

Allgemein bildende Schulen

*Innovatives
Bildungsservice*

Leseförderung mit (mehrsprachigen) Kindern in Grundschulen

Wortschatz, Lesetempo
und Leseflüssigkeit fördern
Band 1

Stuttgart 2017 ■ GS-21



Landesinstitut für
Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung
Schulentwicklung

Bildungspläne

Redaktionelle Bearbeitung:

Redaktion:	Christine Dietenmaier, Landesinstitut für Schulentwicklung
Autor:	Sylvia Bohn, Adolf-Reichwein-Schule, Freiburg Inge Duffner, Grundschule Engen Cornelia Graulich, Österfeldschule, Stuttgart Prof. Dr. Frank Hellmich, Universität Paderborn Lisa Illig, Karlschule, Rastatt Frank Intlekofer, Johann-Peter-Hebel-Grundschule, Waldshut-Tiengen Claudia Neugebauer, Pädagogische Hochschule Zürich Dr. Sandra Niebuhr-Siebert, Hoffbauer Berufsakademie, Potsdam Dipl.-Päd. Ulrich Reimann, Albert-Schweitzer-Grundschule, Freiburg Karin Vach, Grundschulverband e.V., Freiburg
Layout:	Christine Dietenmaier, Daniel Walter
ISBN	978-3-944346-22-9
Stand:	April 2017

Impressum:

Herausgeber: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart
Telefon: 0711 6642-0
Internet: www.ls-bw.de
E-Mail: poststelle@ls.kv.bwl.de

Druck und Vertrieb: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart
Telefax: 0711 6642-1099
Telefon: 0711 66 42-1200
www.shop.ls-bw.de

Urheberrecht: Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich. Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden.

© Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart 2017

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort.....	1
2	Checkliste	4
3	Lesestrategien und Wortschatzarbeit zur Förderung der Lesekompetenzen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern in der Grundschule	10
3.1	Ausgangspunkte für die Förderung der Lesekompetenz bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern	10
3.1.1	Förderung des Wortschatzes von mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Grundschulalter	11
3.1.2	Förderung von Lesestrategien bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Grundschulalter	11
3.2	Konzeption des Lernprogramms ESKIMO	12
3.3	Beispiele aus dem Lernprogramm ESKIMO	13
3.4	Evaluation des Lernprogramms ESKIMO.....	17
3.5	Weiterführende Anmerkungen	18
3.6	Literatur	18
4	Mehrsprachige Bilderbücher	20
4.1	Parallel mehrsprachige Bilderbücher.....	20
4.2	Entstehung des Bilderbuches.....	21
4.3	Die arabische Schrift	22
4.4	Die ästhetische Gestaltung der Bilder	22
4.5	Didaktische Überlegungen	24
4.6	Die Präsentation des Bilderbuches	25
4.7	Gespräche in der Klasse	25
4.8	Weiterführende Angebote	26
4.9	Literatur	26
4.10	Auswahl parallel mehrsprachiger Bilderbücher	27
5	„Stille Pause – Lesezeit“ – Unsere kleine Bibliothek der Kulturen	28
5.1	Gelingensfaktoren – Gewinn – Stolpersteine	33
5.1.1	Zu den wesentlichen Gelingensfaktoren gehören	33
5.1.2	Der Gewinn zeigt sich	33
5.1.3	Stolpersteine waren und sind	34
5.2	Literaturliste mehrsprachiger Bücher mit Hör-CD.....	34
6	Singen verbindet – Lesen fördern und Mehrsprachigkeit erleben mit Liedern	36
6.1	Singen und Lesen – wie hängt das zusammen?.....	36

6.2 Singen im Unterricht als Beitrag zur Leseförderung von (mehrsprachigen) Kindern an Grundschulen	37
6.3 Der praktische Einsatz von Liedern im Unterricht zur Leseförderung	38
6.3.1 Herstellen eines Liederbuches im Anfangsunterricht im Rahmen der Leseförderung von (mehrsprachigen) Kindern	38
6.3.2 Liedbeispiel: A-E-I-O-U, das Lied der klangvollen Vokale	40
6.3.3 Das Liederbuch: Singen verbindet	41
6.3.4 Liedbeispiel: „Mein Hut, der hat 3 Ecken“ in verschiedenen Sprachen	42
6.4 Die Schule singt – Gelegenheiten für das gemeinsame Singen	43
6.5 Stolpersteine und Gelingensfaktoren	43
6.6 Literatur	44
6.7 Liederbücher	44
7 Die Vorlesetüte – Geschichten mit Wörtern und Bildern erzählen.....	45
7.1 Die Vorlesetüte motiviert	45
7.2 Anleitung „So werden Vorlesetüten hergestellt“	46
7.3 Die Buchauswahl.....	46
7.4 Durchführung einer zweisprachigen Vorlesestunde mit der Vorlesetüte.....	47
7.4.1 Das Vorlesen mit allen Akteuren vorbereiten	47
7.4.2 Vorleseatmosphäre gestalten.....	47
7.5 Die Vorlesetüte zum Buch „Das Allerwichtigste“ von Antonella Abbatiello.....	47
7.6 Konzept der Schule	49
7.7 Literatur	50
8 „Beim Lesen komm ich jetzt besser voran“– Leseförderung mit mehrsprachigen Kindern an Grundschulen	51
8.1 Das Problem mit dem Wortschatz knacken.....	51
8.1.1 Ein Beispiel – viertes Schuljahr, Grundschule.....	51
8.1.2 Unbekannte Wörter suchen und besprechen führt nicht unbedingt zu besserem Textverständnis	53
8.1.3 Wörter, die besprochen worden sind, müssen beim Lesen wiedererkannt werden.....	54
8.1.4 Oft bemerken Kinder gar nicht, dass sie etwas nicht verstanden haben.....	55
8.1.5 Ein konkreter Vorschlag zum Beispiel „Die Froschprinzessin“	56
8.2 Guter Leseunterricht für alle	59
8.3 Quellenangabe	59
8.4 Weitere Beiträge der Autorin zum Thema Leseförderung in einem mehrsprachigen Umfeld	59
9 Gemeinsam fit fürs Lesen im Team, Förderung der Leseflüssigkeit durch die Arbeit in ritualisierten Lautlesetandems nach Rosebrock/Nix	60
9.1 Fachwissenschaftliche Grundlagen.....	60
9.2 Leseförderung auf drei Ebenen.....	60
9.3 Fachdidaktische Überlegungen.....	61

9.4	Feststellung der Leseleistung.....	62
9.5	Einführung der Schülerinnen und Schüler in die Methode „Lautlesetandem“	62
9.5.1	Sport-Metaphorik.....	63
9.5.2	Durchführung.....	63
9.5.3	Exemplarische Durchführung einer Lese-Trainings-Einheit	64
9.5.4	Möglichkeiten der Differenzierung.....	69
9.6	Schulischer Kontext.....	70
9.7	Literaturverzeichnis	71
9.8	Literatur und Quellen für das Arbeitsmaterial	71
10	Lesen und lesen lassen – ein Projekt zum Hörverstehen für mehrsprachige Kinder	72
10.1	Einleitung.....	72
10.2	Ziel der Leseförderung	73
10.3	Zusammenfassung.....	75
10.3.1	Voraussetzungen in der Schule	76
10.3.2	Eine Win-Win-Situation	76
10.3.3	Gelingensfaktoren – Gewinn für die Schülerschaft – Stolpersteine	77
10.3.3.1	Zu den wichtigsten Gelingensfaktoren gehören.....	77
10.3.3.2	Stolpersteine sind bzw. waren	77
10.4	Beschreibung der Schule	77
10.5	Zum Konzept der Leseförderung an der Albert-Schweitzer-Grundschule.....	78
10.6	Literatur	80
11	Gemeinsam die Lesekompetenz von mehrsprachigen Grundschülerinnen und Grundschülern zielgerichtet fördern.....	81
11.1	Ausgangslage.....	81
11.2	Auseinandersetzung mit dem Begriff der Lesekompetenz.....	81
11.3	Entwicklung eines Kompetenzrasters	83
11.4	Umsetzung im Unterricht unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache	86
11.5	Fazit.....	88
11.6	Literatur	88

1 Vorwort

Kinder beim Lesenlernen zu unterstützen und sie dabei zu begleiten, ein angemessenes Lesetempo und Leseverständnis zu entwickeln, das sind die vorrangigen Aufgaben der Grundschule. Die in der vorliegenden Handreichung dargestellten Unterrichtsarrangements stellen die Kinder als eigenaktiv Lernende in den Mittelpunkt und unterstützen sie in ihrer Fähigkeit, sich das Lesen aktiv anzueignen. Im Titel der Handreichung wird deutlich, dass alle Kinder aktiv in die Leseförderung mit einbezogen werden. Denn die Lesekompetenz ist der entscheidende Faktor in der Bildungsbiografie eines jeden Kindes. Viele Untersuchungen zeigen, dass eine niedrige Lesekompetenz im Grundschulalter auch in der weiterführenden Schule nicht gänzlich aufgefangen werden kann. Daher kommt der Leseförderung in der Grundschule eine zentrale Bedeutung zu.

*„Lesen trägt wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung bei.
Es eröffnet neue Vorstellungswelten“¹*

Kinder, die zu Hause eine andere Sprache sprechen als Deutsch, sind in Grundschulen immer häufiger anzutreffen und das nicht erst seit der jüngsten Zuwanderung. Für diese Kinder mit Migrationshintergrund stellt das Lesenlernen in Deutsch als Zweitsprache eine nicht zu unterschätzende Hürde dar. Dabei sind die individuellen Kompetenzunterschiede in der Muttersprache oft sehr groß. In der Mehrsprachigkeitsforschung geht man davon aus, dass sich eine gut ausgeprägte Erstsprache auf das Erlernen der Zweitsprache positiv auswirkt. Aber nicht nur der Migrationshintergrund wirkt sich beim Lesenlernen aus. Als wichtig hat sich auch erwiesen, dass Erziehungsbererechtigte, Familienangehörige, pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte die Kinder bei der gemeinsamen sprachlichen Entdeckung der Welt ausreichend unterstützen. Nur dadurch entwickeln diese Kinder ein gut bestücktes, inneres, semantisches Lexikon, auf das sie beim Textverständnis zurückgreifen können.

„Sprachkompetenz und Ausdrucksvermögen sind Schlüsselfähigkeiten für den Bildungserfolg aller Kinder und eine wesentliche Voraussetzung für Chancen im Miteinander unserer Gesellschaft. Der konsequenten Erweiterung des rezeptiven und produktiven Wortschatzes kommt dabei eine zentrale Funktion zu. Darum müssen Kinder, die die deutsche Sprache noch nicht ausreichend beherrschen, weil sie zum Beispiel erst geringe Vorerfahrungen haben oder eine andere Erstsprache sprechen, in ihrem Spracherwerb und in ihrer Sprachentwicklung besonders gestärkt und unterstützt werden.“²

Die Leseförderkonzepte in der vorliegenden Handreichung berücksichtigen daher nicht nur das Lesenlernen an sich, sondern auch das Lesetempo und die Leseflüssigkeit. Weitere Kapitel widmen sich der Frage, wie Wort-, Satz-, und Textverständnis in der Grundschule bei mehrsprachigen Kindern verlässlich gefördert werden können.

¹ Bildungsplan 2016, Baden-Württemberg, Leitgedanken zum Fach Deutsch

² ebenda

Um ein möglichst vielfältiges Angebot an Beispielen zur Leseförderung zu erhalten, wurden ausgewählte Grundschulen Baden-Württembergs über die staatlichen Schulämter veranlasst, anhand einer Checkliste (siehe Checkliste S. 6) nachzuvollziehen, welche lesefördernden Maßnahmen für mehrsprachige Kinder an ihren Schulen durchgeführt werden.

Die Inhalte der Checkliste wurden mit dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg abgestimmt und orientieren sich an den Qualitätsbereichen, die für die Fremdevaluation an Schulen ausgewiesen sind. Daher kann diese Checkliste auch gut für die Standortbestimmung der eigenen Schule eingesetzt werden, um zu identifizieren, wie die Leseförderung mit mehrsprachigen Kindern vor Ort durchgeführt, evaluiert und mit den weiterführenden Schulen kommuniziert wird.

Zu fünf unterschiedlichen Perspektiven der Leseförderung mit mehrsprachigen Kindern an Grundschulen konnten über die Auswertung der Checklisten Aussagen getroffen werden.

In der Perspektive, die die Schule als Gemeinschaft und außerschulischen Partner berücksichtigt, wurde nachgefragt, ob das bestehende Leseförderkonzept mit allen an der Schule Beteiligten gut abgestimmt ist und ob eventuell auch außerschulische Partner mit einbezogen sind. Unter diesen Voraussetzungen kann davon ausgegangen werden, dass eine nachhaltige Veränderung im Schulalltag stattfindet.

Lesenlernen wird als komplexer Vorgang verstanden. Im Bildungsplan 2016 wird gefordert, dass

„der Deutschunterricht ... auf den Ergebnissen aktueller wissenschaftlicher Studien zur Lesemotivation, zur literarischen Sozialisation, zur Sprachbewusstheit [basiert]. Er bezieht sich auf Kompetenzstufenmodelle zum Lesen und Schreiben.“³

Daher wurde in der Checkliste unter dem Aspekt der Gestaltung von Unterricht nach an der Schule vereinbarten Methoden gefragt, die Leseflüssigkeit und Leseverstehen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit systematisch fördern.

Die Praxis der Lernstandsrückmeldungen ist ebenfalls Gegenstand einer Perspektive der Checkliste. Die Schulen waren aufgefordert zu berichten, welche verabredeten Instrumente zum Einsatz kommen, um die Fortschritte in der Lesekompetenz auch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Blick zu behalten.

Auch die Anschlussfähigkeit im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, aber auch zu weiterführenden Schulen war im Hinblick auf durchgängige Leseförderung perspektivisch erfragt worden.

Um jeder Schulgemeinschaft die Möglichkeit einzuräumen, das jeweilig angewandte Leseförderkonzept anhand verschiedener Qualitätsbereiche zu evaluieren, ist im Anschluss die Checkliste vollständig aufgeführt.

Beim Rücklauf der Checklisten wurde deutlich, dass sich im Land bereits einige Schulen aufgemacht hatten, Leseförderung mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern in den Blick zu nehmen. Ausgewählt wurden erprobte Praxisbeispiele, die es erlauben, dass jede einzelne Lehrkraft, aber auch Teams, bzw. die gesamte Schule sich auf den Weg machen, lesefördernden Unterricht speziell für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler anzubieten. Im Folgenden werden Unterrichts-

³ ebenda

beispiele dargestellt, die sich sowohl auf die Schule als Institution beziehen, auf die Kooperation mit Eltern und Bibliotheken, aber auch auf einzelne Klassen oder Schülerinnen und Schüler.

Im Basisartikel stellt **Prof. Dr. Frank Hellmich** von der Universität Paderborn zusammen mit **Dr. Sandra Niebuhr-Siebert** das **Lernprogramm ESKIMO** vor, ein wortschatzbasiertes Lesestrategietraining für Kinder mit und ohne Deutsch als Zweitsprache.

Der Umgang mit mehrsprachigen Bilder- und Liederbüchern wird in den auf den Basisartikel folgenden fünf Praxisbeispielen aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. **Karin Vach** zeigt auf, dass „**Mehrsprachige Bilderbücher**“ sehr gut geeignet sind, um miteinander ins Gespräch zu kommen und voneinander zu lernen. In ihrem Artikel „**Stille Pause – Lesezeit**“ beschreibt **Sylvia Bohn**, wie unter Benutzung von mehrsprachigen Hörbüchern Leseförderung gelingen kann. Dass gemeinsames Singen einen positiven Einfluss auf Aussprache und die Wortschatzerweiterung haben und die ganze Klasse, ja die gesamte Schule singend Mehrsprachigkeit erleben kann, führt **Cornelia Graulich** im Beitrag „**Singen verbindet – Lesen fördern und Mehrsprachigkeit erleben mit Liedern**“ aus. Wie mehrsprachige Kinder den Wortschatz in Kinderbüchern mit ihren Sinnen begreifen, also anfassen können, berichtet **Inge Duffner** in dem Beitrag „**Die Vorlesetüte – Geschichten mit Wörtern und Bildern erzählen**“.

