lesens und Schreiben der Buchstaben, Silben und Wörter durch häufige Wiederholungen und viele kurze Trainingseinheiten. Das Training sollte viermal die Woche ca. 20 Minuten lang durchgeführt werden.



© Cornelsen Verlag, Berlin



www.mk.niedersachsen.de

Leseförderung durch Vorlesen

Baut für Schüler/innen eine Brücke zwischen der lesefernen Lebenswirklichkeit und der literarischen Welt



© Forschungsprojekt, Prof. Dr. Jürgen Belgrad

der Bücher. Die Schüler/innen erhalten die Möglichkeit, Literatur zu erfahren, über die sie reflektieren und sprechen können. Lehrpersonen fungieren als Lesevorbilder und -modelle, an denen sich die Schüler/innen orientieren können. Durch das Vorlesen wird die Sprache bildhaft (KOPFKINO), der Wortschatz erweitert und das Interesse an Literatur geweckt. Zusätzlich werden das Interesse am Lesen und die Beziehungsebene zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen gestärkt. Es eignet sich für jede Jahrgangsstufe. Die Lehrpersonen unterstützen die Texte durch SZENISCHES LESEN und gestalten die Inhalte durch die szenische Darstellung verständlicher. Diese Leseförderung kann mit jedem literarischen Text oder einem Sachbuch in den Unterricht integriert werden und eignet sich für fast alle Schulfächer. Das Konzept hebt sich hervor, weil es sich individuell in den Unterricht einsetzen lässt. Die Lesezeit für die Lehrpersonen sollte dreimal die Woche 15 Minuten betragen. Als wichtiger Nebeneffekt des Programmes zeigt sich eine Verbesserung der Konzentration und des Sozialverhaltens auf.



www.lesefoerderung-durch-vorlesen.de

Leseschule (NRW)

Die Leseschule NRW ist eine umfassende und dabei systematische Darstellung aller wesentlichen Aspekte von Leseförderung. Alle Beteiligten (Lehrpersonen, Eltern, Schulpartner wie Bibliotheken usw.) werden mit eingebunden. Das Programm, das im Rahmen des KMK-Projekts ProLesen von Prof. Dr. Marion Bönninghausen entwickelt wurde, unterscheidet systematisch zwischen den Bereichen Literarische Bildung und Text-

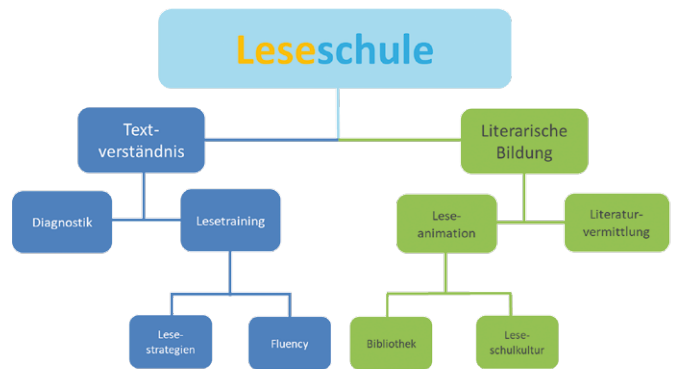


Abb. 2: Leseschule, © Prof. Dr. M. Bönninghausen

verständnis: Literarische Bildung (die auch mediale Aspekte inkludiert) umfasst alle Lesefördermaßnahmen, die Leseanimation und Lesemotivation zum Ziel haben. Dem steht der Bereich Textverständnis (Lesestrategien, Leseflüssigkeit) gegenüber, der im Gegensatz zur Literarischen Bildung systematisch trainiert werden kann und dessen Erfolg diagnostisch überprüft werden sollte.



https://lesecamp.de/

Reziprokes Lesen

Das REZIPROKE LESEN gehört zu den Viellese- und Lautleseverfahren. Die Schüler/innen erarbeiten gemeinsam abschnittsweise einen Text und übernehmen verschiedene Aufgaben. Vier Kinder (A–D) erhalten spezifische Aufgaben. A liest den Abschnitt des Textes vor und stellt den anderen Kindern Fragen zum Inhalt. B fasst den Inhalt des Textes mündlich zusammen. C stellt Fragen zu Textstellen und Wörtern. Im gemeinsamen Gespräch werden Antworten erarbeitet. D stellt Vermutungen an, wie der Text weitergehen könnte. Mit Hilfe von Rollenkarten werden die Aufgaben für die Gruppenmitglieder bestimmt.

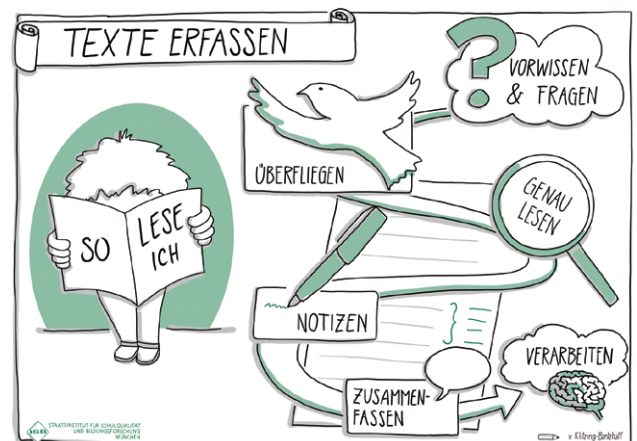


Abb. 3: „Texte erfassen“ vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, aus der Initiative #lesen.bayern in Zusammenarbeit mit dem Referat Ganzttag, © v. Klitzing-Bantzhaff; ISB München. www.lesen.bayern.de

Die Leseflüssigkeit wird trainiert und erhöht das Textverständnis. Einige Studien gehen davon aus, dass Lautleseverfahren besser für schwache und starke Leser geeignet sind als Vielleseverfahren. Lautleseverfahren empfehlen, sich mit motivierenden Projekten und Rahmenhandlungen zu verbinden.



lehrerfortbildung-bw.de

Vielleseverfahren

Das Vielleseverfahren zielt auf die Steigerung des Lesensums und die Förderung der Lesemotivation durch freie Lesezeiten ab. Es basiert auf der Idee, dass allein das vermehrte Lesen – unabhängig von der Qualität der Texte – einen positiven Einfluss auf das Lesen hat. Das Zeitkontingent umfasst ca. 20 Minuten (drei- bis viermal in der Woche), die für die Lektüre von selbstgewählten Texten und Büchern zur Verfügung steht. Vielleseverfahren geht es allgemein um die Steigerung des Lesensums und die Förderung der Lesemotivation, zum Beispiel durch freie Lesezeiten im Unterricht.



https://www.nifbe.de

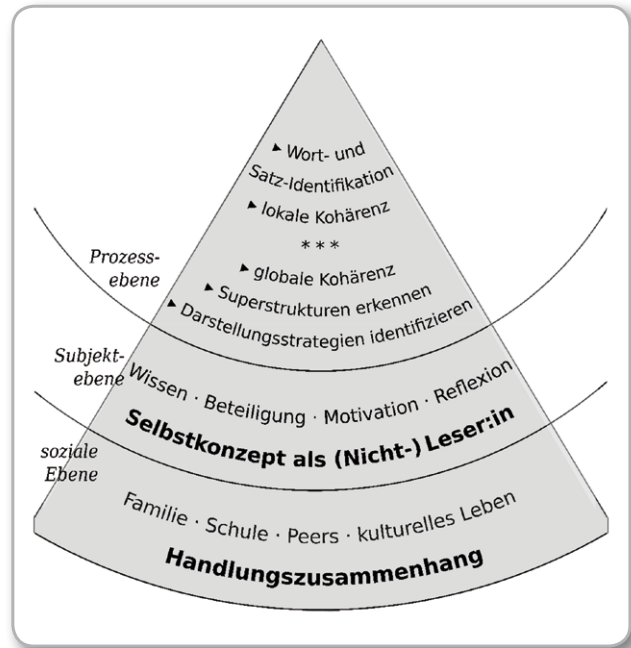


Abb. 4: Mehrebenenmodell des Lesens
© nach Rosenbrock/Nix 2012, 11; Schneider-Verlag Hohengrehren, Baltmannsweiler/Walter de Gruyter, Berlin

Ein Überblick zur Einsetzbarkeit der Angebote

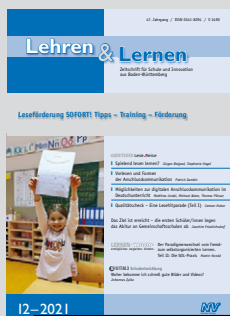
Hier finden Sie eine Übersichtstabelle, die weiterführende Informationen zur Einsetzbarkeit in der momentanen schulischen Situation lesen unter Corona-Bedingungen darstellt, um für Sie das passende Lesekonzept zu finden, v. a. bezüglich der Einsetzbarkeit in den Unterricht und die Unterstützung für die Schüler/innen.

In die Übersicht wurde aufgenommen:

- einfache Handhabbarkeit für die Schüler/innen,
- pragmatische Umsetzbarkeit für die Lehrpersonen,
- die Kompetenzerweiterung für die Leser,
- die Steigerung der Lesemotivation,
- der Einsatz in heterogenen Lerngruppen,
- die Nutzbarkeit in einer personalisierten Lernumgebung,
- der Einsatz im hybriden Unterricht
- und die Nutzung nach Klassenstufen.

Anzeige

Aus dem Lehren & Lernen-Archiv:



nur € 6,80

Leseförderung SOFORT! Tipps – Training – Förderung

Lehren & Lernen 12/2021

Nicht nur durch die Pandemie, sondern auch durch die jahrelange Vernachlässigung einer systematischen, nachhaltigen und lustvollen Leseförderung zeigen internationale Leistungsmessungen, dass die deutschen Schüler:innen sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe im weltweiten Vergleich sehr schlechte Leser:innen sind. Dabei kommt der Lesefreude eine Schlüsselrolle zu.

Diese Ausgabe thematisiert vor allem das Trainieren des Lesens und geht der Frage nach, wie man sich mit den Schüler:innen über Literatur interessant austauschen kann.

Jetzt bestellen unter www.neckar-verlag.de

	Antolin	Floh-Lesefitnesstraining	Kieler Leseaufbau und Kieler Rechtschreibaufbau	Lautlesetandem/-verfahren	Lesen(d) lernen	Lesen macht stark	Leseförderung durch Vorlesen	Leseschule NRW	Reziprokes Lesen	Vielleseverfahren
Altersgruppe	6 – 17	6 – 10	6 – 8	7 – 15	9 – 12	6 – 14	4 – 16	6 – 16	8 – 17	7 – 17
Kompetenzerweiterung durch die Lesetexte	trifft 100 % zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu
Kompetenzerweiterung im Leseprozess	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft 100 % zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu
Steigerung der Lesemotivation	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu
Einsatz in heterogenen Gruppen	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu
Individualisierte Angebote für einzelne Schüler/innen	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu
Nutzbarkeit in einer personalisierten Lernumgebung	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu
Einsatz im hybriden Unterricht	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu
Lehrperson erforderlich	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu
im Unterricht implementierbar	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu
Förderung leseschwacher Schüler/innen	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu	trifft teilweise zu

trifft 100 % zu
 trifft teilweise zu
 trifft in Ansätzen zu

Tabelle 1: Lesehitparade, © Carmen Huber

In Tabelle 1 finden Sie die dem Alter entsprechend aufgezeigten Programme kategorisiert.

In diesem ersten Teil der Lesehitparade werden zehn Lesekonzepte überblicksartig vorgestellt und anhand von aus dem Unterrichtsalltag resultierenden Kategorien analysiert. Diese Kategorien greift der zweite Teil der Lesehitparade auf und verwendet sie als Grundlage für eine schülerorientierte Analyse der Lesekonzepte.

Carmen Huber
 ltd. Schulamtsdirektorin und
 Gründerin der Lernpraxis für
 funktionelle Entwicklungstherapie
 frau.carmenhuber@gmail.com



Qualitätscheck – Eine Lesehitparade (Teil II)

Zehn Angebote im „ungewöhnlichen“ Vergleich

Der erste Teil „Qualitätscheck – Eine Lesehitparade“ stellt zehn Programme mit unterschiedlichen Vorgehensweisen und Schwerpunkten in der Leseförderung vor. Eine kategorisierte Übersicht sorgt für einen umfassenden Überblick. Der zweite Artikel erzählt durch die Geschichte einer Schülerin die Bedeutung von individueller und personalisierter Förderung im Leseerwerb. Wir schaffen dadurch eine passgenaue Unterstützung für die einzelnen Förderansätze in der Leseentwicklung.

► Stichwörter: **Lesen lernen, Begeisterung schaffen, Bildung durch Sprache und Schrift**

Meine Tätigkeit als Schulamtsdirektorin und Lerntherapeutin hat über Jahre gezeigt, wie viele Chancen in der Leseförderung stecken, wenn die personalisierte Förderung stimmt. Die vielfältigen und mit Engagement geschriebenen Artikel der kompletten Lesereise (siehe Heft 07/2021 bis Heft 01/2022) bieten Lehrpersonen eine praktikable und im Alltag umsetzbare Fülle für die Begleitung ihrer Schüler/innen im Prozess der Leseentwicklung.

Eine Lesetragedie – wie sie jeden Tag in ganz Deutschland stattfinden könnte

Mit Hilfe einer fiktiven Geschichte erhalten Sie einen Einblick in die Problematik des Leseerwerbs. Dies erfolgt nicht mit der Absicht, Vorwürfe oder Zuschreibungen zu erzeugen. Durch den Text soll die Chance eröffnet werden, den Blick auf die jeweiligen individuellen Bedürfnisse unabhängig von Programmen zu schärfen. Die Geschichte zeigt auch den Unterstützungsbedarf vieler Eltern auf, die wohl gut gemeint ihre Kinder fördern wollen und wissen, was zu tun ist, aber an der täglichen und qualifizierten Umsetzung scheitern.

Die Geschichte wirft einige Fragen auf: Welche Lesekonzepte gibt es im Grundschulbereich? Was können diese bieten? Was hätte dem Mädchen L. geholfen?

Das Mädchen L., aufgeweckt, fröhlich, kreativ, geht gerne in den Kindergarten. Im Alltag zeigt es sich interessiert, hilfsbereit und wissbegierig. Es nimmt Wissen aufmerksam auf und kann es gut wiedergeben. Alles gute Voraussetzungen für den Schulanfang.

Die Einschulung naht, das Mädchen L. freut sich darauf etwas zu lernen. Am ersten Schultag findet sie auf ihrem Platz ein Blatt mit einer Schultüte vor. Das Blatt kennt sie schon aus dem Kindergarten. Die Überschrift lautet: Male deine Schultüte. Das Mädchen L. malt gerne, aber diese Aufgabe langweilt sie. Sie sitzt auf ihrem Stuhl 45 Minuten lang, hört der Lehrperson zu und fragt sich, ob das mit der Schule so weitergeht. Eigentlich will sie doch Lesen, Schreiben und Rechnen lernen.

Trotz der Erfahrungen am ersten Tag geht sie weiterhin brav in die Schule, macht ihre Hausaufgaben und erklärt ab und zu mal, dass sie ganz gut ohne Schule groß werden könnte. Da sie das erste Kind der Eltern ist, gehen diese davon aus, dass eine gewisse Unlust bei den Hausaufgaben bei einem aufgeweckten Kind normal ist. Der erste Elternsprechtag erfolgt. Die Klassenlehrerin lässt keinen Zweifel daran, das Mädchen L. muss dringend lesen üben. Das Kind kann es so gar nicht. Die braven bildungsbürgerbeflissenen Eltern geben alles und starten am nächsten Tag schon mit dem Üben: am Esstisch, Lesebuch raus, Buchstabe für Buchstabe, Silbe für Silbe, Wort für Wort ..., an ganze Sätze nicht zu denken. Es dauert nicht lange und das Drama nimmt seinen Lauf. Das Mädchen L. stellt fest: „Lesen ist doof, genauer A....!“, das angewidertste Wort, was sie als Ausdruck für das Lesen finden kann. Die Eltern verzweifeln langsam, lassen sich aber nichts anmerken. Es wird weitergeübt, jeden Tag fleißig das gleiche Prozedere. Eltern und Kind würden, wenn sie ehrlich wären, offen bekunden: dass sie das gemeinsame Lesenüben als schrecklich empfinden.

Wie schön war da doch die Zeit, als man am Abend noch in Ruhe vorlesen konnte, eine spannende Lieblingsgeschichte, kuscheln im Bett, liebevoll GUTE NACHT sagen. Jetzt ist alles anders, man sitzt am Esstisch, der Gegner Lesetext liegt auf dem Tisch und will bearbeitet werden. Es gibt Streit, Tränen mittlerweile nicht nur bei dem Mädchen L., sondern auch bei der Mutter, die Nerven liegen blank. Der Vater versucht sein Glück und irgendwann fliegt das Lesebuch durchs Esszimmer. Ein wahres Erfolgserlebnis, weil es die einzige Dynamik und Abwechslung im Leseprozedere bisher darstellt. Ein Erfolg will sich trotz hartnäckigen Übens nicht einstellen, das Lesen funktioniert weiterhin nur lustlos und stockend. Die Lesetexte im Lesebuch machen es nicht besser. Das abendliche Vorlesen ist mittlerweile gestrichen, keiner der Akteure hat noch Lust, sich mit Lesen zu beschäftigen, das Drama jeden Mittag reicht.

Eine Bewertung der Lesekonzepte auf der Grundlage dieser Geschichte (Der dritte Schritt)

Jetzt startet der vorsichtige Versuch, die Lesekonzepte aus Sicht des Mädchens L. mit Problemen im Lesewerb zu betrachten.

Es ist ein ernst gemeinter Vorschlag, einmal aus Sicht der Schüler/innen die Konzepte genauer anzuschauen, um aus der Vielfalt das herauszufiltern, was dem Mädchen L. geholfen hätte. In diesem dritten Schritt muss dazu eine Minimalisierung auf die vier nachfolgenden Kategorien stattfinden, und zwar, ob es für die Schüler/innen bei den Konzepten gelingen kann:

- Motivation
 - Leseschwäche
 - Individualisierung (passgenaues Angebot)
 - Leseprozess (Weiterentwicklung)
- zu fördern.

Antolin

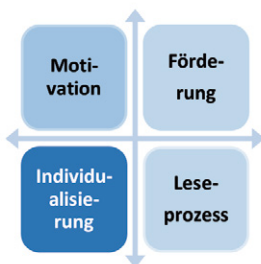
Das Mädchen L.: „Mama, ich soll jetzt ein Buch lesen und dann mich mit einem Passwort bei Antolin einloggen und die Fragen beantworten.“

„Mama, ich kann doch gar kein ganzes Buch lesen ... Mama, ich kann das nicht. Kannst du bitte, bitte für mich die Fragen beantworten? Sonst fällt auf, dass ich nicht lesen kann!“



© Westermann Gruppe
www.antolin.de
Illustration: Iris Blanck

Für das Mädchen L. ist der Anspruch, die Anforderungen alleine zu erfüllen, zu groß. Eine Nutzung kann nur mit Unterstützung durch die Eltern oder die Lehrperson sinnvoll erfolgen. Die grundlegenden Voraussetzungen, um an Antolin teilzunehmen: Erfordert ist das eigenständige und sinnerfassende Lesen und ein Computerzugang. Es müsste eine Kombination aus eigenem Lesen und Vorlesen erfolgen, um in der Folge die Fragen abschnittsweise beantworten zu können, d.h. es erfordert Vorarbeit und eine pädagogische Begleitung.



- Motivation ist von der Lesekompetenz abhängig
- Eine Förderung erfolgt für gute Leser, die ihre Kompetenzen erweitern und vertiefen können
- Eine Individualisierung erfolgt durch die Bücherauswahl
- Im Leseprozess wird die Leseschnelligkeit herausgefordert.

Legende zu der Farbskalierung

- | | |
|-----------------------|----------------------------|
| schwach ausgeprägt | in Teilbereichen vorhanden |
| in Ansätzen vorhanden | vollständig beachtet |

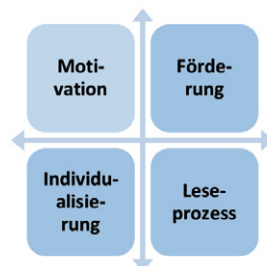
Floh-Lesefitness-Training



www.floh-lesefitness.de

Das Mädchen L.: „Jetzt muss ich ganz schnell lesen können, die Fragen beantworten und Kreuze machen und dann die richtigen Antworten finden. Da komme ich nicht mit. Ich schaue bei meiner Nachbarin, wo sie die Kreuzchen macht, und mache sie bei mir auch so, sonst fällt allen auf, dass ich es nicht kann.“

Das Mädchen L. erkennt innerhalb des Trainings schnell, dass ihre Leistung nicht der der Mitschüler/innen entspricht. Ihr fehlen die Grundvoraussetzungen für das Training Leseflüssigkeit, Lesetempo und sinnerfassendes Lesen.



- Motivation bestärkt lesestarke Schüler/innen
- Förderung Leseflüssigkeit, Lesetempo, sinnerfassendes Lesen
- Individualisierung ist begrenzt über die Texte möglich
- Der Leseprozess sollte grundlegend abgeschlossen sein.

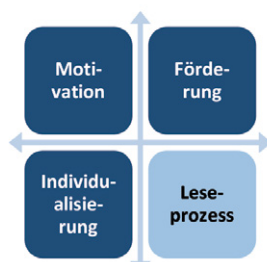
Kieler Leseaufbau und Kieler Rechtschreibaufbau



<https://veris-direct.de/der-neue-karolus-usb-stick.html>

Das Mädchen L.: „Durch die Geheimsprache (Gebärden) verstehe ich die Zeichen besser und lerne sie zu verbinden. Die Kärtchen kann man in ganz viele Spiele verpacken. Das Lernen mit meinen Eltern macht jetzt mehr Spaß.“

Das Mädchen L. könnte entsprechend der vorhandenen Kompetenzen berücksichtigt und individuell gefördert werden. Die Gebärden könnten ihr einen weiteren motivierenden Zugang zum Lesen ermöglichen. Das digitale Format DER NEUE KAROLUS kann in der Schule und zuhause zum Einsatz kommen. Das Mädchen hat die Chance, eigenständig damit zu arbeiten und seine Lesekompetenzen schrittweise aufzubauen. Das analoge und das digitale Lese- und Rechtschreibmaterial bauen aufeinander auf und finden in der Schule und zuhause Verwendung. Die Förderung ist in Kleingruppen möglich.

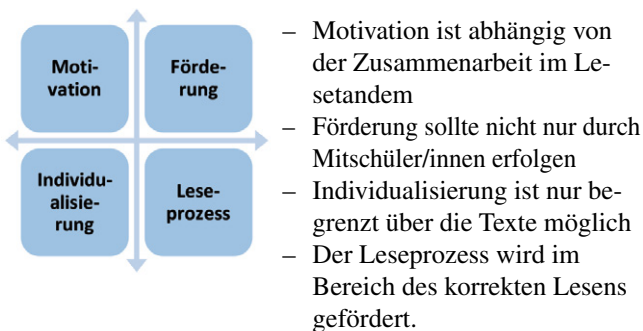


- Motivation bestärkt leseschwache Schüler/innen
- Förderung durch kleine nachvollziehbare Schritte und Unterstützungsangebote
- Individualisierung durch den Stufenaufbau und das Material
- Der Leseprozess wird durch das Kodieren der Zeichen, die Silben- und Worterarbeitung, die Lautdiskriminierung, die Unterstützung durch Gebärden gefördert.