In einem weiteren Beitrag aus der Wissenschaft berichtet **Claudia Neugebauer** von der Pädagogischen Hochschule Zürich über didaktische Möglichkeiten, mit mehrsprachigen Kindern an ihrem Wortschatz zu arbeiten. Wie guter Leseunterricht für alle aussehen kann, beschreibt sie in „**Beim Lesen komm ich jetzt besser voran – Leseförderung mit mehrsprachigen Kindern an Grundschulen**“. Die Leseflüssigkeit ist das Anliegen, das **Lisa Illig** näher beleuchtet. In ihrem Artikel „**Gemeinsam fit fürs Lesen im Team, Förderung der Leseflüssigkeit durch die Arbeit in ritualisierten Lautleseteams nach Rosebrock/Nix**“ führt sie Leserinnen und Leser in diese Technik ein. Vorlesen sollte, so **Dipl.-Päd. Ulrich Reimann**, das Anliegen der gesamten Schule in Kooperation mit der Stadtbibliothek sein. Bildgestützte Vorlesesituationen beschreibt er in „**Lesen und Lesen lassen – Ein Projekt zum Hörverstehen für mehrsprachige Kinder**“. Das Ziel, „**Gemeinsam die Lesekompetenz von mehrsprachigen Grundschülerinnen und Grundschülern zielgerichtet zu fördern**“ ist die Absicht, die **Frank Intlekofer** in seinem Beitrag ausführt. Seine Arbeit stützt sich auf in der Schule abgestimmte, kleinschrittige Kompetenzraster.

Leseförderung mit mehrsprachigen Kindern in Grundschulen ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Daher wird es zu dieser Handreichung einen zweiten Band geben, in dem der Handlungsspielraum, den Institutionen, Bibliotheken, Vereine, aber auch Eltern ausschöpfen können, praxisorientiert dargestellt wird.

2 Checkliste

Allgemeine Angaben zur Schule und zur Leseförderung bei mehrsprachigen Kindern

Schulname:	Schulort:
------------	-----------

Anzahl der Lehrkräfte:	Anzahl der Lehrkräfte, die in der Leseförderung tätig sind:
------------------------	---

Anzahl der Schülerinnen:	Anzahl der Schüler:
--------------------------	---------------------

Anzahl der Schülerinnen, die Leseförderung erhalten:	Anzahl der Schüler, die Leseförderung erhalten:
--	---

Wie bildet sich das Thema Leseförderung in Ihrem Schulcurriculum ab?

Wie bildet sich das Thema Leseförderung für mehrsprachige Kinder in Ihrem Schulcurriculum ab?

Bezeichnung von durchgeführten Leseprojekten, die die ganze Schule betreffen:

Name: _____	Schuljahr: _____
Name: _____	Schuljahr: _____
Name: _____	Schuljahr: _____

Bezeichnung von durchgeführten Leseförderprojekten, die einzelne Klassen betreffen:

Name: _____	Schuljahr: _____
Name: _____	Schuljahr: _____
Name: _____	Schuljahr: _____

Bezeichnung von durchgeführten Leseförderprojekten, die mehrsprachige Kinder betreffen:

Name: _____	Schuljahr: _____
Name: _____	Schuljahr: _____
Name: _____	Schuljahr: _____

Perspektiven des Leseförderkonzeptes unserer Schule

Lesemotivation (QB I⁴, Unterricht, QB IV, Schule als Gemeinschaft, QB V, Inner- und außerschulische Partner⁵)

- Gibt es Aktivitäten und Angebote zur Lesemotivation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern?
- Wird der Aspekt der interkulturellen Bildung und Erziehung berücksichtigt?

Lesen als komplexer Vorgang (QB I.2., Gestaltung von Unterricht)

- Gibt es ein systematisches Training der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens unter Berücksichtigung des Aspektes der Mehrsprachigkeit?

Lesekompetenz (QB I.3., Praxis der Lernstandsrückmeldung, QB Q, Qualitätssicherung)

- Wie wird die Lesekompetenz mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler erfasst? Wie werden die Fortschritte im Lesen dokumentiert?

Vereinbarungen mit den an der Leseförderung Beteiligten (QB II, Kollegiale Zusammenarbeit)

- Ist die Leseförderung mehrsprachiger Kinder mit allen Beteiligten gut abgestimmt?

Anschlussfähigkeit (QB V, Inner- und außerschulische Partner)

- Wie steht es um die Anschlussfähigkeit des Leseförderkonzeptes von mehrsprachigen Kindern?

⁴ Landesinstitut für Schulentwicklung: Fremdevaluation an allgemeinen Schulen in Baden-Württemberg. QE-14. Stuttgart 2013

⁵ Landesinstitut für Schulentwicklung: Qualitätsrahmen zur Fremdevaluation an allgemeinen Schulen in Baden-Württemberg. QE-15. Stuttgart 2013/14

1. Lesemotivation (QB I, Unterricht, QB IV, Schule als Gemeinschaft, QB V, Inner- und außerschulische Partner)

Gibt es Aktivitäten und Angebote, die die Lesemotivation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern fördern? Wird der Aspekt der interkulturellen Bildung und Erziehung berücksichtigt?

- Es gibt Klassen- und Schulrituale, die Mehrsprachigkeit sichtbar werden lassen (Begrüßungsrituale, Beschriftungen...).
- Maßnahmen zur Leseförderung von mehrsprachigen Kindern
 - Vorlesetage, Vorlesewettbewerbe
 - Autorenlesungen durch Schriftsteller und Schriftstellerinnen mit Migrationshintergrund
 - Leseempfehlungen / Lesetipps von Kindern für Kinder und für Eltern
 - Die Schul- oder Klassenbibliothek ist mit Büchern in verschiedenen Sprachen und Schriften ausgestattet.
 - Buchvorstellungen / Buchbesprechungen
 - Es gibt Leseförderangebote mit neuen Medien (Tablet, E-Book, Hörbuch), die den Aspekt der Mehrsprachigkeit berücksichtigen.
 - Die Schulleitung unterstützt Aktivitäten zur Leseförderung bei mehrsprachigen Kindern durch Bereitstellung von Ressourcen.
- _____

2. Lesen als komplexer Vorgang (QB I.2., Gestaltung von Unterricht)

Gibt es ein systematisches Training der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens unter Berücksichtigung des Aspektes der Mehrsprachigkeit?

- Beim Erwerb der Basiskompetenzen des Lesens (Leseprozess auf Laut-, Buchstaben-, Wort-, Satz- und Textebene) wird die Mehrsprachigkeit berücksichtigt.
- Beim Erwerb der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens werden Methoden angewandt, die mehrsprachigen Kindern Hilfen anbieten.
- Mehrsprachige Kinder erhalten beim „Partnerlesen“ von Schülerinnen und Schülern Unterstützung.
- Es gibt Unterstützungsangebote für mehrsprachige Kinder in selbstorganisierten Lernphasen, z. B.:
 - Selbsteinschätzungsbögen,
 - Methoden zum Textverständnis und Kriterien für sinnerfassendes Lesen.
- Reziprokes Lehren und Lernen und „Lautes Denken“ werden zur Entwicklung der Lesekompetenz bei mehrsprachigen Kindern eingesetzt.
- Es gibt Unterstützung von außen durch Lesepatinnen oder Lesepaten.
- _____

3. Lesekompetenz (QB I.3., Praxis der Lernstandsrückmeldung, QB Q, Qualitätssicherung)

Wie wird die Lesekompetenz erfasst? Wie werden die Fortschritte mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler im Lesen dokumentiert?

- Lernstandserhebungen / Tests / Programme, ggf. zusätzlich für mehrsprachige Kinder:

- Dokumentation der Lernfortschritte in Portfolios, Lesetagebüchern...
- Bei mehrsprachigen Kindern werden die Kontaktmonate mit der deutschen Sprache in Lernstandserhebungen berücksichtigt.
- In Gesprächen mit den Eltern mehrsprachiger Kinder wird die Wichtigkeit der Qualität der zu Hause benützten Sprache(n) thematisiert.
- Die Schulleitung wird regelmäßig über Lernfortschritte in der Lesekompetenz bei mehrsprachigen Kindern informiert und unterstützt notwendige Fördermaßnahmen.

4. Vereinbarungen mit den an der Leseförderung Beteiligten (QB II, Kollegiale Zusammenarbeit)

Ist die Leseförderung mehrsprachiger Kinder mit allen Beteiligten gut abgestimmt?

- Es gibt eine Ansprechpartnerin, einen Ansprechpartner für Leseförderung:
 - in der Schule
 - auf Jahrgangsebene
 - auf Klassenebene
- Es werden individuelle Förderpläne erstellt.
- Es gibt speziell qualifizierte Lehrkräfte, die für die Durchführung des schulinternen Förderkonzeptes für mehrsprachige Kinder auf Klassen-, auf Jahrgangs- oder auf Schulebene verantwortlich sind.
- Die Schulleitung unterstützt die an der Leseförderung Beteiligten.
- Die Schulleitung ist informiert, ob der Prozess der Leseförderung greift.

5. Anschlussfähigkeit (QB V, Inner- und außerschulische Partner)

Wie steht es um die Anschlussfähigkeit des Leseförderkonzeptes von mehrsprachigen Kindern?

- Die Situation mehrsprachig aufwachsender Kinder wird in der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule thematisiert.
- Verschiedene Sprachen / Schriften werden in der Kooperation vorgestellt und präsentiert (z. B. Bilderbücher, Schulkinder lesen vor).
- In der Kooperation mit den weiterführenden Schulen gibt es einen Austausch über Methoden der Leseförderung und Förderung des Textverständnisses bei mehrsprachigen Kindern.

- _____

3 Lesestrategien und Wortschatzarbeit zur Förderung der Lesekompetenzen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern in der Grundschule

Zusammenfassung

In dem vorliegenden Beitrag wird das Lernprogramm ESKIMO („Wortschatzbasiertes Lesestrategietraining für Kinder mit und ohne Deutsch als Zweitsprache“) vorgestellt. Das Lernprogramm setzt sich einerseits aus einer Vermittlung von Lesestrategien und andererseits aus Übungen zum Wortschatz zusammen. Im Rahmen einer Evaluation dieses Lernprogramms konnte nachgewiesen werden, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder, die an dem Lernprogramm teilgenommen haben, ihre Lesefähigkeiten signifikant gegenüber Kindern, die nicht daran beteiligt waren, verbessern konnten.

3.1 Ausgangspunkte für die Förderung der Lesekompetenz bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern

Die besondere Relevanz einer Förderung der Lesekompetenz von mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in Deutschland wurde in den vergangenen fünfzehn Jahren immer wieder durch Befunde aus der international vergleichenden Bildungsforschung verdeutlicht. Im Anschluss an die Veröffentlichung der Befunde aus den Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchungen (IGLU; vgl. z. B. Bos et al., 2012) stellt sich dabei die Frage, durch welche Maßnahmen mehrsprachig aufwachsende Grundschülerinnen und -schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, im Leseunterricht besonders gefördert werden können. Im Rahmen von IGLU 2011 wurde erneut evident, dass Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte am Ende des vierten Schuljahres über geringere Lesekompetenzen verfügen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler: „Die für das Leseverständnis gezeigten Befunde verdeutlichen, dass die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund auch weiterhin ein wichtiges Handlungsfeld darstellt“ (Schwippert et al., 2012, S. 206). Unter dem Konstrukt „Lesekompetenz“ wird dabei verstanden, Lesen in verschiedenen alltäglichen Anwendungszusammenhängen erfolgreich und zielgerichtet nutzen und in Hinblick auf die jeweiligen Belange ergiebig einsetzen zu können. Besonders in den vergangenen Jahren wurde in diesem Zusammenhang häufig auch von „literacy“ gesprochen und Lesen damit als ein zentraler Bestandteil grundlegender Bildung hervorgehoben (vgl. Baumert et al., 2001). Mittlerweile wurden verschiedene Programme zur Förderung von Lesekompetenzen im Zuge der breit angelegten Diskussion in der Bildungsforschung entwickelt und auch in Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen des Lesekompetenzerwerbs von Kindern in der Grundschule empirisch geprüft. Im Zentrum vieler Förderprogramme steht dabei die Vermittlung und das Üben von Lesestrategien und Metakognitionen (vgl. im Überblick Hellmich & Förster, 2013; Streblow, 2004). Bislang sind jedoch speziell auf die Bedürfnisse von mehrsprachig aufwachsenden Grundschulkindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, ausgerichtete Inventare zur Förderung von Lesefähigkeiten und Lesekompetenzen kaum vorhanden. Damit fehlt noch belastbares Wissen über Möglichkeiten und Grenzen der Förderung dieser Kinder in der Zweitsprache im Leseunterricht der Grundschule. Als probate Mittel zur Verbesserung von Lesekompetenzen werden dabei mitunter die Entwicklung des Wortschatzes sowie die Vermittlung von Lesestra-

tegien erachtet (vgl. Artelt et al., 2007, S. 51 f.). Bei unserer Konzeption eines wortschatzbasierten Lesestrategietrainings werden beide Komponenten aufeinander bezogen gefördert – mit dem Ziel der Verbesserung der Lesekompetenzen von mehrsprachigen Kindern.

3.1.1 Förderung des Wortschatzes von mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Grundschulalter

Mehrsprachig aufwachsende Kinder erwerben Deutsch häufig erst als Zweitsprache in den Institutionen des vorschulischen Bereichs oder aber in der Grundschule. Besondere Probleme beim Lesen begründen sich bei diesen Kindern häufig in einem nicht ausreichend vorhandenen Wortschatz (Siebert-Ott, 2001). Hieraus können Beeinträchtigungen der Worterkennungsprozesse beim Lesen sowie Verringerungen der Leseflüssigkeit und der Lesegeschwindigkeit resultieren.

Mehrsprachig aufwachsende Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, verharren damit häufig auf hierarchieniedrigen Leseprozessebenen, wie beispielsweise bei Verarbeitungsvorgängen im Bereich der Buchstaben- und Worterkennung. Hierarchiehöhere Leseprozesse⁶, bei denen Informationen aus einem Lesetext aufeinander bezogen werden und Sinnzusammenhänge nachvollzogen werden müssen, erreichen diese Kinder aus diesem Grund nur bedingt. Um dem entgegenzuwirken, werden Wortschatzübungen für mehrsprachig aufwachsende Kinder vorgeschlagen, bei denen „ein breites, leicht zugängliches und kontextübergreifendes Wissen über Wortbedeutungen vermittelt wird“ (Artelt et al., 2007, S. 15). Hierzu zählen beispielsweise die Herstellung von Beziehungen zwischen neuen und bekannten Wörtern, die Begegnung von neuen Wörtern in verschiedenen Sach- und Sinnzusammenhängen sowie die Erarbeitung und das inhaltliche Durchdringen von Wortbedeutungen (vgl. Beck et al., 1987).

3.1.2 Förderung von Lesestrategien bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Grundschulalter

Lesestrategien sind mental repräsentierte Schemata oder Handlungspläne, die die Steuerung und Regulation des eigenen Leseverhaltens fokussieren: Als Lesestrategien werden demzufolge all jene „Verhaltensweisen und Gedanken [bezeichnet], die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern“ (Friedrich & Mandl, 2006, S. 1). Lesestrategien sind aus einzelnen Lesetechniken bzw. -prozeduren zusammengesetzt. Das Unterstreichen wichtiger Textstellen würde beispielsweise eine Lerntechnik darstellen, die kombiniert mit ähnlichen Teilhandlungen eingesetzt wird, um einen Lesetext – im Sinne der Verdichtung von Informationen – besser strukturiert vorliegen zu haben. In Konzeptionen und Modellen zur Beschreibung und Erklärung selbstregulierten Lernens werden kognitive und metakognitive Lesestrategien voneinander unterschieden (vgl. z. B. Friedrich & Mandl, 2006): Unter kognitiven Lesestrategien werden Prozesse und Mechanismen gefasst, die die Informationsaufnahme, ihre Verarbeitung und Speicherung betreffen. Sie werden im Leseunterricht dann von Kindern genutzt, wenn

⁶ In Leseprozessmodellen wird zwischen hierarchieniedrigen und -höheren Prozessen unterschieden: Hierarchieniedrige Leseprozesse beziehen sich auf Verarbeitungsvorgänge im Bereich der Buchstaben- und Worterkennung, hierarchiehöhere Leseprozesse meinen die Erfassung von inhaltlichen Zusammenhängen (vgl. z. B. Richter & Christmann, 2002).

neue Leseinhalte exploriert, verstanden, eingepägt und / oder reflektiert werden. Typische kognitive Abläufe sind beispielsweise: bildliche Vorstellungen des im Text Dargestellten, Verknüpfungen mit dem Vorwissen oder Zusammenfassungen von Sinnabschnitten beim Lesen. Unter metakognitiven Strategien werden demgegenüber die Planung, Organisation, Steuerung, Koordination und Evaluation von Leseprozessen verstanden. Hierzu zählen zum Beispiel die Fokussierung auf das Leseziel und die Mittel, die zur Zielerreichung notwendig sind, die Überwachung des Lesefortschritts, die Steuerung des Leseprozesses durch Veränderung der zur Verfügung stehenden Mittel sowie die Evaluation, d. h. die Bewertung der Zielerreichung in Hinblick auf die erbrachte Leseleistung. Mit der zielgerichteten Anwendung von Lesestrategien und Metakognitionen wird auf einer hierarchiehöheren Ebene das Verständnis von Lesetexten gestützt.

3.2 Konzeption des Lernprogramms ESKIMO

Das wortschatzbasierte Lesestrategietraining wurde für Kinder im dritten und vierten Schuljahr entwickelt. Es wurde in Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen der Verbesserung der Lesefähigkeiten von mehrsprachig aufwachsenden Kindern evaluiert. Im Folgenden möchten wir das Lernprogramm ESKIMO („Wortschatzbasiertes Lesestrategietraining für Kinder mit und ohne Deutsch als Zweitsprache“) vorstellen und Auskunft über dessen Evaluation geben. Dem Lernprogramm ESKIMO liegt die Annahme zugrunde, dass Leseverständnisprozesse von Kindern – wie weiter oben beschrieben wurde – auf hierarchieniedrigen und -höheren Ebenen verankert sind (vgl. hierzu Richter & Christmann, 2002):

- Unter hierarchieniedrigen Leseverständnisprozessen werden dabei zum Beispiel das Dekodieren von Buchstaben und Wörtern, das simultane Erfassen von bekannten Wörtern sowie – unter semantischem Gesichtspunkt – das Ableiten der sprachlichen Bedeutungen von Wörtern verstanden.
- Hierarchiehöhere Leseverständnisprozesse betreffen hingegen die Erfassung globaler Zusammenhänge, wie beispielsweise relevante Einzelheiten und Informationen im Text aufzufinden und miteinander in Beziehung zu setzen oder Hauptgedanken eines Textes zu erfassen und auf der Basis des Verstandenen sachgemäß zu schlussfolgern und zu argumentieren.

Die hierarchieniedrigen und -höheren Leseverständnisebenen – so wird angenommen – interagieren miteinander (Gross, 1994; Rumelhart & McClelland, 1981). Im Detail kann dabei vermutet werden, dass ein umfassendes Leseverständnis bei Kindern erst dann erreicht werden kann, wenn sowohl Fähigkeiten auf der hierarchieniedrigen als auch solche auf der hierarchiehöheren Ebene aktiviert werden. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird im Rahmen des Lernprogramms ESKIMO zum einen – im Sinne der Entwicklung hierarchieniedriger Leseverständnisprozesse – ein weitgehend grundständiges Wortschatztraining durchgeführt, zum anderen werden den Kindern verschränkt hierzu – im Sinne hierarchiehöherer Leseprozesse – Angebote zum Erwerb von Lesestrategien offeriert. Das Lernprogramm ESKIMO ist im Allgemeinen an Kinder im Leseunterricht der Klassenstufen 3 bis 4 gerichtet, im Speziellen aber auch und gerade an Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben.

Die Lerneinheit ist dadurch gekennzeichnet, dass die Förderung von Lesestrategien und Wortschatz nicht nebeneinanderstehend, sondern aufeinander bezogen realisiert wird.

Im Sinne einer individuellen Leseprozessförderung werden gemäß den Eingangsvoraussetzungen der Kinder Formen innerer Differenzierung angewendet, indem Texte und Aufgabenstellungen mit variierenden Komplexitäts- und Schwierigkeitsniveaus eingesetzt werden. Den Übungen im Rahmen des Lernprogramms liegen jeweils verschiedene Lesetexte zugrunde, bei denen die Kinder zum einen aufgefordert werden, einzelne Wörter zu entschlüsseln oder die sprachlichen Bedeutungen von Wörtern abzuleiten. Zum anderen werden die Kinder dazu angehalten, ihre Leseprozesse anhand von Lesestrategien zu steuern und zu regulieren.

- Bei der Wortschatzarbeit werden die Kinder dazu aufgefordert, eigenständig Beziehungen von neuen und bekannten Wörtern herzustellen und über Wortbedeutungen zu diskutieren. Die für das Textverständnis wichtigen Wörter begegnen ihnen dabei mehrmals in unterschiedlichen Zusammenhängen. Auf diese Weise werden die Kinder dazu ermuntert, den neuen Wortschatz in einem anderen Kontext zu verwenden. Als wesentliche Komponenten des Bausteins „Wortschatz“ des Lernprogramms gelten die Aktivierung des Vorwissens in Bezug auf die neu zu erwerbenden Wörter sowie das Ableiten und Einprägen ihrer Bedeutungen.
- Bei der Lesestrategiearbeit werden Strategien vermittelt und eingeübt, die die Steuerung und Regulation des Leseverständnisprozesses betreffen. Die Kinder erlernen bei diesem Baustein des Lernprogramms Lesestrategien, um das eigene Leseverständnis zu stützen, zu kontrollieren und zu regulieren (z. B. Notizen anfertigen, Unterstreichungen vornehmen, das Wichtigste mit eigenen Worten herausarbeiten).

3.3 Beispiele aus dem Lernprogramm ESKIMO

Bei dem Lernprogramm ESKIMO liegen für die Wortschatz- und die Lesestrategiearbeit jeweils kurze Informationstexte zugrunde. Ein Beispiel für einen solchen Text („Was sind Sternschnuppen?“) ist in Kasten 1 veranschaulicht:

Was sind Sternschnuppen?

*Sternschnuppen haben nichts mit Sternen zu tun.
Sie sind die kleinsten Himmelskörper.
Forscher nennen Sternschnuppen Meteoriten.
Meteoriten wandern durch den Weltraum.
Wenn sie dabei zufällig die Erdbahn kreuzen, werden sie heiß.
Die meisten Meteoriten verglühen dabei.
Das kannst du dann am Nachthimmel als Sternschnuppe erkennen.*

Beispiel für einen Informationstext – „Was sind Sternschnuppen?“

Auf der Grundlage solcher Informationstexte wie dem in Kasten 1 veranschaulichten Beispiel werden verschiedene Aufgabenstellungen und Übungen zu den beiden Bausteinen des Lernprogramms „Wortschatzarbeit“ und „Lesestrategiearbeit“ miteinander verschränkt angeboten. In Abbildung 1 sind die einzelnen Elemente des Lernprogramms dargestellt. Hier wird auch deutlich, wie die beiden Bausteine des Lernprogramms – Wortschatzarbeit einerseits und Lesestrategiearbeit andererseits – aufeinander bezogen sind: Die einzelnen Informationstexte werden jeweils in fünf Schritten durchlaufen: Zunächst werden die Kinder gebeten, die einzelnen Texte inhaltlich zu überblicken und ihr diesbezügliches Vorwissen zu aktivieren. Darauf folgend bearbeiten sie die Inhalte der einzelnen Texte. Die Kinder werden dazu angehalten, bekannte und unbekannte Wörter in den Texten aufzufinden. Der neu zu erwerbende Wortschatz wird eingeübt und verinnerlicht. Beim Lesen der Informationstexte lernen die Kinder ihre Leseprozesse zu planen, zu regulieren und zu evaluieren. Darüber hinaus erfahren sie Strategien, wie sie die neu zu erwerbenden Informationen besser behalten können.

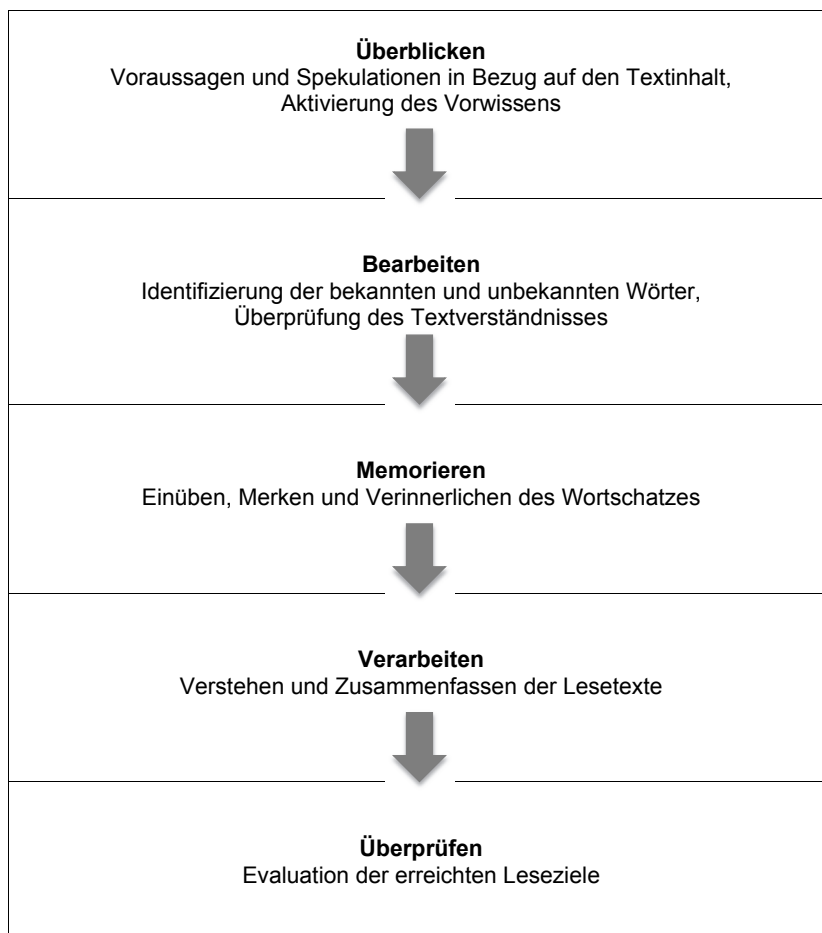


Abb. 1: Elemente des Lernprogramms ESKIMO

Die Kinder lernen und üben anhand verschiedener Aufgabenstellungen. So erfahren sie Möglichkeiten, wie sie ihre eigenen Leseprozesse planen, überwachen, regulieren und evaluieren können. Vor dem Lesen werden die Kinder aufgefordert, über den Inhalt des jeweiligen Informationstextes

zu spekulieren („Lies' die Überschrift! Wovon handelt vermutlich der Text?“ oder „Lies' den ersten Satz. Ergänze den Satz: Ich denke, es geht um ...“). Während des Lesens werden die Kinder beispielsweise einerseits gebeten, aus dem Text bekannte und unbekannte Wörter bzw. Wortgruppen zu markieren. Andererseits wird als Aufgabe formuliert: „Überfliege den Text! Das bedeutet: Lies den Text. Du musst aber noch nicht jedes Wort verstehen“. Die unbekannt Wörter werden von den Kindern identifiziert. Sie werden daraufhin zunächst aufgefordert, die Wortbedeutungen jeweils aus dem Text zu erschließen: „So kannst du dein Wortverstehen verbessern: Vermute! Was könnte das Wort heißen? Schau im Text! Manchmal werden Wörter im Text erklärt.“ Gelingt den Kindern die Ableitung der Wortbedeutungen nicht ad hoc, so halten sie die unbekannt Wörter wie in Tabelle 1 verdeutlicht tabellarisch fest. Hier werden in der linken Spalte die nicht bekannten Wörter gelistet, in der rechten Spalte notieren die Kinder die entsprechenden Erklärungen zunächst hypothetisch. Um den Kindern die Herangehensweise hierbei hinreichend zu verdeutlichen, wird jeweils ein Beispiel vorgegeben. Die Wortbedeutungen können daraufhin in Wortlisten, die dem Lernprogramm beigelegt sind, nachgeschlagen werden („Schau in der Wortliste nach. Frage nach! Stimmt deine Vermutung?“).

Unklare Wörter	Erklärungen
Himmelskörper	Mit Himmelskörpern bezeichnet man alle Arten von Planeten, Sonnen und Monden.
...	...
...	...
...	...

Abb.1: Unklare Wörter und ihre Bedeutungen

Stellen sich bei den einzelnen Schrittfolgen im Leseprozess besondere Probleme bei der Wortschatzarbeit ein, so können die Kinder – dies ist jeweils auf den einzelnen Arbeitsblättern vermerkt – sogenannte Werkstätten aufsuchen, bei denen ihnen auf Wort-, Satz- und Textebene Übungen und weiterführende Hilfestellungen angeboten werden. Ein Beispiel für eine solche Wortwerkstatt ist in Abbildung 2 veranschaulicht: In der „Wortwerkstatt Nomen“ lernen die Kinder, dass Nomen häufig aus verschiedenen Wörtern zusammengesetzt sind („Nomen kannst du zusammensetzen. Zu jedem Nomen gibt es einen Artikel.“). Mit dem Ziel der Ableitung von Wortbedeutungen werden die Kinder bei dem hier dargestellten Beispiel gebeten, Wörter mit einer ähnlichen Bedeutung aufzufinden („Suche Wörter mit gleicher Bedeutung.“). Die einzelnen Begriffe wie beispielsweise „Trabant“ und „Satellit“ wurden dabei vorab im Rahmen der Unterrichtseinheit mit den Kindern geklärt.

Wortwerkstatt Nomen

Nomen kannst du zusammensetzen. Zu jedem Nomen gibt es einen Artikel.
*Beispiel: die Nacht + **der** Himmel = **der** Nachthimmel*
 Bedeutung: Himmel in der Nacht

1. Setze die Nomen zusammen und finde den richtigen Artikel.
Beispiel: die Welt + der Raum = der Weltraum

der Stern + die Schnuppe = _____
 der Mond + der Schein = _____
 die Nacht + der Stern = _____

2. Suche Wörter mit gleicher Bedeutung. Verbinde!

Beispiel: der Stern = der Himmelskörper

der Mond		die Erdkugel
		der Planet
der Stern	_____	der Himmelskörper
		die Welt
die Erde		der Trabant
		der Satellit

Abb. 2: Beispiel für eine Wortwerkstatt

Damit die Kinder neu erworbene Wörter und Wortbedeutungen besser erinnern können, werden sie im Rahmen verschiedener Übungen und Aufgaben gebeten, zu vorgegebenen Wortbedeutungen die passenden Wörter zu sortieren. Dabei kommen auch Formen des kooperativen Lernens zum Einsatz („Sprich mit einem Schüler oder einer Schülerin und erkläre ihm oder ihr noch einmal die Bedeutung der Wörter!“). Auch werden die Kinder gebeten, „Wortblumen“ zu erstellen („Male eine Wortblume. Überlege, was weißt Du noch über das Wort in der Wortblume. Schreibe auf!“). Bei der Übung „Wortblume“ sind jeweils Darstellungen von Blumen vorgegeben. In den Blütenköpfen finden die Kinder einzelne Begriffe. In die Blütenblätter tragen die Kinder ihre Überlegungen bzw. Assoziationen zu den jeweiligen Begriffen ein.