Lautlesetandem/Lautleseverfahren

L.: „Ich bin gespannt, was heute kommt! Wir sollen gemeinsam lesen. Meine Freundin darf leider nicht mit mir gemeinsam lesen, schade. In der Klasse wird es ganz schön laut. T. kann auch nicht viel besser lesen. Es passt ganz gut, aber es geht langsam und wir schaffen nicht so viel wie die meisten Kinder. Hoffentlich kann ich das nächste Mal mit meiner Freundin lesen.“

L. benötigt bei dieser Methode einen sensiblen und geduldigen Trainer. Der Trainer könnte das Mädchen L. sicherlich motivieren. Die Auswahl der Lesetexte sollte individuell und passgenau auf das Mädchen L. zugeschnitten sein. Die Lehrperson sollte das Tandem am Ende der Einheit um ein Feedback bitten, damit sie über den Verlauf informiert ist.



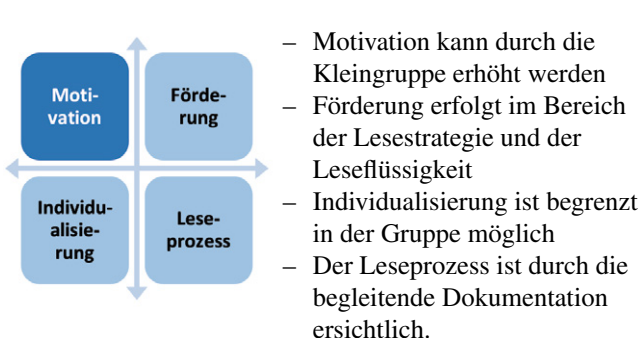
Lesen(d) lernen

Das Mädchen L.: „Jetzt habe ich jede Woche zwei Stunden zusätzlich zum Üben in der Schule. Wir sind nur zehn Kinder und zwei Lehrpersonen, damit haben sie viel mehr Zeit für uns, das ist schön. Leider muss es öfter ausfallen, wenn eine Lehrperson krank ist, dann muss die Schulleitung leider eine Vertretung organisieren.“



© Verlag Henselowsky Boshmann

Das Konzept würde dem Mädchen L. zusätzliche Förderzeiten ermöglichen. Die Förderung würde unter der fachkompetenten Leitung einer Lehrperson erfolgen. Die Kleingruppe lässt mehr Zeit für die Unterstützung einzelner Kinder zu. Eventuell könnte durch eine Elternschulung eine weitere Unterstützung durch die Eltern erfolgen.



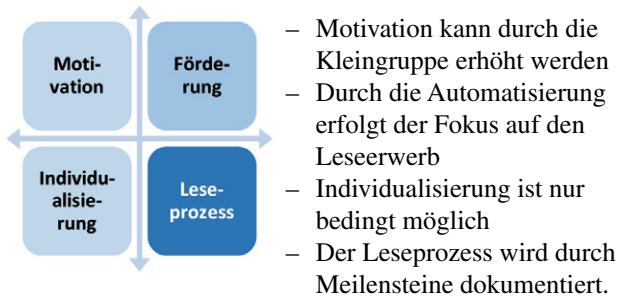
Lesen macht stark

L.: „Jetzt gehe ich immer zur Förderung. Wir üben dort ganz viel lesen. Es sind noch mehr Kinder da, die nicht lesen können. Mama hat mir erklärt, dass ich zwei Jahre in den Förderunterricht gehen soll.“



© Cornelsen Verlag, Berlin

Das Konzept würde dem Mädchen L. zusätzliche Förderzeiten ermöglichen und könnte durch eine frühzeitige Intervention und Diagnostik das Selbstkonzept bestärken und damit die Motivation. Hier sollten fachkompetente Lehrpersonen und ausreichende Ressourcen zur Verfügung stehen. Das Material müsste von der Lehrperson im Vorfeld bestellt und durchgearbeitet werden. Die Automatisierung des Programms sollte durch individuelle Angebote attraktiver gestaltet werden.

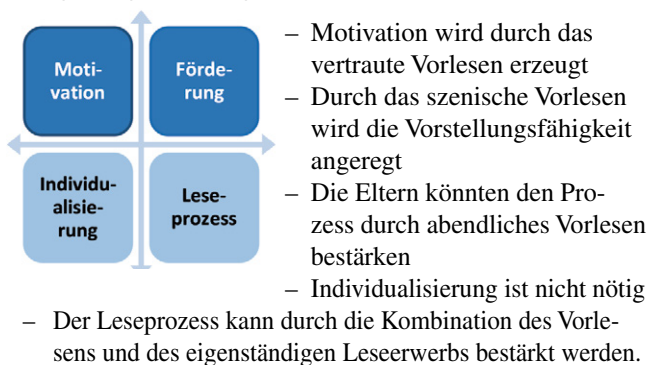


Leseförderung durch Vorlesen

Das Mädchen L.: „Wir bekommen jetzt immer vorgelesen, das mag ich gerne. Wir hören alle gemeinsam zu. Die Lehrperson kann richtig gut vorlesen und manchmal schauspielert sie dazu, dadurch versteht man es noch besser. Am Ende unterhalten wir uns manchmal noch, da mache ich gerne mit. Meine Eltern habe ich gefragt, ob sie am Abend nicht doch wieder vorlesen können.“



Durch das Lesevorbild bietet die Lehrperson ein Lernmodell an, an dem sich die Schüler/innen orientieren können. Die Lehrperson übt eine Brückenfunktion aus, die darin besteht, Schüler/innen – trotz geringer Lesefähigkeit – am literarischen Leben teilnehmen zu lassen. Sie erhalten die Chance, Literatur zu erfahren, über sie zu reflektieren und darüber zu sprechen. Die Vorstellungsfähigkeit (Imagination) der Zuhörer wird erhöht.



Leseschule Nordrhein-Westfalen (NRW)

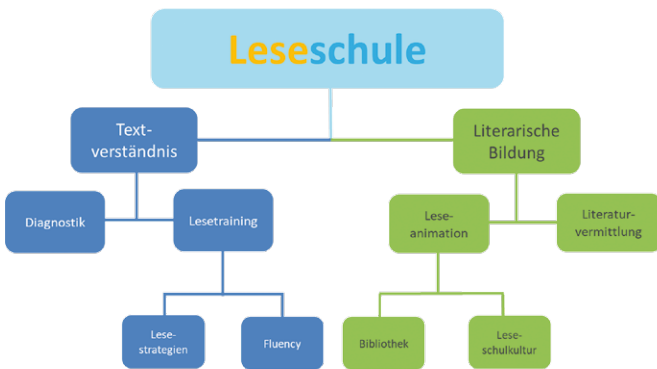
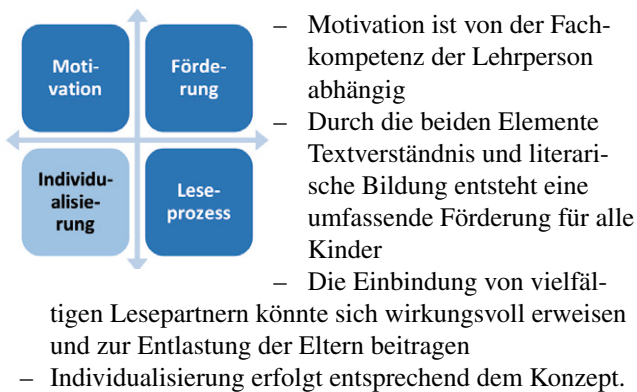


Abb. 1: Leseschule, © Prof. Dr. M. Bönnighausen

L.: „Meine Lehrerin hilft mir jetzt mehr. Sie weiß besser, was sie mit mir machen muss, damit ich das Lesen lerne. Ich glaube, sie versteht mich besser. Mit Mama hat sie auch geredet, seitdem üben wir nicht mehr zu Hause. Jetzt gibt es keinen Streit mehr, das finde ich gut.“

Das Konzept bietet ein fundiertes Fortbildungskonzept für die Lehrpersonen. Den Schüler/innen kommt die Fachkompetenz der Lehrpersonen zugute. Die Leseschule NRW befasst sich mit den Grundlagen: Textverständnis und literarische Bildung. Eingebunden in ein schulisches Lesecurriculum kann es für alle am Schulleben Beteiligten einen Grundstein für aktive und selbstgesteuerte Lernmöglichkeiten bieten.



Reziprokes Lesen

L.: „Wir arbeiten immer zu viert zusammen, es macht mir Spaß, weil ich immer andere Aufträge erhalte. Wenn ich mit dem Lesen dran bin, fällt es mir immer schwer, aber die anderen helfen mir. Das klappt ganz gut.“

Das Konzept zeigt ein gemeinsames strukturiertes Unterstützungssystem für Schüler/innen auf. Die Kinder sind in Vierergruppen eingeteilt und erhalten unterschiedliche Aufgaben für die Texterarbeitung. Die Kinder unterstützen sich gegenseitig und es fördert Achtsamkeit und Rücksicht. Für die Beteiligten bietet es einen Grundstein für aktive und selbstgesteuerte Lernmöglichkeiten.

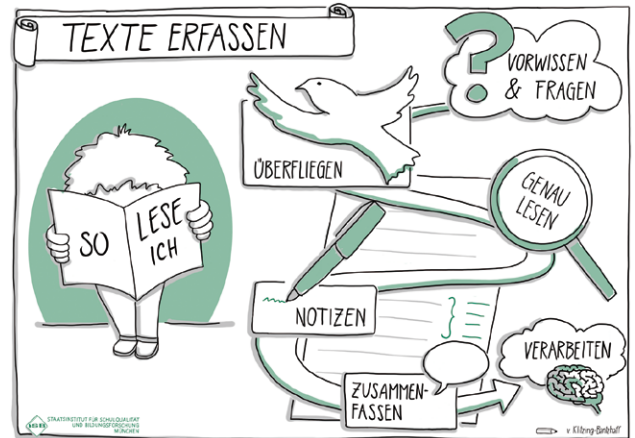
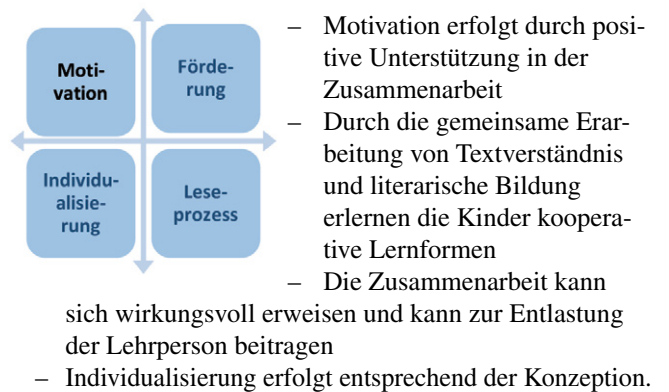


Abb. 2: „Texte erfassen“ vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, aus der Initiative #lesen.bayern in Zusammenarbeit mit dem Referat Ganztag, © v. Klitzing-Bantzhaff; ISB München. www.lesen.bayern.de



Vielleseverfahren

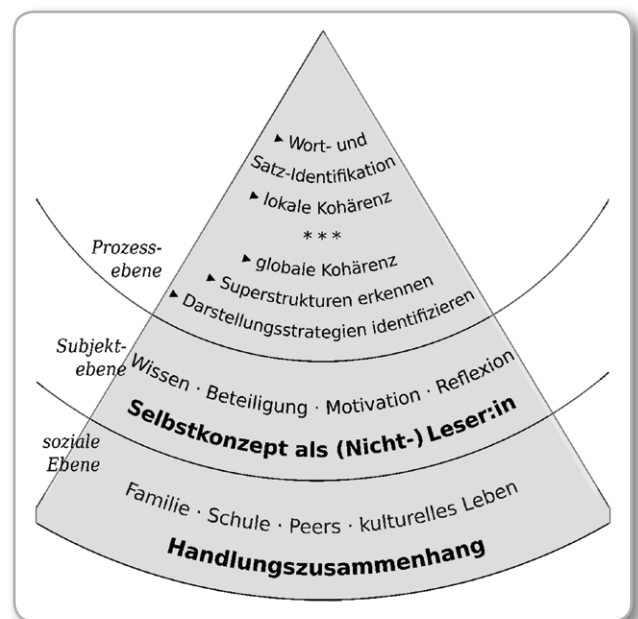
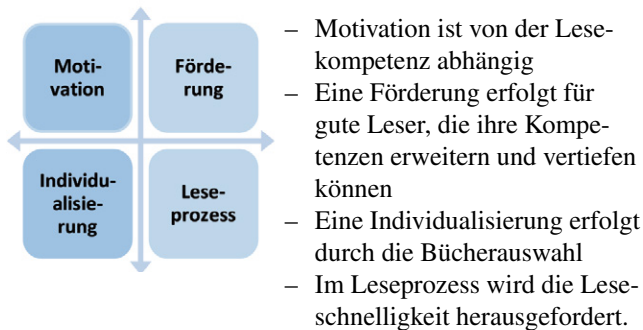


Abb. 3: Mehrebenenmodell des Lesens © nach Rosenbrock/Nix 2012, 11; Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler/Walter de Gruyter, Berlin

Das Mädchen L.: „*Ich bin froh, wenn ich einen Absatz gut lesen kann. Um die Wette lesen mit den anderen oder ganz viel lesen mag ich nicht! Da habe ich doch gar keine Chance. Außerdem bekomme ich manche Wörter alleine nicht raus und dann verstehe ich den Text nicht. Oft mache ich nur so, als ob ich lese. Es fällt gar nicht auf.*“

Das Vielleseverfahren zielt auf die Steigerung des Lesepensums und auf die Förderung der Lesemotivation durch freie Lesezeiten ab. Es basiert auf der Idee, dass allein das Lesen – unabhängig von der Qualität der Texte – einen positiven Einfluss auf das Lesen hat. Das Zeitkontingent umfasst ca. 20 Minuten (drei- bis viermal in der Woche), die für die Lektüre von selbstgewählten Texten und Büchern zur Verfügung steht.



Zusammenfassende Betrachtung

Durch jahrelange Erfahrungen als Lehrerin, Lerntherapeutin und Leiterin eines Stützpunktes für Schüler/innen der 2. Klasse mit einer Lese-Rechtschreibschwäche haben sich zwei prinzipielle Problemfelder – unabhängig von Konzepten – herauskristallisiert.

Problemfeld 1: Aufrechterhaltung der Lesemotivation

Die Schüler/innen durchlaufen einen Prozess, der von ihnen und allen Beteiligten Geduld, Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz erfordert. Durch motivierende Momente und Erfolgserlebnisse schafft man es, die Schüler/innen im Prozess immer wieder zu begeistern. Ein einfaches und seit Jahrhunderten bewährtes Verfahren ist dabei das „bewusste Vorlesen“. Den Begriff bewusst habe ich gewählt, weil das Vorlesen für die Kinder ein Erlebnis sein sollte. Damit schließe ich Lesen als Pausenunterhaltung beim Frühstück aus, es entfällt auch das schnelle Vorlesen als Notlösung in der Regensepause oder nur die Morgengeschichte im Fach Deutsch der Grundschule.

Meine Vorstellung vom Vorlesen umfasst ein Erzeugen von inneren Vorstellungsbildern, in den Text einzutauchen, das Bedürfnis nach mehr zu erzeugen. Ein Vorlesen, das als „Begleiterscheinung“ das Zuhören und

die Konzentration erhöht und motiviert, sich über das Vorgelesene auszutauschen und davon zu erzählen. Ein Vorlesen, das dazu animiert, selbst lesen zu wollen. Das Lesen erhält durch die Lehrperson wieder Bedeutung. Im Alltag wird der große Wert des Lesens oftmals unterschätzt. Lesen ermöglicht, in andere Welten einzutauchen, Lesen vermittelt Wissen, Lesen hilft, sich zu informieren, Lesen funktioniert immer und überall und Lesen verbindet.

Ganz wunderbar beschreiben zwei Autoren in ihren lesenswerten Romanen diesen Prozess: *Hans-Josef Ortheil: Der Stift und das Papier* und *Daniel Penac: Wie ein Roman*. Sie geben beide einen wunderbaren Einblick in das Erleben der Schüler/innen.

Problemfeld 2: Klärung der Vorläuferfertigkeiten

Wir erleben im Schulalltag viele Schüler/innen, die an fertigen Konzepten und Programmen scheitern. Häufig fehlen ihnen z.B. Figur-Grund-Unterscheidung, Formkonstanz, Lautdifferenzierung, sie leiden unter unerkannter Fehlsichtigkeit, Blicksprüngen, haben Probleme mit der Diskriminierung von Zeichen usw. Bevor man diese Schüler/innen als leseschwach etikettiert, sollten grundlegende Überprüfungen erfolgen. Am Anfang sollte immer eine qualifizierte augenärztliche Untersuchung und eine Überprüfung in der Pädagogik erfolgen. Weiterhin kann man mit Hilfe eines *Frostig-Entwicklungstests*, der *Differenzierungsprobe* nach Breuer-Weuffen, der *Nachsprechprobe* nach Motter oder des *Bielefelder Screenings* die Grundlagen für eventuelle Fördermaßnahmen prüfen. Für diese Schüler/innen ist die Früherkennung besonders wichtig, um ihre Motivation aufrechtzuerhalten (s.o.), die Beteiligung am Unterricht weiter zu bestärken und das Selbstkonzept zu erhalten.

Im Anschluss benötigt es eine qualifizierte Unterstützung im Leseprozess. Bei der Auswahl können Sie sich an den aufgezeigten Konzepten orientieren. Hier sollten Sie nach Ressourcen, Alter, Diagnostik und Kontext der Schülerin/des Schülers entscheiden.

Die Eltern sollten Sie darin bestärken, ihren Kindern das Lesen schmackhaft zu machen. Vorlesen, selber lesen, Bücher rumliegen lassen, spannende Geschichten erzählen, motivieren, abwechselnd lesen usw., z. B. die spannendsten Stellen den Kindern überlassen, Freude erzeugen am Lesen: Einkaufszettel, Straßenschilder, Klingelschilder, Autoschilder, Reklame – alles, was sich ergibt, erforschend versuchen zu lesen. Eltern animieren, aus dem Lesen ein Spiel zu gestalten, und dabei nicht vergessen: Eltern sind keine Nachhilfelehrer und ihnen fehlt die qualifizierte Ausbildung einer Lehrperson, die „*Deutsch im Anfangsunterricht*“ studiert hat. Eltern können Lehrpersonen unterstützen, aber sie sind keine Experten für die Vermittlung von Leseprozessen.

Das Mädchen L. ist heute eine erwachsene Frau. Sie hat sich lange in der Schule schwergetan, um wieder motiviert ihren Lernprozess zu gestalten. Sie hat die Schule mit einem mäßigen Realschulabschluss abgeschlossen und eine Lehre begonnen und beendet. Danach ist sie einige Jahre in ihrem Beruf tätig gewesen. Vor zehn Jahren hat sie sich entschlossen, im Zuge von *travel and work* für ein Jahr ins Ausland zu gehen, um ihr Englisch zu verbessern. Heute arbeitet sie erfolgreich als Personalreferentin für ein großes Unternehmen und rekrutiert weltweit Personal. Die Freude am Lesen ist aus heutiger Sicht mit zunehmendem Alter gewachsen.

Lesehitparade

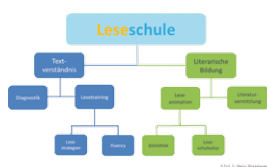
Am Ende des Artikels möchte ich noch einmal einen Schritt zurückgehen und in einer bewussten Vereinfachung meine angekündigte Hitparade den Lesern des Artikels nicht verwehren.

Auf Platz 1 steht der *Kieler Leseaufbau* und der *Kieler Rechtschreibaufbau*, weil er die Grundlage gelegt hat für viele bewährte Folgewerke. Für Kinder mit Leseproblemen bietet er ein durchdachtes Rahmenwerk an, in dem man mit kreativen Ideen immer wieder das Lesen üben kann und die Kinder motiviert mitarbeiten können. Die digitale Version *Der neue Karolus* kann zusätzlich individuell eingesetzt werden.



<https://veris-direct.de/der-neue-karolus-usb-stick.html>

Auf Platz 2 steht die *Leseschule NRW*. Sie ist ein fundiertes Werk, das umfangreich und durchdacht alle Facetten des Lesens aufzeigt. Für Schüler jeder Klassenstufe und Lehrpersonen zeigt sie umfangreiche und hilfreiche Unterstützungsmöglichkeiten an. Fachfremd unterrichtende Lehrpersonen finden wichtige Hinweise für den Leseprozess.



© Prof. Dr. M. Bönninghausen

Auf Platz 3 steht das Konzept *Leseförderung durch Vorlesen*. Es ist eine handhabbare Arbeitsweise, die im Schulalltag mit wenig Absprachen gut umsetzbar ist, große Erfolge aufzeigt und Kinder vielfältig fördert: von der Erweiterung des Wortschatzes über Erfahrungen mit Literatur bis hin zum besseren Zuhören und einer höheren Aufmerksamkeitsspanne, um nur einige Themen zu nennen.



© Forschungsprojekt, Prof. Dr. J. Belgrad

Auf Platz 4 befindet sich *Lesen(d) lernen*. Durch zusätzliche Förderzeiten (die auf Grund der Lehrerversorgung

zum jetzigen Zeitpunkt schwierig erscheint) erfolgt eine Unterstützung im Leseerwerb durch Lehrpersonen. Die Förderzeit ist sinnvoll, wenn die Lehrpersonen fachlich qualifiziert sind und die Förderzeiten kontinuierlich stattfinden können. Die Eltern sollten sich bereit erklären, die Elternschulung zu durchlaufen, um in einer Lernpartnerschaft mit der Schule zu agieren.



© Verlag Henselowsky Boschmann

Auf Platz 5 stehen zwei Konzepte:

Lautlesetandem und *Lesen macht stark*.

Lautlesetandem ist ein Konzept, das häufig einfach zu verwenden ist. Es ist pragmatisch einsetzbar und wird aus diesem Grund gerne verwendet. In dem Konzept geht es aber nicht in erster Linie um die einfache Umsetzung, sondern die Beachtung der Details. Werden diese nicht hinreichend beachtet, bleibt der nötige Erfolg aus (vgl. auch den Aufsatz von Belgrad/Hagel).

Die Konzeption *Lesen macht stark* beruht auf dauerhaftem und intensivem Üben über einen langen Zeitraum. Um dies umzusetzen, müsste eine Situation in der Schule gegeben sein, die eine kontinuierliche Förderung über zwei Jahre mit möglichst einer konstanten Lehrperson ermöglicht. Die Konzeption sollte ein fester Bestandteil von Unterrichts- und Schulentwicklung sein. In der Realität (Lehrpersonal und Ressourcen) gestaltet sich die Umsetzung schwierig.