Bei einer anderen Übung werden die Kinder dazu angehalten, neu erworbene Wörter in drei selbst zu konstruierenden Sätzen zu gebrauchen („Schreibe drei Sätze auf. In jedem Satz muss das Wort „Sternschnuppe“ vorkommen. Beispiel: Die Sternschnuppe leuchtet hell“). Darüber hinaus werden

den Kindern in verschiedenen Übungen Strategien vermittelt, um Informationen aus den dargebotenen Texten zusammenzufassen. So werden sie mit dem Ziel der Organisation der wichtigsten Textinformationen dazu angehalten, unwichtige Informationen aus den Texten mit Lineal und Stift zu streichen oder die prägnantesten Informationen aus den Texten durch farbliche Kennzeichnungen (z. B. Textmarker, Buntstifte) herauszufiltern. Nach dem Lesen erhalten die Kinder die Aufgabe, zu überprüfen, ob sie ihre Leseziele erreicht haben. Dabei gleichen sie ihre Aufzeichnungen mit den vorgegebenen Informationstexten ab: „Schau auf Deinen Spickzettel. Vergleiche mit dem Text. Gibt es offene Fragen? Welche? Schreibe sie auf!“. Auf den sogenannten Spickzetteln können die Kinder dabei vorab ihr Erkenntnisinteresse an dem jeweils vorliegenden Text konkretisieren.

3.4 Evaluation des Lernprogramms ESKIMO

Die Effekte des Lernprogramms ESKIMO wurden im Rahmen einer quasi-experimentellen Untersuchung mit Kindern eines dritten Schuljahres geprüft. Das Lernprogramm wurde dabei in den regulären Leseunterricht integriert. Im Rahmen von zwölf Unterrichtsstunden nahmen 114 Schülerinnen und Schüler (Experimentalgruppe) an dem Training zum Erwerb wortschatzbasierter Lesestrategien teil; 118 Schülerinnen und Schüler bildeten dabei die Kontrollgruppe, die in dieser Zeit keine besondere Förderung in diesem Bereich erhielt. Vor und nach der Durchführung des wortschatzbasierten Lesestrategietrainings wurden die Schülerinnen und Schüler u. a. gebeten, den Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6; vgl. Lenhard & Schneider, 2006) zu bearbeiten. Erste varianzanalytische Untersuchungen der vorliegenden empirischen Daten verdeutlichen, dass die Kinder, die mit dem Lernprogramm ESKIMO gearbeitet haben, ihre Lesefähigkeiten gegenüber den Kindern der Kontrollgruppe signifikant verbessern konnten. Dies betrifft insbesondere diejenigen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (vgl. Hellmich et al., in Vorbereitung). Darüber hinaus wurde im Rahmen dieses Forschungsprojekts überprüft, ob und inwiefern sich das von uns konzipierte wortschatzbasierte Lesestrategietraining auch überfachlich in Bezug auf die Kompetenzentwicklungen der Kinder in anderen Lernbereichen auswirkt. Hierfür haben wir die an der Studie beteiligten Kinder gebeten, vor und nach der Durchführung der Lerneinheit mathematische Textaufgaben zu bearbeiten. Die Analysen verdeutlichten, dass die mehrsprachig aufwachsenden Grundschulkindern, die an dem wortschatzbasierten Lesestrategietraining im Rahmen des Deutschunterrichts teilgenommen haben, mathematische Textaufgaben nicht besser bearbeiten als eine vergleichbare Gruppe von mehrsprachigen Kindern, die an dieser Lerneinheit nicht beteiligt war (vgl. Hellmich & Förster, 2014). Durch das von uns entwickelte wortschatzbasierte Lesestrategietraining werden damit zwar bereichsspezifische Effekte in Hinblick auf die Verbesserung der Lesefähigkeiten von mehrsprachig aufwachsenden Kindern ermöglicht, nicht aber bereichsübergreifende Effekte, wie beispielsweise in Bezug auf die Bearbeitung von mathematischen Textaufgaben. Diese ausbleibende Wirkung ist vor dem Hintergrund erstaunlich, als gerade bei mathematischen Textaufgaben gute Lesefähigkeiten von Kindern vonnöten sind, um die in Sachsituationen eingekleideten Mathematikaufgaben entschlüsseln zu können.

3.5 Weiterführende Anmerkungen

Die Lerneinheit ESKIMO („Wortschatzbasiertes Lesestrategietraining für Kinder mit und ohne Deutsch als Zweitsprache“) wurde zum Zeitpunkt der Drucklegung dieser Broschüre als Handreichung für den Leseunterricht der dritten und vierten Jahrgangsstufe der Grundschule vorbereitet. Für einen weiterführenden Einblick möchten wir abschließend die folgenden drei Publikationen empfehlen, die im Rahmen unseres Forschungsprojekts entstanden sind:

- Hellmich, F. & Förster, S. (2013). Förderung der Lesekompetenz durch den Einsatz von Lesestrategien in der Grundschule. In F. Hellmich & K. Siekmann (Hrsg.), Sprechen, Lesen und Schreiben lernen – Erfolgreiche Konzepte der Sprachförderung (S. 150-167). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS).
- Hellmich, F., Hoya, F. & Förster, S. (2012). Lesestrategien erlernen! – Wortschatz verbessern! Deutsch Differenziert, 4, 28-32.
- Hellmich, F. & Niebuhr-Siebert, S. (2011). Förderung der Lesekompetenz durch ein wortschatzbasiertes Lesestrategietraining bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In S. Hornberg & R. Valtin (Hrsg.), Mehrsprachigkeit: Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis (S. 287-293). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS).

3.6 Literatur

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., Ring, K. & Saalbach, H. (2007). Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), The Nature of Vocabulary Acquisition (S. 147-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.) (2012). IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), Handbuch Lernstrategien (S. 1-23). Göttingen: Hogrefe.
- Gross, S. (1994). Lese-Zeichen. Kognition, Medium und Materialität im Leseprozess. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hellmich, F., Niebuhr-Siebert, S. & Förster, S. (in Vorbereitung). Effekte der Implementierung eines wortschatzbasierten Lesestrategietrainings auf Lesekompetenzen von Grundschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache.
- Hellmich, F. & Förster, S. (2013). Förderung der Lesekompetenz durch den Einsatz von Lesestrategien in der Grundschule. In F. Hellmich & K. Siekmann (Hrsg.), Sprechen, Lesen und Schreiben lernen – Erfolgreiche Konzepte der Sprachförderung (S. 150-167). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS).

- Hellmich, F. & Förster, S. (2014). Transfereffekte eines wortschatzbasierten Lesestrategietrainings auf die Bearbeitungsqualität mathematischer Textaufgaben bei Grundschülerinnen und -schülern mit Zuwanderungsgeschichte. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Gemeinsam anders lehren und lernen – Perspektiven auf inklusive Bildung* (S. 255-260). Wiesbaden: VS/Springer.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25-59). Weinheim: Beltz.
- Rumelhart, D. E. & McClelland, J. L. (1981). Interactive processing through spreading activation. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (S. 37-60). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwippert, K., Wendt, H. & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 191-207). Münster: Waxmann.
- Siebert-Ott, G. (2001). Individuelle Zweisprachigkeit, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Schulerfolg. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12(1), (S. 39-61).
- Streblow, L. (2004). Zur Förderung von Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 275-306). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Angaben zum Autor und zur Autorin

Prof. Dr. Frank Hellmich, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik, Universität Paderborn, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, E-Mail: frank.hellmich@uni-paderborn.de

Dr. Sandra Niebuhr-Siebert, Arbeitsbereich Sprache und Sprachförderung, Hoffbauer Berufsakademie Potsdam, Herrmannswerder 7, 14473 Potsdam, E-Mail: niebuhr@hoffbauer-berufsakademie.de

4 Mehrsprachige Bilderbücher

Mehrsprachige Bilderbücher sind in unseren mehrsprachigen und kulturell vielfältigen Klassenzimmern sehr geeignet, um miteinander ins Gespräch zu kommen und voneinander zu lernen (vgl. Gawlitzek / Kümmerling-Meibauer, 2013). Seit Ende der 1980er-Jahre ist ein deutlicher Anstieg von mehrsprachigen Veröffentlichungen im Bilderbuchsektor wahrzunehmen. Gemeint sind hier nicht Bilderbücher, die in mehreren Sprachfassungen vorliegen und jeweils in einer Sprache gedruckt sind. Mehrsprachige Bilderbücher zeichnen sich durch Mehrsprachigkeit im Text aus. Dabei sind zwei Formen zu unterscheiden: parallel mehrsprachige und gemischt mehrsprachige bzw. interlinguale Bilderbücher⁷ (vgl. Eder, 2009), wobei in diesem Beitrag die erste Form fokussiert wird.

4.1 Parallel mehrsprachige Bilderbücher

Parallel mehrsprachige Bilderbücher gehen meist auf einsprachige Texte zurück, die nachträglich in eine andere Sprache übersetzt werden. Beide Texte werden dann parallel in demselben Buch gedruckt. Solche zweisprachigen Ausgaben liegen bei uns vor allem in der Kombination mit den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Latein und Spanisch sowie mit Sprachen wie Türkisch, Russisch, Serbokroatisch, Kurdisch, Arabisch oder Persisch vor (vgl. ebd., S. 21). Verdient gemacht haben sich hier Verlage, die zweisprachige Bilderbücher auch von Autorinnen und Autoren, Illustratorinnen und Illustratoren mit verschiedenen Herkunftssprachen veröffentlicht haben. Neben den Mainstream-Bilderbüchern (z. B. Der Regenbogenfisch, Der kleine Eisbär) sind an den Rändern des Bilderbuchsektors mehrsprachige Bilderbücher hervorzuheben, die inhaltlich und ästhetisch herausfordernde Bild-Text-Kombinationen bieten und viel Potenzial zum Nachdenken und zum Gespräch enthalten (für einen Überblick über das Angebot vgl. Börsenblatt, 2014).

Parallel mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur ist jedoch nicht nur ein Phänomen des 20. Jahrhunderts. Bereits im 15. Jahrhundert sind lateinische oder französische Texte in Kombination mit deutschen Übersetzungen vorzufinden (vgl. Eder, 2009, S. 17). Bekannt ist vor allem aus dem 17. Jahrhundert der *Orbis sensualium pictus* von Johann Amos Comenius (1658), der ursprünglich in Deutsch und Latein veröffentlicht wurde, in zahlreichen anderen Sprachen Einzug gehalten hat und bis heute in enzyklopädischen Formen der Kinder- und Jugendliteratur vorzufinden ist.

⁷ In gemischt mehrsprachigen bzw. interlingualen Bilderbüchern ist in der Regel eine Sprache dominant, während einzelne Wörter oder idiomatische Wendungen einer zweiten Sprache in den Text eingefügt werden (Eder, 2009, S. 22 ff.).

Im Mittelpunkt des hier vorzustellenden Unterrichtsarrangements steht das parallel zweisprachige deutsch-arabische Bilderbuch *Prinzessin Sharifa und der mutige Walter*, das 2013 im „Baobab Books“ erschienen ist und 2014 von STUBE mit der „Kröte des Monats“ Januar ausgezeichnet wurde. Mit diesem Bilderbuch liegt ein multikulturelles Gesamtkunstwerk vor, das sich in vielerlei Hinsicht von anderen mehrsprachigen Bilderbüchern unterscheidet.



Abb. 1: *Prinzessin Sharifa und der mutige Walter*, © 2013 Baobab Books, Basel

Am Ende dieses Beitrages findet sich eine Auswahlliste parallel mehrsprachiger Bücher.

4.2 Entstehung des Bilderbuchs

Ausgangspunkt für die Entstehung des Bilderbuchs war eine deutsch-ägyptische Theaterkooperation des „Schnawwl“ am Nationaltheater Mannheim und des I-act in Alexandria. Unter dem Motto „Mit den Augen der Anderen“ wählte jedes Ensemble eine Geschichte aus dem Kulturgut des Partnerlandes und inszenierte dazu ein Theaterstück. Dabei gelang es, durch die jeweils andere Interpretation die eigene traditionelle Geschichte neu zu sehen und zu verstehen. Die Theatergruppen entschieden sich mit dem mündlich tradierten arabischen Märchen König Hamed bin Bathera und das furchtlose Mädchen und mit der Legende von Wilhelm Tell für Geschichten, die sich mit den Themen Freiheit und Mut gegenüber den Machthabern beschäftigen. Beide Geschichten sind über die Jahrhunderte hinweg überliefert und haben vor dem Hintergrund der arabischen Revolution nichts von ihrer Aktualität verloren.

In dem auf der Basis der Theaterstücke entstandenen Bilderbuch werden die beiden Geschichten von der „Schnawwl“-Dramaturgin Anne Richter und von dem ägyptischen Übersetzer Mahmoud Hassanein jeweils auf Deutsch und Arabisch neu erzählt. Im arabischen Märchen geht es um König Hamed, der willkürlich herrscht und alle Frauen aus seinem Land verbannt. Prinzessin Sharifa aus dem Nachbarland will sich mit eigenen Augen von dieser Ungerechtigkeit überzeugen und schleicht sich unter Lebensgefahr als Mann verkleidet an den Hof des Königs. Am Ende verlieben sich die Gegenspieler ineinander, und Sharifa kann Hamed von der Unsinnigkeit seines Gesetzes überzeugen. Mit ihrer Botschaft am Ende der Geschichte ermutigt Sharifa die reformwilligen arabischen Frauen zu Gleichberechtigung und Gerechtigkeit: „Frauen und Männer gehören zusammen wie Tag und Nacht, wie Gerechtigkeit und Gnade, wie Freiheit und Gleichheit“. Die Geschichte vom mutigen Walter, die aus der Perspektive von Wilhelm Tells Sohn die Entstehung der ersten modernen Demokratie in Europa erzählt, ist für die Ägypter ein Beispiel für mehr Freiheit und gerechte Gesetze.

4.3 Die arabische Schrift

Beide Geschichten sind auf Deutsch und Arabisch für das Bilderbuch neu aufbereitet und in das moderne Hocharabisch übersetzt, der länderübergreifenden, weltweiten arabischen Bildungssprache. Der Übersetzer Mahmoud Hassanein hat seinen Textvorschlag gegenlesen lassen von Kollegen aus Jordanien, Katar, Marokko und Algerien, um so die Lesbarkeit im arabischen Sprachraum zu überprüfen. Beim modernen Hocharabisch handelt es sich um eine Weiterentwicklung des klassischen Arabisch, in dem der Koran oder klassische Texte verfasst sind. Das moderne Hocharabisch ist grammatisch noch identisch mit dem klassischen Arabisch, aber – durch das Englische und Französische beeinflusst – durch veränderte Satzstrukturen, neue Bedeutungen klassischer Wörter, durch neue Wörter und auch durch neue Textmuster erweitert.

Die arabische Schrift ist eine Alphabetschrift mit 28 Buchstaben. Seit etwa einem Jahrhundert enthält sie auch Kommas und Punkte. Zur Kennzeichnung unterschiedlicher Phoneme bzw. der Vokallänge dienen verschiedene Markierungen über oder unter den Buchstaben. Eine Besonderheit der arabischen Schrift ist es, dass die Buchstabenform sich je nach Position am Anfang, in der Mitte und am Ende ändert.