© Cornelsen Verlag

Auf Platz 6 steht an erster Stelle das *Floh-Lesefitnesstraining*, gefolgt von *Antolin*.



www.floh-lesefitness.de

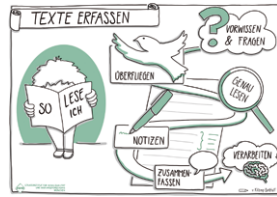
Alle beiden Programme sind für Schüler/innen mit den nötigen Grundvoraussetzungen im Lesen sicherlich anders zu bewerten. Die Konzepte bestärken lesestarke Schüler/innen und fördern vor allem die grundlegenden Lesekompetenzen in Literacy. Für Schüler/innen, die mit dem Leseerwerb Probleme haben – und um diese Schüler/innen geht es in der Hitparade –, können die Konzepte leicht zur Überforderung und in der Folge zu einer minimierten Motivation der Teilnahme an solchen Konzepten führen.

Durch die Auswahlmöglichkeiten werden schwache Schüler/innen dazu animiert, nach dem Prinzip Versuch/Irrtum ihre Entscheidungen zu treffen. Vor dem Einsatz dieser Konzepte sollten detaillierte Überlegungen stattfinden: Wo stehen die Schüler/innen im Leseerwerb? Welches Ziel verfolge ich mit den Konzepten? Welche Ergebnisse sollen erbracht werden?



© Westermann Gruppe
www.antolin.de
Illustration: Iris Blanck

Auf Platz 7 ist das *Reziproke Lesen* stark von der Gruppenkonstellation und dem sozialen Miteinander abhängig. Es erfordert Fingerspitzengefühl, die richtigen Gruppenzusammensetzungen und einen klar formulierten Auftrag für jedes Gruppenmitglied herzustellen. Je nach Altersklasse (Leserwerb Klasse 1 und 2) scheint es aus zwei Gründen eine Herausforderung für Lehrpersonen und Schüler/innen zu sein: Erstens, kooperative Lernformen müssen von den Schüler/innen erst erworben, gefestigt und automatisiert werden. Zweitens, das Erlernen des sozialen Miteinanders in der Gruppe kann das Lesenlernen überlagern. Die sozialen Kompetenzen stehen im Vordergrund und der gemeinsame Leserwerb als Zielsetzung wird verdrängt.



© Klitzing-Bantzhaff, www.lesen.bayern.de

Auf Platz 8 steht das *Vielseilverfahren* für Schüler/innen, die mit Begeisterung lesen, und ist sicherlich ein ausgesprochen anregendes Konzept. Die Erfahrung zeigt leider, dass Schüler/innen mit Problemen dauerhaft immer versierter werden im Anschauen von Büchern und Texten, ohne in einen verstehenden Leseprozess zu initiieren. In der Folge werden die motivierten Leser/innen immer mehr Literatur lesen und die „schwachen“ Leser/innen dabei zurückfallen. Ihnen fehlt im ersten Schritt die Übung für den Leserwerb und im zweiten Schritt das sinnerfassende Lesen, um sich an diesem Konzept zu beteiligen.



© nach Rosenbrock/Nix 2012, 11;

Fazit

In den beiden Beiträgen geht es nicht darum, Konzepte gegeneinander auszuspielen oder gar abzuwerten, sondern es wurde eher das Ziel verfolgt, den Fokus stärker auf die Bedürfnisse der Schüler/innen zu lenken und nicht auf einzelne favorisierte Konzeptionen. Der schulische Alltag besteht darin, die Herausforderung vorhandener Lernkompetenzen der Schüler/innen zu stärken, zu fördern und zu fordern. Das durchgängige Festhalten an einer einzelnen Konzeption verhindert diese Chance, weil die Vielfältigkeit der Schüler/innen keine ausreichende Berücksichtigung findet. Die Hitparade würde sich sofort verändern, wenn sich das Mädchen L. – als gute Leserin – in der Schule langweilen würde. Dann müssten andere Kriterien angesetzt und die Maßstäbe der Bewertung verändert werden.

Alle zehn Konzeptionen beinhalten wichtige Elemente und haben ihre qualifizierte Berechtigung im Schulalltag, nämlich dann, wenn sie unter der Fragestellung eingesetzt werden:

- Was benötigt jede Schülerin und jeder Schüler für ihre/seine Weiterentwicklung in der Lesekompetenz?

Vor dem Einsatz eines jeden Konzeptes sollte man sich immer die Fragen stellen:

- Wozu benötige ich es? Was will ich bei der Schülerin/dem Schüler erreichen? Wie kommen die Konzepte individuell zum Einsatz?

Verlegt man Aufgaben und Übungen in den häuslichen Bereich, sollte sichergestellt sein, dass die Eltern und Kinder den Anforderungen gerecht werden können. Im Vorfeld beim Gespräch mit den Eltern sollten Auftragsklärung, Vorgehen, unterstützende Verhaltensweisen, Reflexion und Feedback im Vordergrund stehen.

Literatur

- Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien. Stuttgart 2016.
- Bönninghauser, M., u. a.: Lesen(d) lernen – Texte besser verstehen. Bottrop 2012.
- Dummer-Smoch, L./Hackethal, R.: Kieler Leseaufbau. Kiel 2007.
- Lenhardt, W.: Leseverständnis und Lesekompetenz. Baltmannsweiler 2020.
- Lesen macht stark: Online verfügbar unter: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein: <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/Projekte/nzILMS.html>
- Ortheil, H.-J.: Der Stift und das Papier. München 2013.
- Reziprokes Lesen: Online verfügbar unter Biss-Transfer: <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/reziprokes-lesen/>
- Rosebrock, C., u. a.: Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Stuttgart 2011.

Carmen Huber
ltd. Schulamtsdirektorin und
Gründerin der Lernpraxis für
funktionelle Entwicklungstherapie
frau.carmenhuber@gmail.com



Wann sind wir kompetente Leser/innen?

Das Wichtigste in Kürze

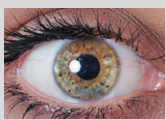
Dieses letzte Kapitel soll eigentlich gar kein Kapitel sein, sondern vielmehr als Nachschlagewerk beziehungsweise Kurzzusammenfassung einzelner Aspekte dienen, mit denen der/die kompetente Leser/in beim Leseerwerb zu tun hat. Hierbei wird versucht eine bestimmte Chronologie einzuhalten.

► Stichwörter: **Leseverstehen, Lesekompetenz, Leseflüssigkeit, Wort-Satz-Textverstehen, Grundfertigkeiten des Lesens**

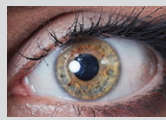
Kurz – knapp – und doch nicht einfach? So könnte man diesen Überblick beginnen.

Aber fangen wir mal ganz einfach an: Was machen eigentlich unsere Augen beim Lesen?

Über unsere Augenbewegungen beim Lesen



Der Akt des Lesens wird vollzogen, indem sich die Augen in kur-



© pixabay.com

zen und sehr schnellen Sprüngen über die Zeile bewegen. Diese Sprünge werden als Sakkaden bezeichnet (Radach 1996).

Diese Sprünge sind vonnöten, da nur eine geringe Anzahl an Buchstaben links und rechts von der Fixation der Augen scharf gesehen wird. Da gute Leser/innen dazu neigen, kürzere Wörter zu überspringen und bei längeren Wörtern stets die Mitte zu fixieren, werden größere Sprünge erfasst als bei schwachen Leser/innen. Kürzere Sprünge und längere Fixationen deuten auf eine ineffiziente Wortverarbeitung hin beziehungsweise charakterisieren Defizite in der basalen Lesefertigkeit. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass basale Lesefertigkeiten bei guten Leser/innen auf eine sehr effiziente Wortverarbeitung zurückzuführen sind. Bei guter Lesefertigkeit handelt es sich demnach um einen schnellen und hochautomatisierten Prozess (Wimmer & Mayringer 2014, 13ff.).

An dieser Stelle wird deutlich, dass sich der Unterschied zwischen guten und schlechten Leser/innen abermals in der Lesegeschwindigkeit widerspiegelt.

Und wenn diese Prozesse schrittweise automatisiert und verflüssigt sind, erwerben wir basale Lesefertigkeiten:

Basale Lesefertigkeiten

Um kompetent zu lesen, bedarf es fundamentaler Lesefertigkeiten. Fundamental hierbei ist, dass diese sogenannten basalen Lesefertigkeiten flüssig und größtenteils unbewusst ablaufen. Leseflüssigen Schüler/innen fällt es gar nicht mehr auf, wie sie von Buchstaben zu Wörtern kommen, um schließlich einfache Sinnzusammenhänge zu konstruieren. Voraussetzung hierfür sind Dekodierungsleistungen (Lindauer & Schneider 2007, 112). Das Lesen kann deshalb auch als synthetischer Prozess, bei dem Buchstaben zu Lauten umgewandelt und anschließend zu Wörtern synthetisiert werden, bezeichnet werden.

Wenn dieser Dekodierungsprozess automatisiert verläuft, muss die Bedeutung der Wörter nicht mehr erlesen werden und Wörter können als Ganzes wahrgenommen werden.

Je größer dieser sogenannte Sichtwortschatz schließlich ist, desto flüssiger verläuft der Leseprozess (Schneider 2006, 11f.; Lindauer & Schneider 2007, 112).

Um aus den basalen Lesefertigkeiten schrittweise nicht nur Wörter, sondern ganze Sätze und schließlich den gesamten Text verstehen zu können, müssen diese Fähigkeiten zu einem umfassenden Leseverständnis schrittweise und hierarchisch aufgebaut werden.

Leseverständnis: WORT – SATZ – TEXT

Unter dem Begriff Leseverständnis kann einerseits die allgemeine Fähigkeit zur Rekonstruktion von Textinhalten, aber auch der Prozess an sich verstanden werden (Lenhard 2013, 46).



© pixabay.com

Das Leseverständnis wird als aktive Auseinandersetzung mit dem Text betrachtet, bei der das Rezipierte ausgearbeitet und die einzelnen Informationen miteinander und dem Erfahrungswert des Lesers/der Leserin in Beziehung gesetzt werden.

Bis zum Verständnis eines Textes erfordert es unterschiedliche Verarbeitungsschritte (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, 133).

In der Regel wird beim Leseverständnis zwischen unterschiedlichen Verständnisebenen differenziert: dem Wort-, Satz- und Textverständnis (Lenhard 2013, 46).

WORT-Verständnis (basale Lesefertigkeit, hierarchieniedrig)

Vor langer, langer Zeit lebte in dem kleinen Königreich Schönburg ein tapferer, aber tollpatschiger **Ritter** namens Gunnar.

Unterschiedliche Faktoren beeinflussen das Wortverständnis: die Dekodierfähigkeit einzelner Wörter, die Erfassung der Wortbedeutung und die kontextbezogene Modifikation dieser Bedeutung. Wenn Wörter bezüglich ihrer Wortbedeutung im Kontext der umgebenden Wörter gedeutet werden, dann befindet sich der Prozess schon auf dem Weg zum Verständnis auf Satzebene. (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, 133f.).

SATZ-Verständnis (hierarchiehöhere Leistung)

... tollpatschiger Ritter namens Gunnar. **Ständig fiel er vom Pferd, stolperte über seine Stiefel oder verwechselte sein Schild mit einer Bratpfanne.** Eines Tages versammelte der König ...

Der Satz muss in seine Strukturelemente gegliedert werden. Auf dieser Ebene findet schließlich das sogenannte PARSING statt. Damit ist die grammatikalische Analyse des Satzes gemeint. Jedes Wort wird direkt während des Lesens einer bestimmten Position in der Satzstruktur zugewiesen. Anhand der zur Verfügung stehenden Informationen wird die Satzstruktur angenommen, die am ehesten zutrifft. Mit jedem gelesenen Teil des Satzes kann diese Struktur angepasst und revidiert werden (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, 133ff.).

Nachdem die hierarchieniederen Prozesse und somit basalen Lesefertigkeiten wie visuelle Worterkennung oder syntaktisches PARSING von Sätzen langsam, aber sicher beherrscht werden, widmet sich der Leser den hierarchiehöheren Prozessen. Bei diesen geht es über die pure Aneinanderreihung von Sätzen hinaus (Lindauer & Schneider 2007, 112).

TEXT-Verstehen (hierarchiehohe Leistung)

Vor langer, langer Zeit lebte in dem kleinen Königreich Schönburg ein tapferer, aber tollpatschiger Ritter namens Gunnar.

Ständig fiel er vom Pferd, stolperte über seine Stiefel oder verwechselte sein Schild mit einer Bratpfanne.

Eines Tages versammelte der König all seine Ritter und verkündete traurig: „Edle Ritter! Meine Tochter, die Prinzessin, wurde von dem Drachen Ignis entführt. Er hält sie in seiner Höhle auf dem schwarzen Berg gefangen. Ich suche einen tapferen Ritter, der sie befreit!“ Der Drache Ignis war der gefährlichste und größte Drache im ganzen Land und kein Ritter war mutig genug, gegen den Drachen zu kämpfen. Bis auf Gunnar. „Ich werde die Prinzessin befreien“, verkündete er stolz ...

Aus: Belgrad, J. & Klipstein, Ch. (Hrsg.) 2017, 29

Informationen aus unterschiedlichen Sätzen werden zueinander in Beziehung gesetzt. Beim Textverständnis werden Informationen auf verschiedenen Ebenen integriert:

- *Herstellung lokaler Kohärenz:* Textverstehen bleibt sehr dicht am Text.
- *Herstellung globaler Kohärenz:* Informationen werden über weite Textdistanzen hinweg in komplexe Netzwerke integriert. Dazu bedarf es zunehmend metakognitiver Fähigkeiten und schemageleiteten Textverstehens (Lindauer & Schneider 2007, 112).

Dimensionen der Leseflüssigkeit („READING FLUENCY“)

Die Beziehung zwischen den basalen Lesefertigkeiten und dem Leseverständnis lässt sich am besten über die Leseflüssigkeit erläutern (Sturm 2014, 3).

Im deutschen Sprachraum wird die Leseflüssigkeit eher als beiläufiges Produkt des Leselernprozesses in der Primarstufe bezeichnet. In der angelsächsischen Leseforschung wird die „*reading fluency*“ hingegen als eigenständige und förderungsbedürftige Komponente von Lesekompetenz deklariert. Sie kann vor der Beschäftigung mit längeren Texten verortet werden und lässt sich in vier Dimensionen unterteilen (Rosebrock & Nix 2011, 31):

Leseverstehen hierarchieniedrig:

Buchstaben- und fehlerfreie und schnelle Worterkennung, die mit dem Automatisierungsgrad des Dekodierprozesses zusammenhängt. Die syntaktische und semantische Analyse von Wortfolgen und die lokale Kohärenzbildung müssen erfolgen (Gold 2007, 18).

Genauigkeit des Dekodierens:**(WORT-Ebene, hierarchieniedrig)**

Diese spiegelt sich darin wider, wie genau Wörter gelesen, wie schnell sie erkannt und wie viele Fehler beim Lesen gemacht werden. Ein exakter Leser/eine exakte Leserin kann die Wörter genau und ohne Verlesungen dekodieren. Falls doch ein Fehler unterläuft, wird dieser selbstständig und augenblicklich korrigiert. Insofern dies nicht geschieht, kann es vorkommen, dass der Sinngehalt des Gelesenen sich verändert (Rosebrock & Nix 2011, 16, 31).

Automatisierung des Dekodierens:**(WORT-Ebene, hierarchieniedrig)**

Mit zunehmender Häufigkeit des Dechiffrierungsprozesses wird dieser immer routinierter. Der Dekodierungsprozess verläuft schneller, ohne Anstrengung, eigenständig und unbewusst. Durch die Automatisierung des Dekodierungsprozesses kann mühelos und schnell auf die Wortbedeutung zugegriffen werden. So kann dem gelesenen Wort ein Sinngehalt zugeordnet werden. Dies fällt Lesern, deren Leseflüssigkeit noch nicht so ausgeprägt ist, eher schwer. Ein umfangreiches semantisches Lexikon sowie die schnelle Zugriffszeit dafür begünstigen das flüssige Lesen. Durch die automatisierte Worterkennung und das Erkennen, welche Wortgruppen zusammengehören, werden kognitive Kapazitäten für weitere Verarbeitungsprozesse freigesetzt. Wenn die hierarchieniedrigen Prozesse automatisiert ablaufen, wird überhaupt nicht mehr darauf geachtet, dass Wörter dekodiert werden müssen. Die Entzifferung dieser Wörter läuft somit automatisch ab. Bei langsameren Leser/innen wird ein großer Teil der kognitiven Ressourcen benötigt, um Wörter zu erlesen. Aus diesem Grund fällt es langsamen oder stockenden Leser/innen sehr schwer, Wörtern Bedeutungen zuzuordnen (Rosebrock et al. 2011, 16f.; Rosebrock & Nix 2011, 33ff.).

Bei den bisher thematisierten Dimensionen bewegen sich die Leser/innen überwiegend auf der Wortebene. Das Zusammenwirken der beiden ersten Dimensionen führt schließlich zur nächsten Dimension, einer angemessen schnellen Lesegeschwindigkeit. Je besser die ersten beiden Komponenten beherrscht werden, desto schneller und flüssiger lesen die Leser/innen (Rosebrock & Nix 2011, 35).

Leseverstehen hierarchiehoch:

Satzübergreifende Analyse von Textstrukturen bis hin zur Herstellung globaler Kohärenz und der Bildung einer Makrostruktur. Sobald also der Dekodierungsprozess hinreichend beherrscht wird und die hierarchieniedrigen Prozesse automatisiert ablaufen, ist der Leser/die Leserin in der Lage, sich höheren Verstehensleistungen zu widmen. Hier steht das Textverständnis schon im Fokus (Lindauer & Schneider 2007, 111; Gold 2007, 19).

Lesegeschwindigkeit:**(SATZ-Ebene, hierarchiehöher)**

Hier handelt es sich um die Satzebene und die Ebene der lokalen Kohärenzbildung. Diese Dimension markiert den Unterschied zwischen guten und weniger guten Leser/innen vermutlich am deutlichsten. Die Lesegeschwindigkeit hängt nicht nur davon ab, wie akkurat Wörter erfasst werden und wie automatisiert der Dekodierungsprozess abläuft. Erst wenn eine bestimmte Lesegeschwindigkeit erreicht wird, können hierarchiehohe Prozesse wie das Textverständnis vollzogen werden. Aus kognitionspsychologischer Sicht spielt die Lesegeschwindigkeit insofern eine Rolle, da bei langsamen Leser/innen zu wenige Informationen im Arbeitsgedächtnis gespeichert werden, um den Sinn des Gelesenen erfassen zu können. Am Ende des Satzes ist dann der Anfang dieses Satzes nicht mehr präsent. Es soll bei der Lesegeschwindigkeit allerdings keineswegs darum gehen, die höchstmögliche Lesegeschwindigkeit anzustreben. Diese wird schließlich auch von der Schwierigkeit des Textes sowie den Gegebenheiten während des Lesens beeinflusst (Rosebrock & Nix 2011, 17, 34f.).

Fähigkeit zur sinngemäßen Betonung**(SATZ-Ebene, hierarchiehöher)**

Der zu lesende Satz muss in semantisch und syntaktisch zusammengehörende Zusammenhänge aufgeteilt werden. Bei langsamen Leser/innen kann häufig beobachtet werden, dass unpassende Satzteile zusammengezogen werden und in gleich klingenden, stockenden Wort-für-Wort-Schritten gelesen wird. Anders verhält sich das bei fluenten Leser/innen, die beim lauten Lesen das Gelesene strukturieren, mit einer passenden Betonung versehen, auf die Intonation achten und die Pausengestaltung beachten. Sobald Leser/innen in der Lage sind, den Hinweisen des Textes bezüglich Semantik, Syntax, Orthografie und Morphologie zu folgen, kann Verstehen auf der Ebene lokaler Kohärenz vollzogen werden (Rosebrock & Nix 2011, 19, 35).

Nach *Pikulski & Chard* (2005, 510) ist Leseflüssigkeit die Brücke zwischen der Wortdekodierung und dem Leseverstehen.

Um die Brückenmetapher fortzuführen, ist nun die Wortdekodierung unser erster Stützpfiler. Der letzte hingegen, auf der anderen Seite der Brücke, ist das Leseverständnis. Die Leseflüssigkeit führt uns von der einen auf die andere Seite. Einige Dinge, die uns auf diesem Weg begegnen, werden unter den Grundfertigkeiten des Leseverständnisses aufgeführt.

Von den Grundfertigkeiten bis zum Leseverständnis

Das Konstrukt Leseverständnis ist komplex und beinhaltet sehr viele Teilprozesse. Diese sind miteinander verknüpft, bedingen einander gegenseitig und bauen aufeinander auf. Ein Versuch von *Berwanger* (2017) die von *Klicpera, Schabmann* und *Gasteiger-Klicpera* (2013, 70f.) aufgeführten Grundfertigkeiten zum Leseverständnis in eine visuelle Darstellung zu überführen, brachte Abbildung 1 hervor. Die Verzahnung der einzelnen Grundfertigkeiten wird durch diese Darstellungsweise deutlich und überschaubar. Eine hierarchische Struktur kann ebenfalls abgeleitet werden.

Wenn die basale Dekodierfähigkeit als Ausgangspunkt festgelegt wird, könnte jede weitere Ecke als Stufe angesehen werden. Dabei sind die einzelnen Stufen nicht gleich weit voneinander entfernt und verlaufen auch nicht in einer strikten zeitlichen Abfolge. Diese Zusammenhänge sollen in der „Spinnennetzstruktur“ verdeutlicht werden.

Zusammenfassung Lesekompetenz

Statt einer Zusammenfassung lässt sich die Lesekompetenz wie folgt ganz knapp formulieren:

Ein kompetenter Leser/eine kompetente Leserin

- hat Kenntnis von Schriftzeichen über das Verknüpfen von Wörtern und Sätzen bis hin zur Sinnzuordnung zu Textteilen.
- kann Informationen aus einem Text mit dem eigenen Erfahrungsschatz assoziieren, um unverständliche Wörter und Textstellen zu erschließen.
- kann reflektiert lesen und das Gelesene auf seinen Wahrheitsgehalt prüfen.
- kann das Gelesene in Erinnerung behalten, um es dann schließlich in den Erfahrungsschatz mit aufzunehmen und mit bereits gelesenen Texten vergleichen und verbinden zu können.

(Vgl. Bertschi-Kaufmann 2007, 12f.)