Da die lateinische und die arabische Schrift in unterschiedlichen Richtungen gelesen werden, beginnt die Geschichte von Prinzessin Sharifa mit dem linken Cover – aus europäischer Sicht von vorne – und die Geschichte vom mutigen Walter mit dem rechten Cover – aus arabischer Sicht von vorne. Die beiden mutigen Protagonisten treffen sich somit in der Mitte.

Den Leserichtungen entsprechend sind die deutschen und arabischen Textteile jeweils rechts und links auf den Doppelseiten angeordnet, sodass keiner der monolingualen Texte den Vorzug erhält. Zudem sind beide Textteile annähernd gleich gesetzt. Es handelt sich demnach hier um eine wirkliche Parallelität, die sich auch in der typografischen Gestaltung ausdrückt.

4.4 Die ästhetische Gestaltung der Bilder

Über die besondere Textgestaltung hinaus ist auch die Text-Bild-Interdependenz des Bilderbuchs hervorzuheben. Text und Bilder sind hier nicht kongruent gestaltet. Sie ergänzen sich und eröffnen

dadurch, dass sie unterschiedliche Informationen bieten, ein großes Bedeutungspotenzial. Der iranische Künstler Mehrdad Zaeri hat auch in seinen Bildern Tradition und Moderne, orientalischarabische Elemente und Symbolik mit moderner Gestaltung harmonisch verbunden. Bei seinen Bildern handelt es sich um Zeichnungen, die mit dem Computer so bearbeitet sind, dass monochrome Farbflächen entstehen sowie scherenschnitt- und collagenartige Effekte erzielt werden. Auffällig ist in diesem Bilderbuch der Negativraum bzw. der weiße Hintergrund, der die Aufmerksamkeit auf die Figuren und Gegenstände lenkt. Den Geschichten wird durch den weißen Hintergrund kein bestimmter Ort zugewiesen, und sie erhalten eine gewisse Allgemeingültigkeit. Bei den Bildern zu Prinzessin Sharifa überwiegt eine hellblaue Grundfarbe, die durch rote und schwarze Farbakzente unterbrochen wird. Symbole wie rote Fische in einem Brunnen, goldene Fische im Meer, eine schwarze Katze auf der Mutter oder ein roter Apfel eröffnen eine Fülle von Deutungsmöglichkeiten und laden zum Austausch ein. Blau als Farbe des Himmels und des Wassers symbolisiert die Ferne und die Sehnsucht nach Glück und Einheit und vermittelt hier die Vision von der Gleichberechtigung der Geschlechter (vgl. Riedel, 1991, S. 48 ff.).

Das rote Tuch, das auf der ersten Doppelseite von der Königmutter ausgehend über allen emigrierenden Frauen weht, zeigt die Verbundenheit der Frauen, ihre Lebensenergie und Stärke. Rot war im alten Ägypten die Farbe der Frauen. Die Frauen müssen zwar weichen, aber König Hameds Macht umspannt sie nicht, denn sein ausgestreckter Arm reicht nicht so weit.



Abb. 3: Prinzessin Sharifa und der mutige Walter, erste Doppelseite

Maherdad Zaeri: Prinzessin Sharifa und der mutige Walter © 2013 Baobab Books, Basel

Auf den Bildern zum mutigen Walter überwiegen die Farben Beige und Schwarz und rufen eine triste, dunkle Stimmung hervor. Zu Beginn der Geschichte kann Walter noch ausrufen, dass seine Familie und er frei wie die Vögel sind und sich nicht vor Hüten verbeugen müssen. Das Bild auf der ersten Doppelseite zeigt eine große Voliere, die aus der Burg herausragt, in die viele bunte Vögel eingepfercht sind. Ein schwarzer Trauerflor kündigt Leid und Gefahr an. Die bunten Vögel als Sinnbild für geistige Freiheit sind eingesperrt. Nur eine schwarz-weiße Elster ist noch nicht gefangen. Mit ihrer Klugheit und List konnte sie sich dem Machthaber entziehen. Einige wenige Köpfe verängstigter Menschen schauen vorsichtig hinter den farblosen Häusern ihres Dorfes hervor. Niemand sonst lässt sich aus dem Dorf sehen. Von den maskenhaften Schergen des Vogts geht eine bedrohliche Wirkung aus. Sie sind scherenschnittartig mit weißen Augenschlitzen gestaltet. Sie lassen keine Persönlichkeit, keine Emotion und keinen Gesichtsausdruck erkennen. Im Zentrum der ersten Doppelseite ist der rote Hut positioniert. Nach der Geschichte ist er der symbolische Stellvertreter des Tyrannen, hier im Bild vermittelt der Hut eher den Eindruck eines kecken Hütchens mit weißer Feder, das das Machtgehabe ins Lächerliche zieht. Der Boden, das Fundament des Bildes, ist braun koloriert und betont die Erdverbundenheit der Menschen. Zugleich ist Braun aber auch die Farbe der Tragkraft, der Hartnäckigkeit und der Durchsetzungskraft (vgl. ebd., S. 145 ff.). Somit nimmt das erste Bild schon das Ende der Geschichte vorweg. Der Widerstand gegen den Machthaber wird letztlich zum Erfolg führen. Die Menschen werden frei sein und nach ihren eigenen Gesetzen leben. Die Protagonisten sind Wilhelm und Walter Tell, die hier mit den Augen der Anderen nicht als Schweizer, sondern eher mit orientalischem Aussehen gezeichnet sind, was bedeutet, dass die Geschichte der Eidgenossen auch in anderen Zeiten und anderen Ländern nichts von ihrer symbolischen Bedeutung verliert.

4.5 Didaktische Überlegungen

Mehrsprachige Bilderbücher sind für Grundschulkinder in vielerlei Hinsicht attraktiv. Die Darbietung der anderen Sprache, gegebenenfalls der anderen Schrift, der kulturell geprägten Bildkonventionen und mitunter anderer Themen regen zum Austausch an. Mehrsprachige Bilderbücher können Verständnis und Respekt fördern und zum besseren Verständnis der Kulturen im Sinne des interkulturellen Lernens beitragen. Besonders Kindern, die monolingual mit der Erstsprache Deutsch aufwachsen, können die Bilderbücher neue Horizonte eröffnen. Im Sinne des Konzepts der Language Awareness machen mehrsprachige Bilderbücher sichtbar, dass wir in einer mehrsprachigen Gesellschaft leben (vgl. Oomen-Welke, 2010, S. 480). Das Prestige der verwendeten Sprachen kann somit gestärkt werden. Den Kindern, die die verwendete Sprache sprechen, kann eine besondere Wertschätzung entgegengebracht werden. Von ihrem Sprachwissen können alle Lernenden profitieren, die Lehrkräfte selbst eingeschlossen. Ein Vergleich der Sprachen und Schriften kann sich auf die Leserichtung, auf Buchstaben, auf einzelne Wörter oder syntaktische Systeme beziehen. Es können dabei auch literarische Traditionen, Textsorten sowie Motive und Themen Berücksichtigung finden.

Da die Bilderbücher aufgrund fremdsprachiger Texte und anderer Bildkonventionen nicht immer leicht zugänglich sind, empfiehlt sich zunächst eine gemeinsame Annäherung in der Klasse. Ohne das Gespräch bleiben mitunter die Texte und Bilder unverständlich und auch rätselhaft. Im gemeinsamen Gespräch lässt sich der Sinnbildungsprozess zwar nicht abschließen, es können aber

Denkanstöße, Fragen und Überlegungen ausgetauscht werden, die ein tieferes Verständnis und auch eine vertiefende, individuelle Lektüre anregen. Dies gilt vor allem für das hier vorliegende Bilderbuch. Prinzessin Sharifa und der mutige Walter ist trotz seiner scheinbar einfachen literarisch-ästhetischen Gestaltung ein komplexes Bilderbuch, das auf verschiedenen Ebenen gelesen und betrachtet werden kann. Es eignet sich daher sowohl für Kinder im Anfangsunterricht als auch für ältere Kinder am Ende der Grundschulzeit und im Übergang zur weiterführenden Schule. Es ist ein Bilderbuch, das sich gut für die Klassenbücherei eignet und das mit wachsendem, tieferem Verständnis immer wieder zur individuellen Lektüre herangezogen werden kann.

4.6 Die Präsentation des Bilderbuches

Zur Präsentation des Bilderbuches bietet sich das Bilderbuch-Kino an. Die Doppelseiten des Bilderbuches werden dazu eingescannt und über einen Beamer auf eine Leinwand projiziert. Die Kinder und die Lehrkraft sitzen im Halbkreis davor und haben eine gute Sicht auf die projizierten Doppelseiten. Zugleich können sich alle Beteiligten gut sehen und ins Gespräch einbringen. Empfehlenswert ist es, sich für die Erarbeitung jeder Geschichte etwa eine Doppelstunde Zeit zu nehmen. Bei der Erprobung des Unterrichtsarrangements in einer vierten Klasse wurde darauf geachtet, dass die Kinder nicht nur die arabische Schrift wahrnehmen, sondern auch den Klang und die Prosodie der arabischen Sprache. Zur Vorbereitung der Projektion wurde ein marokkanischer Kollege gebeten, den Text für eine Aufnahme einzusprechen. Bei der Vorstellung des Buches ließen sich somit Höreindrücke vom deutschen und arabischen Text vermitteln. Alternativ dazu ist es denkbar, dass ein schrifkundiges Kind oder ein Elternteil aus der Klasse den Text einspricht oder begleitend zur Präsentation vorliest. Mit etwas Kreativität lassen sich Möglichkeiten der Realisation finden.

4.7 Gespräche in der Klasse

Die Präsentation der Geschichten in Bild, Sprache und Schrift verlockte die Kinder der 4. Klasse unmittelbar zu vielen Äußerungen. Vor allem begeisterte sie zuerst die arabische Lesung. Ein schüchtern arabischer Schüler stand plötzlich im Mittelpunkt. Alle riefen und fragten durcheinander. „Das ist doch deine Sprache!“, „Du kannst doch Arabisch!“, „Kannst du das verstehen?“, „Kannst du das auch lesen?“ Eine neue Schülerin, die erst wenige Wochen zuvor mit ihrer Familie aus Syrien geflohen war und noch wenig Deutsch sprach, wurde auf einmal mit anderen Augen wahrgenommen. Im Unterschied zu dem arabischen Schüler, der Arabisch nur verstehen konnte, gelang es ihr, die Texte fließend vorzulesen. Sehr bewegend war es für alle, als sie – vermutlich angeregt durch das Bilderbuch – mit ihren wenigen Deutschkenntnissen von ihrer Familie in Syrien, ihrer Flucht und ihrer Ankunft in Deutschland erzählte.

Die Kinder ließen sich gerne auf die Geschichten des Bilderbuches ein. Sie zeigten viel Freude daran, die visuellen Codes zu entschlüsseln und Vermutungen über die Bedeutung der Farben und Gegenstände zu äußern. Kinder, die aufgrund ihrer medienbezogenen Bilderfahrungen über eine gut ausgebaute Visual Literacy verfügten, brachten das Gespräch voran.

Dass Text und Bild unterschiedliche Informationen bieten, war den Kindern nicht auf Anhieb klar. Es bereitete ihnen aber keine Schwierigkeiten, im weiteren Verlauf der Bilderbuchbetrachtung Text und Bilder zu ergänzen. Der Gesprächsauszug zeigt, dass die Kinder für das wehende Tuch eine

eigene Erklärung fanden, die sich nicht mit der Interpretation oben deckte. Die Mehrdeutigkeit des Bilderbuches lässt unterschiedliche Lösungen zu. Hin und wieder sorgten die Illustrationen für Erheiterung wie etwa die Darstellung einer Sharifa, die sich in männlichen Posen übt, oder eines Hundes, der unbeeindruckt von allen Herrschaftsansprüchen sein Territorium an einer Hutstange markiert. Gemeinsam brachten sich die Kinder im Sinnbildungsprozess voran. Nicht immer konnten sie Antworten finden und so blieben manche Bedeutungen auch offen.

4.8 Weiterführende Angebote

Im Anschluss an das Bilderbuchgespräch erhielten die Kinder verschiedene Angebote für eine vertiefende, individuelle Auseinandersetzung, bei der sie immer wieder auch im Buch nachschlagen und nachlesen konnten. Einige von ihnen fertigten in einem Schuhkarton mit unterschiedlichen Materialien ein Diorama an, bei dem sie die Apfelschussszene nachgestalteten. Sie schnupperten außerdem in Schillers Drama Wilhelm Tell hinein und lasen mit verteilten Rollen einen Auszug aus der Apfelschuss-Szene vor (3. Akt, 3. Szene). Andere Kinder wollten sich gerne mit der Geschichte und Geografie Ägyptens auseinandersetzen. Sie entwickelten mit Hilfe von Sachbüchern ein Spiel mit Fragen rund um Ägypten und um das Märchen von Prinzessin Sharifa. Eine dritte Gruppe gestaltete zu ausgewählten Szenen einen Comic am Computer. Sie nutzten ihre neuen Kenntnisse über Symbolik und Farben, verfremdeten Elemente der Illustrationen durch Medienbilder und Comicelemente. Die Kinder einer weiteren Gruppe beschäftigten sich mit der arabischen Schrift und lernten unter Anleitung des Mädchens, das erst vor kurzem aus Syrien nach Deutschland kam, ihre Namen zu schreiben.

4.9 Literatur

- Börsenblatt. www.boersenblatt.net/693834/ [06.02.2014].
- Comenius, J. A. (1997): *Orbis sensualium pictus*. Nachdr. d. Erstausgabe von 1658. Dortmund: Harenberg.
- Eder, U. (2009). *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens.
- Gawlitzeck, I. / Kümmerling-Meibauer, B. (Hg.) (2013). *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Oomen-Welke, I. (2010). Sprachliches Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer. In: Huneke, H.-W. u. a. (Hg.) (2010): *Sprach- und Mediendidaktik*. Bd. 1 der Reihe Taschenbuch des Deutschunterrichts, hrsg. von Frederking, Volker u. a. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 409 – 426.
- Riedel, I. (1991). *Farben*. In *Religion, Gesellschaft, Kunst und Psychotherapie*. 9. Auflage. Stuttgart: Kreuz.
- Schiller, F. (2013). *Wilhelm Tell*. Schauspiel. In: Jansen, Uwe (Hg.): *Reclam XL. Text und Kontext*. Stuttgart: Reclam.
- Zaeri, M. (2013). *Prinzessin Sharifa und der mutige Walter*. Zwei alte Geschichten neu erzählt. Basel: Baobab Books.
- Copyright Bilder
Prinzessin Sharifa und der mutige Walter von Mehrdad Zaeri (Ill.) und Anne Richter (Text) © 2013 Baobab Books, Basel, Schweiz

4.10 Auswahl parallel mehrsprachiger Bilderbücher

- Bauer, J. (Erstauflage 2009). Die Königin der Farben. Weinheim: Beltz & Gelberg
[Deutsch – Polnisch, Deutsch – Russisch, Deutsch – Türkisch, Deutsch – Englisch]
- Chalabarie, F., Chosrawami, S. (2012). Busfahrt ins Ungewisse. Berlin: Edition Orient
[Persisch – Deutsch]
- Chen, C. (2011). Kleiner Spaziergang. Basel: Baobab Books
[Deutsch – Chinesisch]
- Ellabab, M. (Erstauflage 2008). Das Notizbuch des Zeichners. Basel: Baobab Books
[Deutsch – Arabisch]
- Günyük, M., Hemmatirad, R. (2010). Gukki, der kleine Rabe. Berlin: Edition Orient
[Deutsch – Türkisch]
- Lee, T.-J., Kim, D.-S. (Erstauflage 2007). Wann kommt Mama? Basel: Baobab Books
[Deutsch – Koreanisch]
- Ravishankar, A., Kini, K. (2013). Ein Gerücht geht um in Baddbaddpur. Berlin: Edition Orient
[Ausgabe A: Hindi – Bengali – Urdu – Deutsch;
Ausgabe B: Englisch – Tamil – Malayalam – Deutsch]

139 Beiträge zur Reform der Grundschule

**Erzählen – vorlesen –
zum Schmökern anregen**



Mechthild Dehn, Daniela Merklinger (Hg.)



Der Beitrag ist auch in Band 139 Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen des Grundschulverbandes erschienen.

5 „Stille Pause – Lesezeit“ – Unsere kleine Bibliothek der Kulturen

An der Adolf-Reichwein-Schule wurde im Schuljahr 2014/15 die „Stille Pause“ eingeführt. In der Bibliothek der Schule dürfen Kinder während der beiden großen Pausen anstatt auf den Pausenhof in die „Kleine Bibliothek der Kulturen“, um dort in Ruhe gemeinsam zu lesen oder Hörbücher zu hören.

Die Adolf-Reichwein-Schule ist eine staatliche Grundschule und eine Schule für Erziehungshilfe im Schulverbund, in der alle Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot inklusiv in Kooperationsklassen beschult werden. In allen Klassen unterstützen Sonderschullehrinnen und Sonderschullehrer stundenweise die Grundschullehrkräfte. Individuelles und soziales Lernen sind wichtige Bausteine unseres Schulprofils. Die Schule befindet sich im Freiburger Stadtteil Weingarten, in dem Menschen aus über 60 Nationen leben. Von unseren derzeit 193 Schülerinnen und 166 Schülern haben über 75 Prozent einen Migrationshintergrund aus über 40 verschiedenen Kulturen. Sie werden in vierzehn Jahrgangsstufenklassen, zwei Familienklassen und zwei Vorbereitungsklassen von 45 Lehrkräften unterrichtet. Alle Kinder der Vorbereitungsklassen werden integrativ in einer Regelklasse beschult und erhalten stundenweise Sprachförderunterricht, der je nach Bedarf in Kleingruppen oder Einzelunterricht in unserer Bibliothek stattfindet. Aktuell erhalten über 100 Kinder regelmäßig Sprachförderung. Die Lehrkräfte werden dabei von vielen ehrenamtlichen Helfern unterstützt.

„Nein! Bitte noch nicht“, jammert ein Junge mit arabischer Herkunft, als der Pausengong ertönt. „Es ist gerade so spannend. Aber dann muss ich das Buch unbedingt ausleihen. Ich komme nachher vorbei, ja?“ Er schaut die Lehrkraft mit erwartungsvollen Augen an, drückt ihr sein Buch in die Hand, winkt ihr nochmals zu und verlässt die Bibliothek in Richtung Klassenzimmer. Auch die anderen Kinder verlassen die Bibliothek, nachdem sie die gelesenen Bücher und die gehörte CD wieder in die Regale eingeräumt haben. Die zehn Kinder aus zwei Schulklassen waren gerade während der großen Pause in der „Kleinen Bibliothek der Kulturen“ während draußen auf dem Schulhof laut getobt, gerannt und gespielt wurde. Hier in der Bibliothek war es dagegen ganz still. Hin und wieder wurde getuschelt, ein Buch hin und her gereicht oder leise gelacht, wenn das Hörbuch gerade an einer lustigen Stelle angekommen war. Der Junge mit Migrationshintergrund wird sicherlich später zurückkommen, um in der täglichen Ausleihstunde das Buch mitzunehmen, denn bis zur nächsten stillen Pause muss er noch eine Woche warten, bis seine Klasse wieder eingeteilt ist.



Abb. 1: Lesende Kinder in der „Stillen Pause“

Diese neu eingeführte zusätzliche Lesezeit ist inzwischen sehr begehrt und die Zahl der ausgeliehenen Bücher seitdem erheblich angestiegen. Die „Kleine Bibliothek der Kulturen“ gibt es an der Adolf-Reichwein-Schule schon seit zwei Jahren, aber durch die Einführung der „Stillen Pause“ ist sie bei den Schülerinnen und Schülern erst richtig in den Fokus gerückt. Immer mehr Kinder möchten nun auch an anderen Tagen und zu anderen Zeiten in die Bibliothek kommen. Sie können dies auch in kurzen Lese-Auszeiten während des Unterrichts oder jeden Dienstagnachmittag tun. An der Adolf-Reichwein-Schule haben viele Kinder einen Migrationshintergrund. Diese sprechen kaum oder schlecht Deutsch. Sprachförderung ist deswegen ein zentraler Baustein des Schulprofils. Wesentlicher Bestandteil darin ist die Leseförderung. Die Lesekompetenz ist eine wichtige Voraussetzung für das Sprachverständnis. Denn durch das tägliche Lesen oder durch das Hören von Geschichten bekommen die Kinder einen Zugang zur deutschen Sprache. Daher sollte man großen Wert darauf legen, dass die Kinder ihre Muttersprache zuhause nicht nur sprechen, sondern auch oft hören und lesen, um eine solide Basis zum Erlernen der Zweitsprache zu erhalten. Deshalb stehen in der schuleigenen Bibliothek auch eine große Anzahl zweisprachiger und mehrsprachiger Bücher zum Ausleihen zur Verfügung, damit Eltern mit ihren Kindern gemeinsam zuhause lesen oder vorlesen können. Mehrmals im Schuljahr werden zudem zweisprachige Vorlesenachmittage für Eltern und Kinder in der Bibliothek veranstaltet.

Die „Stillen Pause“ einzuführen hatte ursprünglich nicht die Leseförderung als Ziel. Der Grund war vielmehr die Suche nach einer ruhigeren Alternative zur Hofpause für Kinder, die sich in der Pause

gerne etwas zurückziehen und entspannen wollen, anstatt draußen herumzutoben und zu spielen. Die Idee diese ruhigere Pause in der Bibliothek stattfinden zu lassen und mit einer Leseförderung zu verbinden war der zweite Schritt. In der „Stillen Pause“ verbringt nun täglich eine kleine Kindergruppe gemeinsam die Pausenzeit mit Bücher lesen und Hörbücher hören. Unser Ziel ist es, dadurch möglichst vielen Kindern unserer Schule einen unkomplizierten Zugang zu Büchern zu ermöglichen und das Interesse am Lesen zu wecken. Denn erst wenn unsere Kinder immer wieder die Zeit mit Büchern als schön, entspannt und interessant erleben, werden sie auch aus intrinsischer Motivation häufiger oder überhaupt erst zu einem Buch greifen, dieses auch ausleihen wollen und zudem das Lesen zuhause Alltag werden lassen. Lernen gelingt, wenn positive Emotionen damit verbunden sind. Lesekompetenz kann vor allem dann erreicht werden, wenn Lesen kein Müssen sondern ein Wollen ist. In der „Stillen Pause“ haben die Kinder, neben anderen festen Lesezeiten am Schulvormittag, in der Bibliothek Zeit zum Entdecken und Schmökern ohne Zwang. Es gibt viele Bilderbücher und Comics, die die Kinder mit vielen Illustrationen auffordern, einfach mal zu blättern und zu schauen, ohne bereits zu lesen. Neben einigen Ting-Büchern gibt es zu kindgerechten Wissensbüchern passende Hör-CDs. So können die Kinder zuerst hören und parallel schauen und erst später interessante Stellen nachlesen. Gerade für Kinder aus bildungs- und buchfernen Elternhäusern ist eine entspannte, zwanglose Atmosphäre sehr wichtig, um sich dem Lesen überhaupt zu öffnen. Die Bibliothek soll die Schülerinnen und Schüler an der Adolf-Reichwein-Schule zum Stöbern, Entdecken und Schmökern einladen. Wichtig war es deshalb, nicht nur Bücher in einen für alle zugänglichen Raum zu stellen, sondern auch eine einladende und gemütliche Leseumgebung zu schaffen.



Abb. 2: Schmökende Jungen

Die „Kleine Bibliothek der Kulturen“ liegt zentral und barrierefrei im Eingangsbereich hinter einer gelben Schiebetür, die bei Feiern, bei Elternabenden oder bei der Schulanmeldung zur Aula hin geöffnet werden kann.



Abb. 3: Kinder hören Hörbücher in ihrer Sprache

In einer Leseecke können es sich die Kinder auf einem Sofa, zwei großen Sitzsäcken und einem Teppich gemütlich machen. Zwei CD-Player mit Kopfhörern bieten vier Kindern die Möglichkeit, gemeinsam Hörbücher anzuhören. Ein Kreis aus kleinen Sitzhockern lädt zum gemeinsamen Lesen, aber auch zum Bauen individueller Lesestühle ein.

Die Kunst-AG hat den großen Schrank des Zimmers mit einem bunten Bild verschönert. In Regalen finden sich Lesespiele und Wortschatzkisten zu verschiedenen Alltagsbereichen. In fahrbaren niedrigen Bücherregalen stehen eine große Anzahl Bücher und Hör-CDs. Das alles wurde möglich, da das Amt für Schule und Bildung der Stadt Freiburg gemeinsam mit der Stadtbibliothek im Jahr 2009 das Projekt „Kleine Bibliothek der Kulturen“ ins Leben gerufen hat, mit dem Ziel, vor allem Freiburger Grundschulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit einer Schulbibliothek auszustatten, in der neben deutschsprachigen Büchern auch

eine Vielzahl mehrsprachiger Bücher zu finden sind. In unserer Bibliothek können im Augenblick zweisprachige Bücher in zwanzig verschiedenen Sprachen gelesen und ausgeliehen werden. In jedem Klassenzimmer steht zusätzlich ein Bücherwagen mit über 100 Büchern, die die Kinder täglich in den Lesezeiten nutzen. Die Lehrkräfte können diese Bücher jederzeit gegen andere in der Bibliothek austauschen. Jedes Schuljahr haben die Schulen die Möglichkeit in der Stadtbibliothek neue Bücher oder Hör-CDs nachzubestellen und somit ihren Bestand kontinuierlich zu erweitern. Da in unserer Bibliothek gleichzeitig Sprachförderstunden in Kleingruppen stattfinden, ist sie am Schulvormittag immer zugänglich. Somit können die Schülerinnen und Schüler während des Vormittags nicht nur vorbeikommen, um in Büchern zu einem aktuellen Unterrichtsthema nachzulesen, sondern auch um eine kurze Leseauszeit zu nehmen.

Die „Stille Pause“ findet in beiden großen Pausen zu je zwanzig Minuten statt. Die Aufsicht übernehmen eine Lehrkraft und eine Mutter im Wechsel. Immer zwei Klassen werden einer Pause pro Woche fest zugeteilt. In dieser Pause können insgesamt zehn bis zwölf Kinder in der Bibliothek sein. Manche Lehrkräfte schicken alle Kinder der Klasse, die Interesse haben, in wechselnden Kleingruppen, andere entscheiden wöchentlich je nach aktuellem Interesse der Kinder. Die „Stille Pause“ ist ein offenes Angebot, das nicht von allen Schülerinnen und Schülern genutzt werden muss. Es beruht auf Freiwilligkeit. Dadurch sind auch immer wieder neue Kinder in der Bibliothek, die das Angebot zum ersten Mal ausprobieren.

5.1 Gelingensfaktoren – Gewinn – Stolpersteine

5.1.1 Zu den wesentlichen Gelingensfaktoren gehören

- die Bibliothek als zentraler, gemütlich eingerichteter Raum, dessen Einrichtung vom Amt für Schule und Bildung der Stadt Freiburg finanziert wurde, in dem sich die Kinder gerne aufhalten;
- die Vielzahl an schönen und interessanten Büchern und Hör-CDs, die uns von der Stadtbibliothek zur Verfügung gestellt wurden;
- das neue Pausenkonzept, das alternative Pausenorte möglich macht;
- eine feste „Stille Pause“ – Zeit, die jeder Klasse zur Verfügung steht;
- die Bereitschaft der Lehrkräfte für eine größere Anzahl von Pausenaufsichten und für einen höheren Organisationsaufwand (Einteilen und Schicken der Kinder).

5.1.2 Der Gewinn zeigt sich

- in der kontinuierlich steigenden Anzahl der ausgeliehenen Bücher;
- in der zunehmenden Nutzung der Bibliothek im Schulalltag durch Kinder, Eltern und Lehrkräfte;
- in der zunehmenden Lesemotivation vieler Kinder;
- in der Akzeptanz der Bibliothek als wichtigen Lernort innerhalb der Schule seitens der Lehrkräfte und Eltern;

- in der zunehmenden Bereitschaft und Fähigkeit, mit den Büchern und Materialien in der Bibliothek angemessen umzugehen und diese auch gut erhalten und mit Wertschätzung zurückzubringen.

5.1.3 Stolpersteine waren und sind

- die zusätzliche Pausenorganisation für die Klassenlehrer. Die Lehrkräfte mussten sich zuerst daran gewöhnen, einige Kinder in die Bibliothek zu schicken bzw. an den zugeteilten Termin der „Stillen Pause“ zu denken. Es passiert hin und wieder immer noch, dass der Pausetermin von einer Lehrkraft vergessen wird;
- die zusätzlichen zehn Pausenaufsichten;
- die vielen Klassen, die jeweils nur eine „Stille Pause“ pro Woche nutzen können. Somit müssen immer wieder Kinder, die gerne in der Bibliothek sind, an anderen Tagen weggeschickt werden.

5.2 Literaturliste mehrsprachiger Bücher mit Hör-CD

Zaghir, R. & Ishak, R. (2009). *Wer hat mein Eis gegessen*. Berlin: Edition Orient.

Ein Eis ist eine wunderbare Sache. Aber wie esse ich es, ohne mich zu bekleckern? Alle wollen mir zeigen, wie es am besten geht, aber was passiert dabei mit meinem Eis?

Eine schwungvolle Geschichte aus dem Libanon in 20 verschiedenen Sprachen.

Abbatiello, A. (2012). *Das Allerwichtigste*. München: Edition bi:libri.

Was ist wichtiger: der lange Hals der Giraffe oder die Stacheln des Igels? Grün wie der Frosch zu sein, oder groß wie der Elefant? Was wäre, wenn alle Tiere des Waldes einen langen Hals und Stacheln hätten? Und wenn alle groß und grün wären? Diese wunderbare Fabel lehrt uns, dass jeder seine eigenen individuellen Stärken hat und wir nicht alle gleich sein müssen.

Eine wertvolle Moral für unsere multikulturelle Gesellschaft in 8 verschiedenen Sprachen.

Rylance, U. & Störmer, J. (2010). *Der Farbenverdreher*. München: Edition bi:libri.

Aus gelb und blau wird grün, das weiß Elsie genau. Aber was wird aus braun und rot? Der Farbenverdreher zeigt es ihr, als er eines Tages in ihrem Bild auftaucht und alles durcheinanderwirbelt.

Eine witzige Geschichte in die Welt der Farben in 8 verschiedenen Sprachen.

Hammer, S. (2010). *Die Flaschenpost*. München: Edition bi:libri.

Seit Arthur den Rattenjungen Anton gerettet hat, sind der Rabe und die Rattenkinder beste Freunde und immer auf der Suche nach einem Abenteuer. Diesmal finden sie eine Flaschenpost, doch wer ist der geheimnisvolle Absender? Eine spannend neue Geschichte von Arthur und Anton in 7 verschiedenen Sprachen.

Hammer, S. (2009). Tims Traum. München: Edition bi:libri.

Träumst du auch manchmal von Monstern oder anderen unheimlichen Dingen? Tim passiert das auch. Doch als eines Tages plötzlich der kleine grünkarierte Hugo in seinen Traum fällt, ist alles ganz anders als sonst. Die Geschichte einer außergewöhnlichen Begegnung, bei der Ängste besiegt und Freundschaften geschlossen werden. Ein Buch in 7 verschiedenen Sprachen.