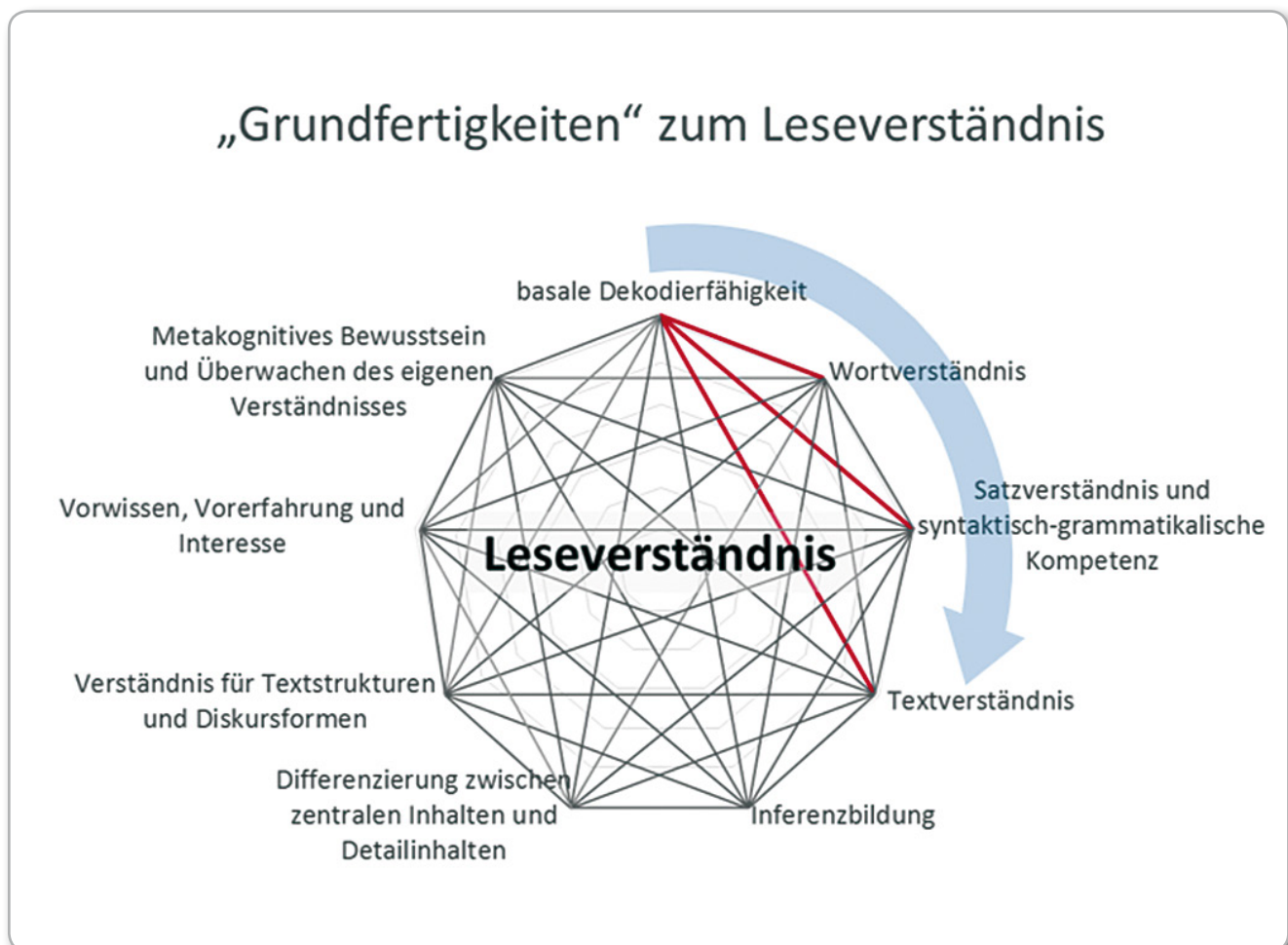


Abb. 1: Visuelle Darstellung der Grundfertigkeiten zum Leseverständnis von Berwanger (2017) in Anlehnung an Klicpera et al. (2013, 70f.)

Literatur

- Belgrad, J./Klipstein, Ch. (Hrsg.): Gemeinsam – Together – Saam. Ein Vorlesebuch des Kooperationsprojekts der Stiftung KINDER FÖRDERN – ZUKUNFT STIFTEN und des gemeinnützigen FÖRDERVEREINS LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN e. V. Stuttgart 2017.
- Berwanger, D.: Möglichkeiten und Grenzen der Vorhersage des Leseverständnisses aufgrund der basalen Lesefertigkeiten am Beispiel der Testverfahren „Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler“ und „Salzburger Lese-Screening 2–9“ (Unveröffentlichte Masterarbeit). PH Weingarten 2017.
- Bertschi-Kaufmann, A.: Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug, Seelze 2007, 8-16.
- Gold, A.: Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. Göttingen 2007.
- Klicpera, C./Gasteiger-Klicpera, B.: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten – Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim 1995.
- Klicpera, C./Schabmann, A./Gasteiger-Klicpera, B.: Legasthenie – LRS. München 2013.
- Lenhard, W.: Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung. Stuttgart 2013.
- Lindauer, T./Schneider, H.: Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug 2007, 109-125.
- Radach, R.: Blickbewegungen beim Lesen. Psychologische Aspekte der Determination von Fixationspositionen. Münster, New York 1996.
- Pikulski, J. J./Chard, D. J.: Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. The Reading Teacher. (2005) 58, 510-519.

- Rosebrock, C./Nix, D.: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler 2011.
- Rosebrock, C./Nix, D./Rieckmann, C./Gold, A.: Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze 2011.
- Schneider, H.: Basiskompetenzen im Lesen: Erwerb und schulische Förderung. Babylonia 2006, 3-4, 10-15.
- Sturm, A.: Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei Berufsschüler/innen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermassnahmen. Leseforum.ch, 1/2014. Abgerufen am 04.06.2022. Verfügbar unter http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_1_Sturm.pdf.
- Wimmer, H./Mayringer, H.: Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2–9 (SLS 2–9). Bern 2014.

Daniel Berwanger M. A.

Lehrer an der Grund- und Werkrealschule Kiblegg
Lehrbeauftragter in Pädagogik am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GWHR) Weingarten
berwanger@gmx.net

Prof. Dr. Jürgen Belgrad

Leiter des Forschungsprojekts LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN und emeritierter Professor für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten
belgrad@ph-weingarten.de

Anzeige

Lehren & Lernen – Sofort-Downloads:



Mit Vorlesen beginnen (aus Lehren & Lernen 7/2021)

In diesem Beitrag geht es um die Schlüsselrolle des Vorlesens bei der Leseförderung. Ein auf alle Schulstufen übertragbares Vorleseritual wird demonstriert und dazu werden didaktische Begründungen, Erfahrungen von Lehrpersonen und empirische Ergebnisse erläutert, stets begleitet von konkreten Tipps zur Umsetzung.

nur € 2,50



Gestisches Vorlesen als Lesekino (aus Lehren & Lernen 10/2021)

Ein Konzept der basalen Leseförderung für Leseschwache und Migranten. Vor dem Hintergrund leseschwacher Schulkinder mit und ohne Migrationshintergrund zeichnet sich das Konzept durch seine ungezwungenen und vielfältigen Zugangsmöglichkeiten zur deutschen Sprache aus. Das Vorlesen sollte dabei zum Initiator eines „Sprachbades“ werden, in welches die sehenden Zuhörer eintauchen können – auch ohne Deutschkenntnisse.

nur € 2,50

Viele weitere Artikel zur Leseförderung finden Sie unter www.neckar-verlag.de

Markku Sparwald



Hybride Fortbildungen zum Projekt „Lesereise“

Mobil – regional – aktuell

Der Artikel stellt hybride, multikanalige Fortbildungsansätze des Projekts „Lesereise“ dar. Mit Hilfe von QR-Codes werden die Artikel des Projekts digital erweitert: Erklärfilme, digitale Pinnwände sowie virtuelle Kamin-gespräche finden so den Anschluss zum gedruckten Wort und Bild. Leitend für die Bereitstellung der Lerninhalte ist dabei das Konzept des Microlearnings.

► Stichwörter: **Fortbildung, Hybrides Lernen, Microlearning**

Ein multikanaliges Fortbildungskonzept zur „Lesereise“

Ziel des geplanten Förderkonzepts für Lehrpersonen muss es sein, konkrete und wirksame Maßnahmen im lokalen Schulalltag zu ermöglichen und dabei ressourcen- und zeitsparend eine Auseinandersetzung mit Inhalten und Methoden zu ermöglichen.

Analoge und digitale Fortbildungsinhalte, multimediale Bereitstellungen und ein steter Austausch mit den Autor/innen und weiteren Experten werden zu einem nachhaltigen, hybriden Gesamtkonzept verknüpft.



Abb. 1: Multikanalige Fortbildung

Prinzip MICROLEARNING:

Lernende erfahren eine kurze, prägnante Präsentation der anzueignenden Kompetenzen und Inhalte. Die digi-

tale Aufbereitung der Artikel durch die Autor/innen ermöglichen eine flexible und orts- und zeitunabhängige Auseinandersetzung.

Auch der Austausch mit weiteren Fachkolleg/innen und Expert/innen soll die Auseinandersetzung intensivieren.



Abb. 2: Microlearning

Baustein 1: Ausstattung der Artikel mit QR-Codes

Die Artikel im Heft LESE.REISE werden mit QR-Codes ausgestattet. Die dahinter gespeicherten Links bieten vielfältige Bereitstellungsmöglichkeiten, z. B.



- eine **digitale Pinnwand** für weitere Inhalte,
- die **aktualisierten Artikel** lesen,
- zusätzliche **Materialien zum Download** erhalten,
- Links zu **Videos/Lernvideos** in Anspruch nehmen,
- in eine **ausführlichere Literaturliste** reinschauen,
- **analoge oder digitale Fortbildungen** anbieten (inkl. *Zeit, Dauer und Kosten für die Teilnehmer/innen*) oder
- **freie Plätze bei schon geplanten Fortbildungen** zeigen (inkl. Wartelisten),
- **Kontaktdaten** und evtl. Schuladresse der Autor/innen zeigen.

Inhalte können so dynamisch angepasst und Materialien und multimediale Elemente schnell und effizient bereitgestellt werden.

Die Autor/innen selbst sind frei in der Gestaltung. Sie stellen je nach Möglich-, Notwendigkeit und Umfang Inhalte bereit, um die angestrebten Kompetenzen methodisch und didaktisch zu untermauern. Die inhaltliche Struktur der QR-Codes bleibt zwar gleich, aber die Bereitstellungen können individuell variieren.

Baustein 2: Erklärfilme

In Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Weingarten und den lokalen Kreismedienzentren Friedrichshafen und Ravensburg werden kurze Erklärfilme zu den jeweiligen Artikeln erstellt. Autor/innen können darin kurz und prägnant ihre angestrebten Inhalte und Methoden präsentieren und medial untermauern. Eine adressatengerechte Darstellung komplexer Themen unterstreicht die Bemühungen des Projekts, flexibel in den Alltag integrierbar zu sein und den Bedürfnissen moderner Lehrpersonen vor Ort gerecht zu werden.



Abb. 3: Erklärvideos

Beispiel: Patrick gibt Tipps zu Audioaufnahmen; Homepage <https://www.lesefoerderung-durch-vorlesen.de/>, Vorlesetag 2020, 21:22 min

Baustein 3: Pinnwände

Mithilfe von Anbietern wie **TASK CARDS** können niedrigschwellige, übersichtliche und barrierearme Websites erstellt werden, die es den Autor/innen erlauben, diverse Materialien und zusätzliche Informationen zu ihren jeweiligen Themen bereitzustellen:

- erweitertes Literaturverzeichnis, ergänzter und aktualisierter Artikel-Text,
- multimediale Inhalte wie Lernvideos oder auch fertige Arbeitsmaterialien: z. B. in Form von *Learning Apps* oder *H5P-Applikationen* sowie *klassische PDF*.
- digitale Abfragen z. B. mit **KAHOOT!** oder **QUIZ-LET** als Quiz oder als Feedback oder zur direkten Kommunikation:



Abb. 4: Digitale Pinnwand

TASK CARDS ist ein DSGVO-konformer Anbieter digitaler Pinnwände, der sich auf einen Einsatz in der Bildungslandschaft spezialisiert hat.

Interaktive Elemente zum Üben, Ausprobieren oder Entdecken lassen sich recht schnell und einfach mithilfe von Learning Apps oder H5P erstellen.