Hesse, S. (2013). Was Besonderes. München: Edition bi:libri.

Paul, die Fliege, kann eine Menge Kunststücke und ist davon überzeugt, dass er etwas ganz Besonderes ist. Als die Schildkröte Martha keine Lust mehr hat, ihm zuzusehen, merkt Paul plötzlich, dass es manchmal auch auf andere Dinge ankommt. Ein Buch in 8 Sprachen.

Hüsler, S. (2007). Besuch vom kleinen Wolf. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich

Was passiert, wenn sich ein kleiner Wolf in den Kindergarten schleicht und beschließt: Hier will ich bleiben? Ein Buch, das auf der Hör-CD in 8 Sprachen erzählt wird.

Hüsler, S. (2009). Wer hilft dem Osterhasen. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich

Ostern steht bevor, und der Osterhase verstaucht sich die Vorderpfote! Zum Glück helfen ihm Hasen aus allen Gegenden der Welt. Ein Buch, das auf der Hör-CD in 11 Sprachen erzählt wird.

6 Singen verbindet – Lesen fördern und Mehrsprachigkeit erleben mit Liedern

In der zweiten Klasse der Stuttgarter Österfeldschule gibt es ein Ritual am Anfang jedes Unterrichtstags. Man begrüßt sich mit einem gemeinsamen Lied. Durch das morgendliche Singen sammeln sich die Kinder zu einer Gruppe und es setzt das Zeichen für den Beginn des Unterrichts. Wird das Morgenlied einmal versäumt, fordern die Kinder das ein: „Wir haben heute noch nicht gesungen!“ Zur Zeit kann in einer ersten Klasse erlebt werden, wie ein erst seit kurzem in Deutschland lebendes syrisches Mädchen, welches noch nicht in der Lage ist, sich in deutscher Sprache mitzuteilen, mit Freude schon nach wenigen Tagen alle Lieder im Unterricht mitsingt. „Singen ist die zweite Muttersprache des Menschen“, sagt Franz Schlosser, Herausgeber des Liederbuchs „Singen verbindet“, welches jeder Schule in Baden-Württemberg seit März 2015 vorliegt und auf das im folgenden Beitrag näher eingegangen wird. Das Singen im Unterricht erfüllt jedoch nicht nur eine soziale und strukturierende Funktion, sondern leistet einen Beitrag zur Leseförderung. Wie ausgewählte und aufbereitete Lieder speziell mehrsprachige Kinder beim Lesen unterstützen, soll ebenfalls hier ausgeführt werden.

6.1 Singen und Lesen – wie hängt das zusammen?

Lesen ist die Schlüsselkompetenz in der Grundschule. Deshalb ist es die Aufgabe aller Fächer in der Schule, die Lesefähigkeit zu entwickeln. Das Singen von Liedern kann hier einen wertvollen Beitrag leisten und häufiger und vor allem für mehrsprachige Kinder für die Förderung der Lesekompetenz genutzt werden.

Wie aber hängen das Singen von Liedern und die Entwicklung der Lesefähigkeit zusammen?

Hier kann zunächst unterschieden werden zwischen der direkten Förderung von Lesefertigkeiten und einer indirekten Förderung des Lesens durch sekundäre Fähigkeiten, welche die Ausbildung einer Lesekompetenz begünstigen.

In der Leseförderung gilt neben dem Aufbau eines reichen mentalen Wortspeichers die Ausbildung der phonologischen Bewusstheit als eine zentrale Vorläuferfertigkeit. Übereinstimmend wurde in der Leseforschung die phonologische Bewusstheit als eine wichtige Kernkompetenz für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb gekennzeichnet. Die Fähigkeit, Anlaute zu erkennen, Wörter in Laute zu zerlegen und Laute zu einem Wort zusammenzufügen beschreibt eine weitere Voraussetzung (Bossen, 2012, S. 5). Ebenso wichtig für das Lesen ist das Hörverstehen, also die Fähigkeit, Gelesenes auditiv und inhaltlich angemessen zu verarbeiten. Kompetente Leserinnen und Leser zeichnen sich weiterhin dadurch aus, dass sie beim lauten Lesen Intonation und Artikulation situationsangemessen anwenden. Die Kenntnis von Satzmuster und Sprachstrukturen, also grammatische Fertigkeiten und der systematische Aufbau eines Wortschatzes sind daneben für die Ausbildung einer guten Lesefähigkeit bedeutsam. Sind häufig gelesene Wörter im inneren Lexikon fest verankert, können die Bedeutungen während des Lesens schneller abgerufen werden.

Mit dem Singen von Liedern lassen sich all diese Fähigkeiten auf lustvolle Weise fördern (vgl. Bossen, 2012, S. 4-7). Die Reimstruktur von Liedern, das Rhythmisieren von Sprache, das Wiederkehren und Üben bestimmter Satzmuster, das Achten auf Sprachtempo, Artikulation, Betonung und Lautbildung unterstützen die Entwicklung wichtiger Vorläuferfertigkeiten. Das Lesen der Liedtexte

selbst, die Beschäftigung damit und die sprachliche Weiterverarbeitung bieten effektive und abwechslungsreiche Möglichkeiten der Förderung einer Lesekompetenz.

„Singen ist Krafftutter für Kindergehirne“, sagt der Neurobiologe Gerald Hüther, denn beim Singen wird das emotionale Zentrum aktiviert, wodurch positive Gefühle ausgelöst werden. Gute emotionale Gestimmtheit als ein Aspekt indirekter Leseförderung ist eine wichtige Voraussetzung für Lern- und Merkfunktionen des Gehirns. Lieder werden gleichzeitig gesungen, gelesen und gehört. Das aktiviert Netzwerke im Gehirn und verknüpft sie miteinander. So können Lieder zu einer Lesemotivation und größeren Bereitschaft zu üben beitragen. Auch soziale Kompetenzen wie Rücksichtnahme, Verantwortungsgefühl, Selbstkontrolle und Selbstkorrektur werden geschult, weil die Kinder beim gemeinsamen Singen aufeinander hören und sich aufeinander beziehen müssen. Lautstärke und Geschwindigkeit muss jedes einzelne Kind beim Singen dem gemeinsamen Liedvortrag anpassen.

In zahlreichen Studien wurde nachgewiesen, dass Singen das Selbstwertgefühl, die Konzentration und die Ausdauer stärkt (vgl. Bojack-Weber, 2012, S. 14-18). Nebenbei ist das gemeinsame Singen ein soziales Erlebnis. Es fördert den Gemeinschaftssinn, stärkt das Klassenklima und kann so die Lernatmosphäre positiv beeinflussen. Durch den Einsatz von Liedern bietet sich außerdem die Gelegenheit, das Gesungene durch Bewegungen und Gesten zu begleiten. Man weiß heute, dass die Begleitung der Sprache durch Bewegung sich günstig auf die Sprach- und Leseförderung auswirkt (Zimmer, 2009, S. 24).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass beim Singen direkt und indirekt zahlreiche Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lesens ausgebildet und gefördert werden und somit insgesamt die Entwicklung der Lesekompetenz unterstützt wird. Singen ist aktives Sprachhandeln und ermöglicht in der Schule nicht nur im Musikunterricht eine vielseitige und abwechslungsreiche Sprachförderung, sondern bietet auch in allen anderen Fächern positiv besetzte Lesegelegenheiten und Textbegegnungen.

6.2 Singen im Unterricht als Beitrag zur Leseförderung von (mehrsprachigen) Kindern an Grundschulen

Viele dieser eben genannten Vorläuferfähigkeiten und Voraussetzungen für erfolgreiches Lesen sind bei manchen mehrsprachigen Kindern, aber auch bei Kindern mit schwach ausgeprägtem Sprachvermögen nicht altersgemäß entwickelt. Deshalb kann besonders hier der Einsatz von Liedern einen Beitrag zur Leseförderung leisten. Diese Kinder benötigen ein gezieltes und intensives Sprach- und Lesetraining bezüglich Lautbildung, Artikulation, Satzmuster und Wortschatz. Das Singen setzt am Können dieser Kinder an und konzentriert sich nicht auf Defizite. Es ermöglicht ihnen einen emotionalen, sinnlichen und spielerischen Umgang mit Sprache. Sich Wörter und Texte zu merken ist wesentlich leichter, wenn man die Sprache mit Rhythmus und Melodie verknüpft (vgl. Bossen, 2009, S. 28-29). Das notwendige wiederholte Lesen und Üben von Texten ergibt sich beim Singen ganz natürlich, denn ein gelerntes Lied wird mehrfach gesungen und geht in das Liedrepertoire der Klasse ein. So lassen sich auch Sprechhemmungen überwinden, die man häufig bei mehrsprachigen Kindern beobachten kann: Die Kinder benutzen und trainieren die ihnen frem-

de Sprache aktiv, indem sie einfach mitsingen und dabei immer mehr Wörter auch lesend erfassen!

Nicht jedes Lied fördert dabei automatisch die Sprache, Wortschatz oder Satzmuster. Die Lieder müssen, vor allem bei der Förderung mehrsprachiger Kinder, gezielt ausgewählt und aufbereitet werden. Umfang und Inhalt des Textes, das Wortmaterial, das Lautangebot, die grammatischen Strukturen und die Möglichkeiten zur weiterführenden sprachlichen Verarbeitung bedürfen einer gründlicher Prüfung und Abstimmung mit dem Lernstand der singenden Kinder. In einer Vorbereitungsklasse in Regensburg findet seit Frühjahr 2014 ein Kooperationsprojekt mit der Universität Regensburg mit dem Namen „Spring“ (Sprechen und Singen) statt. Dort führt man Kinder erfolgreich durch das Singen von Liedern an die deutsche Sprache heran. Das in den Medien viel beachtete Projekt, welches zwei Integrationspreise erhalten hat, wird wissenschaftlich begleitet vom Inhaber des Lehrstuhls für Musikpädagogik Prof. Dr. Magnus Gaul der Universität Regensburg. Mehr dazu unter www.dw.com/de/singend-deutsch-lernen/a-18328497 [15.06.2016]

Der gezielte Einsatz mehrsprachiger Lieder, wie im Liederbuch „Singen verbindet“ (siehe unten), baut Sprachbarrieren ab, knüpft an die Sprache des Herkunftslandes an und trägt somit auch auf emotionale Weise zum interkulturellen Lernen bei und kann die Integration von Kindern aus anderen Herkunftsländern fördern. Auch für deutschsprachige Kinder ist der Perspektivenwechsel, ein Lied in einer anderen Sprache zu singen eine wichtige Erfahrung. Er kann sensibel machen und Verständnis anbahnen für die sprachlichen Schwierigkeiten mehrsprachiger Kinder und schult die Aufmerksamkeit für Vielfalt und Heterogenität.

6.3 Der praktische Einsatz von Liedern im Unterricht zur Leseförderung

6.3.1 Herstellen eines Liederbuches im Anfangsunterricht im Rahmen der Leseförderung von (mehrsprachigen) Kindern

Bereits im Kindergarten und dem Anfangsunterricht beginnt Leseförderung, wenn Kindern vielfältige, ihrem Lesealter entsprechende Leseangebote bereitgestellt werden. Dabei kann die Herstellung eines eigenen Liederbuches ab Klasse 1 einen wichtigen Beitrag leisten. Mehrsprachige Kinder erhalten beim Singen einen natürlichen Zugang zur Aussprache, zu grammatischen Strukturen und erweitern ganz nebenbei ihren Wortschatz. Das gemeinsame Singen gibt ihnen die Gelegenheit, sich in der deutschen Sprache auszudrücken und ermöglicht eine emotionale und meist motivierende Begegnung mit geschriebenen Texten. Im Laufe des Schuljahres wächst dieses Liederbuch und immer wieder wird von den Kindern gewünscht, „alte“ und geliebte Lieder erneut zu singen. Das didaktische Prinzip der Wiederholung entsteht ganz natürlich durch das Singen von Liedern im Unterricht.

Die ausgewählten Lieder bereitet die Lehrkraft passend zu den Unterrichtsinhalten und didaktischen Zielsetzungen auf. Dem Lesealter angepasst, werden die Liedtexte in gut lesbarer Fibelschrift und entsprechender Schriftgröße in kurzen, schnell überschaubaren Zeilen angeboten.

Schriftgröße und Form wird dem jeweiligen Lesealter angepasst. Die Liedblätter werden in ein Liederheft eingeklebt. Besonders geeignet sind Hefte im DIN A4 Querformat ohne Lineatur. Dies bietet die Möglichkeit, das Liederbuch künstlerisch zu gestalten. Auf der linken Seite wird das Lied eingeklebt und die rechte Seite wird von den Kindern passend zum Liedinhalt illustriert und bebil-

dert. Hier kann auch angemerkt werden, wie wichtig es für das Leseverstehen ist, Bild und Text aktiv zusammen zu gestalten.

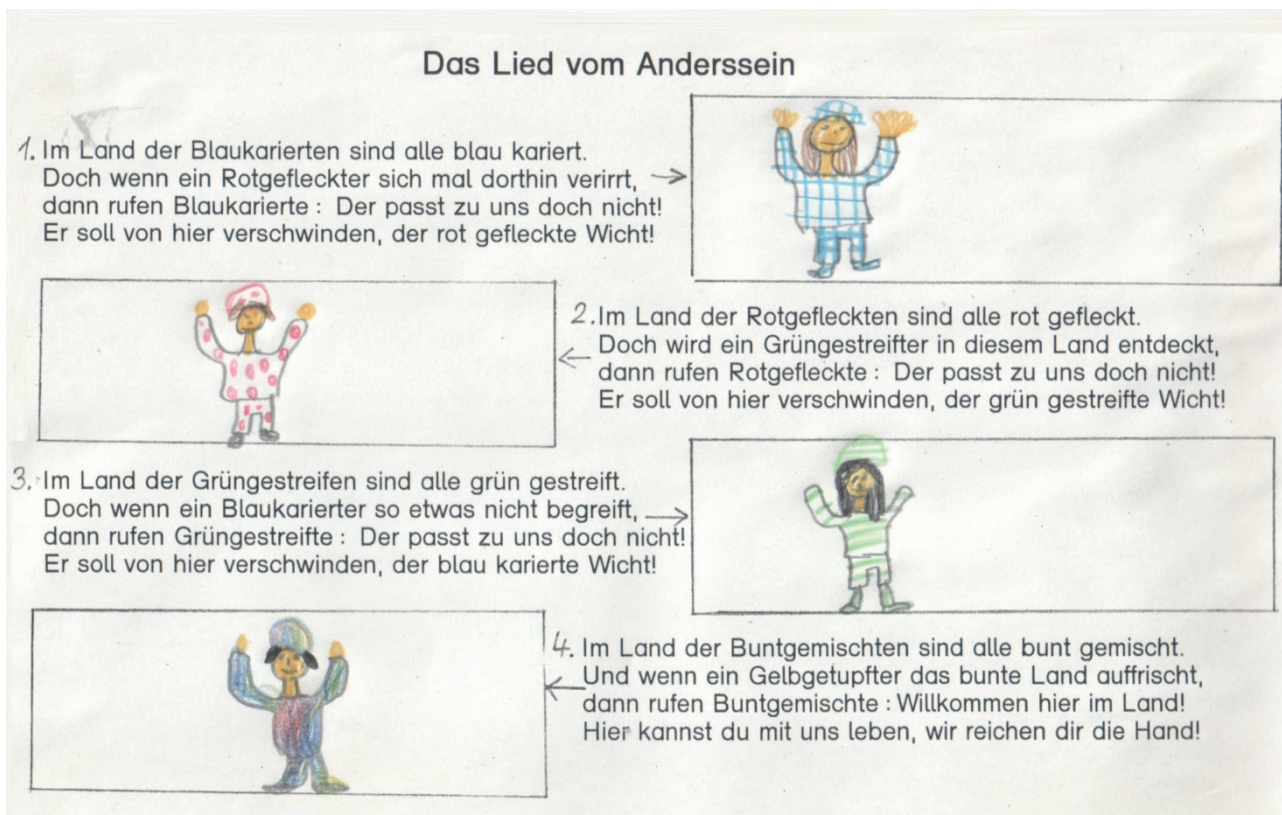


Abb. 1: Gestaltetes Liedblatt zu: Das Lied vom Anderssein

Auf diese Weise kann ein selbst hergestelltes Liederbuch fächerübergreifend den Unterricht begleiten. Eltern berichten, dass das Liederbuch auch gerne zu Hause hervorgeholt wird, um darin zu lesen und zu singen. Auf diese Weise findet aktives Sprachtraining sogar freiwillig und ganz nebenbei mit der ganzen Familie statt. Für mehrsprachige Kinder eignen sich besonders Lieder mit klarer Struktur, leicht verständlichem Wortmaterial und immer wiederkehrenden Satzmustern.