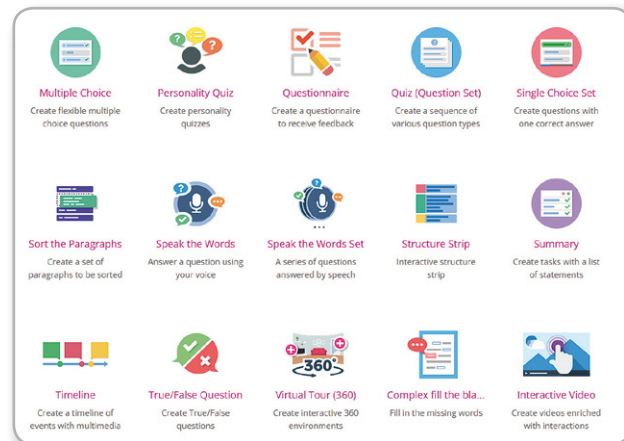


Abb. 5

Quelle: h5p.org

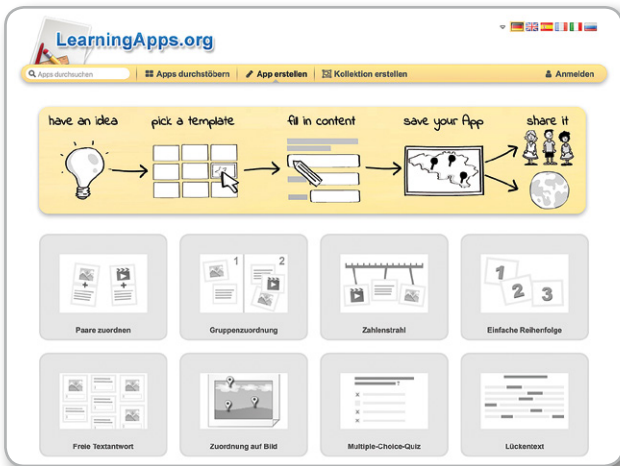


Abb. 6

Quelle: Learningsapps.org



Abb. 7

Quelle: Kahoot.it

Abb. 8

Quelle: Quizlet.com/de

Durch die Erlaubnis von Kommentaren können hier Nutzer/innen mit den Autor/innen in einen Austausch kommen. So können Informationen in beide Richtungen fließen und den Diskurs anstoßen bzw. erhalten. Lernende haben so ein Feedback über ihr eigenes Lernen und eine Reflexion über die Themen.

Baustein 4: Digitaler Saloon als „digitales Kamingespräch“



Abb. 9: Digitaler Saloon

Das Format **Digitaler Saloon** kann man sich vorstellen wie ein digitales Kamingespräch.

- 1 Ein kurzer Impuls durch Experten zu Beginn mit einem Umfang von ca. 20 Minuten führt in die Veranstaltung im Videoformat ein.
- 2 Anschließend haben die Teilnehmenden die Chance, miteinander und den Expert/innen ins Gespräch zu kommen. Die Links zu den Video-Konferenzen können über die QR-Codes der Artikel respektive den dahinterliegenden Pinnwänden verlinkt werden.

Die Vorteile solcher Formate liegen klar auf der Hand: Ein kurzer und prägnanter Impuls gibt neuen Input und stößt bei den Zuschauer/innen neue Gedankengänge an. Anschließend kann sich angeregt ausgetauscht werden. Die Veranstaltungen sind ortsunabhängig besuchbar und erlauben zu jeder Zeit ein Ein- und Aussteigen.

Die Vernetzung und der Diskurs an den Themen wird auch überregional vorangetrieben.

Um die vorbereitete Lernumgebung, d.h. die intendierte Fortbildung zu erreichen, bedarf es nur

- des Handbuchs LESE.REISE,
- eines Smartphones mit QR-Code-Scanner und
- ... einer Portion Wille und Neugier.

Wer sich selbst mit einem Thema intensiver beschäftigen will, bekommt mit dem gebotenen Fortbildungskonzept einen mobilen und zeitsparenden sowie niedrighschwelligigen Zugang zu neuen Inhalten und der Möglichkeit der Vernetzung.

Dies soll wesentlich zu einer (über)regionalen und flexiblen Entwicklung der Lehrpersonen beitragen.

© Fotos Abb. 1–4 und Abb. 9: Patrick Gambin

Markku Sparwald, Schulrat Dipl.-Päd.
Staatliches Schulamt Markdorf
markku.sparwald@ssa-mak.kv.bwl.de



Ausgewählte Bücher zum Vorlesen

Nach Klassenstufen sortiert

Hier folgen Tipps für Bücher zum Lesen und Vorlesen: „Klassiker“ und neuere Bücher – alles bunt gemischt!



© Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg



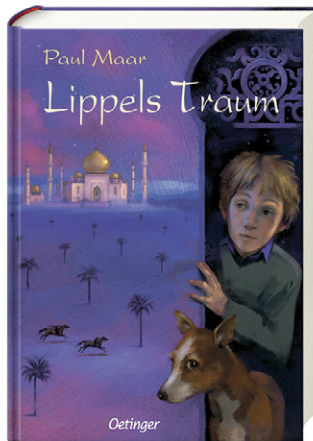
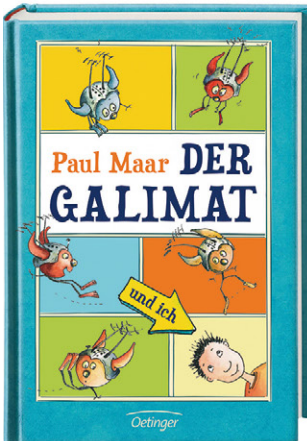
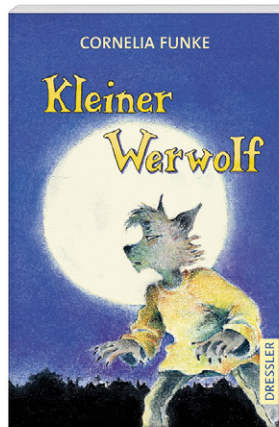
© Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg



© Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg

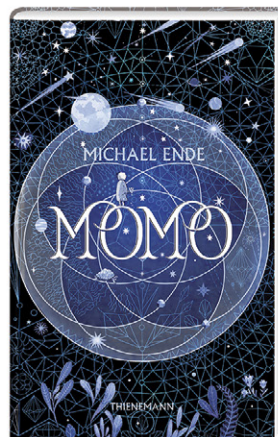
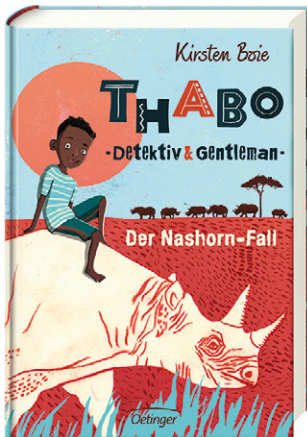


Klassenstufe 1 / 2



© Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg

© Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg



© Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg

© Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg

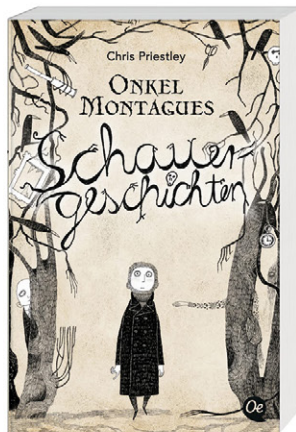
Klassenstufe 3 / 4

Klassenstufe 5 / 6

Teil 5



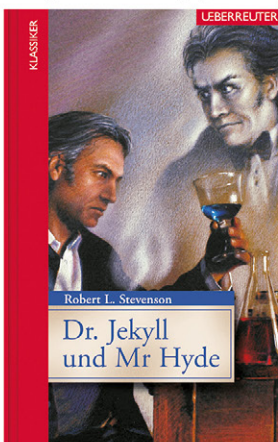
© Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg



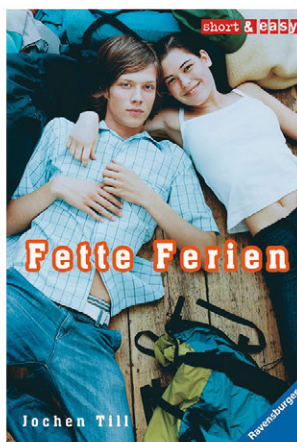
© Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg



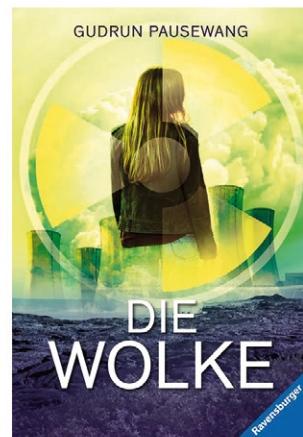
Klassenstufe 5 / 6



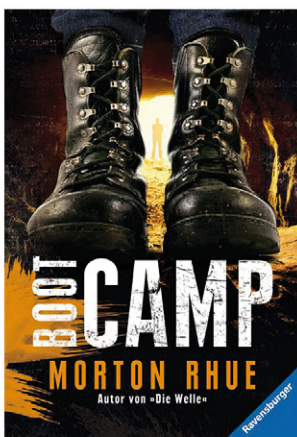
© Ueberreuter Verlag GmbH, Berlin 2012.



© Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg



Klassenstufe 7 / 8



Jetzt Lehren & Lernen abonnieren!



Unabhängige Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg

Lehren & Lernen – die günstige und kompetente Bezugsquelle für Ihre pädagogische Arbeit – einfach und bequem im Abonnement bestellen **ab € 45,50 – jetzt mit toller Prämie!**

Ihre Vorteile

- Preisvorteil von ca. 50 % gegenüber dem Einzelkauf
- Jeden Monat neue Ideen und Konzepte für Ihren Unterricht
- Fundierte und hochqualifizierte Informationen aus Praxis und Wissenschaft
- Tolle Prämien

Lehren & Lernen ist bekannt für kritisch-konstruktive Beiträge aus dem Schulleben. Bekannte Autor:innen aus Praxis und Wissenschaft schreiben für diese unabhängige Fachzeitschrift. Dabei werden Monat für Monat aktuelle Themen aufgegriffen, intensiv beleuchtet und diskutiert.

Die Mitglieder der Redaktion eint dabei ein gemeinsames Ziel: Ideengeber zu sein für die zukunftsorientierte Weiterentwicklung von Schulen mit wissenschaftlich fundierten, reflektierten und innovativen Beiträgen für die Praxis.

Überzeugen Sie sich selbst:

Ein kostenloses Leseexemplar erhalten Sie unter www.neckar-verlag.de

Lehren & Lernen – Themenübersicht



Lehren & Lernen 6/2022
Mit Achtsamkeit stärken und fördern



Lehren & Lernen 3/2022
Demokratie leben und lernen – Demokratiepädagogik Teil 2



Lehren & Lernen 11/2021
Selbstorganisiertes Lernen und Arbeitsunterricht mit System



Lehren & Lernen 5/2022
Qualität in Schule und Unterricht



Lehren & Lernen 2/2022
Folgen von Corona aus ärztlicher Sicht



Lehren & Lernen 10/2021
Die Schule erfolgreich beendet – und jetzt?



Lehren & Lernen 4/2022
Die Projektmethode – der reformpädagogische Methoden-Klassiker



Lehren & Lernen 1/2022
Bildungssystem und Struktur



Lehren & Lernen 8-9/2021
Wie lassen sich zeitgemäße Lehr-Lern-Räume gestalten? Elemente der Neuropsychologie des Lernens



Mehr Grün steht auch Ihren Geldanlagen gut.

**Jetzt beraten lassen, wie
Sie Ihr Geld sinnvoll
anlegen und gleichzeitig
Nachhaltigkeitsaspekte
berücksichtigen können.**

Mehr auf sparkasse.de/mehralsgeld



Weil's um mehr als Geld geht.