Gut geeignet sind auch Spiellieder, deren Inhalt beim Rollenspiel deutlich wird und Bewegungslieder, bei denen die Gesten und Bewegungen den Liedinhalt klären. Singerfahrene Lehrkräfte können auch Kanons einsetzen. Diese haben meist überschaubare Textanteile, werden immer wiederholt und sind in besonderer Weise ein Hörtraining.

Die im Folgenden genannten Liedvorschläge sind nur eine kleine Auswahl. Die meisten der Lieder sind in den gängigen Liederbüchern der Grundschule zu finden. Alle Liederbücher bieten mittlerweile auch Playbackversionen zum Mitsingen an. Dies ist besonders dann hilfreich, wenn man sich beim Singen unsicher fühlt oder keine Instrumentalbegleitung zur Verfügung hat.

Geeignete Lieder für Klasse 1 und 2:

- Wenn ich glücklich bin (Rondo 1-2, S. 8)
- A, a, a, der Winter, der ist da (Rondo 1-2, S. 60)
- Katzentanz (Sim Sala Sing, S. 92)

- Ich schenk dir einen Regenbogen (Sim Sala Sing, S. 27)
- Ihr Blätter wollt ihr tanzen (Rondo 1-2, S. 44)
- Wenn die Tiere schwimmen geh'n (Duett, S. 188)

Für Klasse 3 und 4 eignen sich zur Leseförderung dann auch Lieder mit umfangreicheren Texten und anspruchsvollerem Wortmaterial, wie zum Beispiel Erzähllieder.

Geeignete Lieder für Klasse 3 und 4:

- Im Land der Blaukarierten (Sim Sala Sing, S. 18)
- Ich fahre gerne Rad (Sim Sala Sing, S. 44)
- Bitte gib mir doch ein Zuckerstückchen (Sim Sala Sing, S. 106)
- Der Trommelkönig von Kalimbo (Sim Sala Sing, S. 62)
- Der Kuckuck und der Esel (Sim Sala Sing, S. 188) und viele andere mehr

Innerhalb des Leseunterrichts ergeben sich motivierende und kreative Möglichkeiten zum sprachlichen Umgang mit Liedern und Liedtexten. Der Liedtext wird zum Beispiel im Deutschunterricht ähnlich behandelt wie ein Gedicht: Einzelne ausgeschnittene Zeilen setzen die Kinder dem Reimschema entsprechend wieder zusammen.

Elemente aus dem leseförderlichen Deutschunterricht wie Lückentexte, Silbenlesetexte oder das Untersuchen auf Wortarten und das Formulieren von Fragen und Antworten intensivieren den Umgang mit dem Liedtext. Sie bieten neben der Unterstützung im Leseverstehen auch Aspekte grammatikalischen Lernens an Liedtexten.

Oft bieten sich Liedtexte auch an, um daraus Rollenspiele zu entwickeln oder ausgehend vom Liedthema eine eigene Geschichte zu erfinden.

6.3.2 Liedbeispiel: A-E-I-O-U, das Lied der klangvollen Vokale

(Liederbuch „Sim Sala Sing“, S. 13)

Am Beispiel von „A-E-I-O-U, das Lied der klangvollen Vokale“ wird aufgezeigt, wie ein Lied auf einfache Weise zur Sprach- und Leseförderung beitragen kann. Alle Vokale erhalten in diesem Lied eine eigene Strophe, in der sie mit lustigen Geschichten in Verbindung gebracht werden. Dieses Lied kann schon früh in Klasse 1 eingesetzt werden. Dazu stellt man die Selbstlaute in DIN A4 Größe in unterschiedlichen Farben aus dicker Pappe her und verteilt sie an die Kinder. Oder die Kinder, die ein Wort mit dem entsprechenden Vokal nennen, erhalten einen Selbstlaut. Immer, wenn die Strophe mit dem Vokal gesungen und gehört wird, darf das entsprechende Kind aufstehen und den Buchstaben hochhalten und damit im Kreis herumgehen. Wiederholendes Singen des Liedes gibt jedem Kind die Gelegenheit, selbst einmal den eigenen Buchstaben hochzuhalten und im Kreis herum zu tragen. Spielerisch erwirbt das Kind hier Kenntnis über die Vokale, die Buchstabenzeichen, den dazugehörigen Laut und das passende Wortmaterial dazu. In den meisten Sprachen sind die Vokale wesentlich für das Sprechen und Erkennen von Silben und rechtschriftlichen Gesetzmäßigkeiten verantwortlich.

6.3.3 Das Liederbuch: Singen verbindet

Im März 2015 wurde an alle Grundschulen und Kindertagesstätten in Baden-Württemberg das Liederbuch „Singen verbindet“ verschickt. Es wurde herausgegeben mit der Unterstützung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und enthält 46 Kinderlieder aus 8 europäischen Ländern.



Abb. 2: Liederbuch „Singen verbindet“, © Carus-Verlag, Stuttgart

Die neue und verbindende Idee daran ist, dass jedes der darin enthaltenen Kinderlieder in acht Sprachen abgedruckt ist: Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Spa-

nisch und Türkisch. Wir alle kennen das bekannte deutsche Kinderlied „Ein Männlein steht im Walde“. Aber wie sich dieses Lied auf Französisch, Italienisch oder gar Russisch anhört, macht neugierig und wird überraschen. Umgekehrt ist es natürlich auch möglich, ein bekanntes türkisches Kinderlied auf Deutsch zu singen. Der Herausgeber, Franz Schlosser, verknüpft mit dem Liederbuch besonders zwei wichtige Anliegen: Zum einen möchte er in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft in den Schulen verbindende Aspekte erlebbar machen. Zum anderen kann über das Singen in einer anderen Sprache die anders klingende Phonetik wahrgenommen und eine Einsicht in die vergleichende Wortanalyse gewonnen werden. Indem die Chance genutzt wird, Worte gleicher Bedeutung in unterschiedlichen Sprachen zu untersuchen, können Gemeinsamkeiten oder auch Unterschiede entdeckt werden. Mehrsprachige Kinder erleben durch diese sprachliche Auseinandersetzung, dass es immer wieder Ähnlichkeiten mit der eigenen Muttersprache gibt. Die Auswahl der Lieder richtet sich nach der Singbarkeit und nach dem Bekanntheitsgrad. Geachtet wurde auch darauf, dass ein Lied immer wiederkehrende sprachliche Strukturen aufweist, damit es besonders eingängig und leichter erlernbar ist.

6.3.4 Liedbeispiel: „Mein Hut, der hat 3 Ecken“ in verschiedenen Sprachen

Dieses allgemein bekannte Kinderlied eignet sich durch die Wiederholungsstruktur und durch die eingängige Melodie gut für den Einsatz im Unterricht. Zudem bietet es sich an, den Text durch Gesten zu begleiten. Der Zugang zur Sprache wird erleichtert und das Verstehen und Memorieren des Textes unterstützt (siehe www.liederprojekt.org).

Die Lehrkraft bringt einen aus Papier gefalteten Hut mit drei Ecken (rechts, links und Spitze) mit. Zudem wird die Ziffer „3“ an die Tafel geschrieben. Mehrsprachige Kinder können nun in ihrer Sprache die jeweiligen Wörter für „Hut“ und „drei“ benennen. Auf vorbereiteten Wortkarten können nun die Wörter präsentiert werden.

Hut: hat (englisch), feutre (französisch), cappello (italienisch), kapelus (polnisch), sombrero (spanisch), sapka (türkisch) Aussprache: (schapka). Die russische Strophe in kyrillischer Schrift ist eine besondere Herausforderung. drei: three (englisch), trois (französisch), tre (italienisch), tres (spanisch), trzy (polnisch), üç (türkisch) Aussprache: ütsch

Nun können Sprachvergleiche angestellt werden: Wo gibt es Gemeinsamkeiten? Wo Unterschiede?

Wenn die Wortkarten gemischt dargeboten werden, kann auch vermutet und erforscht werden, welches Wort „Hut“ bedeutet und welches Wort „drei“. Die meisten Sprachen weisen bei „drei“ das „tr“ am Anfang auf. Bei „Hut“ gibt es weniger Gemeinsamkeiten. Präsentiert die Lehrkraft die zentralen Begriffe als Wortmaterial auf einem Arbeitsblatt, ermöglicht sie die kooperative Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler, in dem diese die Bedeutung und Aussprache der Wörter untersuchen.

Anschließend werden die Liedstrophen von den Kindern in der Muttersprache gelesen, vor- und nachgesprochen und von der Klasse gesungen. Unterstützung erfährt der Liedinhalt durch Gesten. Zum Abschluss kann man mit den Schülerinnen und Schülern einen dreieckigen Papierhut falten und mit den Wörtern für „Hut“ und „drei“ bunt in den verschiedenen Sprachen beschriften lassen. Ausgestattet mit den selbst gestalteten Hüten bereichert das Lied mit Bewegungen auch kleine Aufführungen für Schul- oder Klassenfeiern.

Mit türkischsprachigen Kindern in der Klasse bietet sich als ein Lied anderer Herkunftssprache das eingängige „Eller, eller, şap, şap, şap“ (S. 86) an, welches ebenso in acht verschiedenen Sprachen gesungen werden kann und sich auch mit einem kleinen Tanz verbinden lässt.

6.4 Die Schule singt – Gelegenheiten für das gemeinsame Singen

Im Verlauf eines Schuljahres bieten sich immer wieder Möglichkeiten zum gemeinsamen Singen von Liedern mit allen Klassen. Traditionell bietet sich die Vorweihnachtszeit dafür an. An der Osterfeldschule treffen sich in dieser Zeit alle Klassen einmal in der Woche im Treppenhaus zum gemeinsamen Singen von Advents- und Weihnachtsliedern. Auch Liedgut aus anderen Herkunftsländern sollte hier neben deutschem Liedgut seinen Platz haben.

Eine weitere Möglichkeit ist eine gemeinschaftliche Veranstaltung der Schule, wie sie an manchen Schulen üblich ist. Einmal im Schuljahr treffen sich alle Klassen mit ihren Lehrkräften in der Turnhalle. Jede Klasse präsentiert kurze sehens- und hörensweite Beiträge aus dem Unterricht. Das Repertoire dieser Veranstaltung erstreckt sich von selbst geschriebenen Gedichten, Tänzen, Rollenspielen bis hin zu kleinen Theaterstücken. Die einzelnen Beiträge werden immer wieder durch das gemeinsame Singen von Liedern unterbrochen.

Für das gemeinsame Singen ist es wichtig, dass die Lieder vorher rechtzeitig bekannt gegeben und eingeübt werden. Als effektive Hilfestellung gilt auch, die Lieder dem Kollegium in Text und Melodie zuvor vertraut zu machen. Tonaufnahmen erleichtern das Einüben der Lieder mit der Klasse. Am Anfang des Übens mit der Klasse stehen das Lesen und die Auseinandersetzung mit dem geschriebenen Liedtext. Das Erlebnis beim gemeinsamen Singen ist noch intensiver, wenn die Lieder auswendig gesungen werden. Damit gilt die Aufmerksamkeit der Kinder den Mitsingenden und dem unmittelbaren Erleben und nicht in erster Linie dem Textblatt. Immer wieder erleben wir, dass das gemeinsame Singen eine verbindende Atmosphäre schafft, das Wir-Gefühl an der Schule stärkt und nebenbei eigenes und fremdes Liedgut vermittelt.

6.5 Stolpersteine und Gelingensfaktoren

Lieder zur Leseförderung im Unterricht einzusetzen, stellt in erster Linie einen hohen musikalischen Anspruch an die Lehrkräfte dar. Manche Lehrkräfte sehen sich wegen geringer musikalischer Vorkenntnisse und wenig geschulter Singstimme oft nicht in der Lage, Lieder im Unterricht zu vermitteln. Dies sollte jedoch kein Hinderungsgrund sein, denn es gibt Playback- und Mitsingversionen auf CD, welche direkt im Unterricht eingesetzt werden können. Beim Liederbuch „Singen verbindet“ kann bei jedem Lied über einen QR-Code eine Aussprachehilfe abgerufen werden. Oft können auch ältere Schülerinnen und Schüler, die im Singen geübt sind oder ein Instrument spielen, bei der Liedvermittlung einbezogen werden.

In vielen Familien wird nicht mehr selbstverständlich gesungen. So ist es möglich, dass anfangs auch Singhemmungen überwunden werden müssen. Wird jedoch regelmäßig im Unterricht, und nicht nur im Musikunterricht gesungen, sind bald alle selbstverständlich und mit Begeisterung dabei. Lieder sind auch ein Kulturgut, welches die Schule als Bildungsinstitution bewahren sollte. Wie viel es auch zur Sprach- und Leseförderung beitragen kann, wurde in diesem Beitrag aufgezeigt. Da Kinder heute viel Zeit in Schule und Kindertagesstätte verbringen, ist es auch Aufgabe der

Schule, das Singen von Liedern regelmäßig zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Es bietet außerdem vielfältige, motivierende methodische und didaktische Einsatzmöglichkeiten im Rahmen der Leseförderung. Werden Lieder mehrsprachig gesungen, kann Singen über Kultur- und Sprachgrenzen hinweg verbinden und Brücken bauen. Lieder können so einen Beitrag zum Verständnis anderer Sprachen leisten und zur Integration beitragen. Gerade für mehrsprachige Kinder sollte das Potential, welches beim Singen von Liedern in emotionaler, sozialer und kognitiver Weise freigesetzt werden kann, für einen erfolgreichen Leseunterricht genutzt werden.

6.6 Literatur

- Bojack-Weber, R. (2012). Singen in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Singfähigkeit und zum Singverhalten von Grundschulkindern.
- Bossen, A. (2009). Das BeLesen-Training. Ein Förderkonzept zur rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen. Theorieband. Potsdam
- Bossen, A. (2011). Singen Lesen Schreiben. Lehrerhandbuch. Mainz
- Hüther, G. Singen. www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/texte/singen-gerald-huether/index.php (aufgerufen am 3.8.2016)
- www.dw.com/de/singend-deutsch-lernen/a-18328497 (aufgerufen am 5.10.2016)
- Goldbrunner, E. (2006). Phonologische Bewusstheit im Rahmen der Sprachentwicklung. Wien
- Zimmer, R. (2009). Handbuch Sprachförderung durch Bewegung.

6.7 Liederbücher

- Schlosser, F. (Hrsg.) (2014). Singen verbindet. Stuttgart: Reclam
- Maierhofer, L., Kern, W., Kern, R., (2009). Sim Sala Sing. Das Liederbuch für die Grundschule. Rum/Innsbruck, Esslingen
- Junge, W., (Hrsg) (2014): Rondo 1-2. Musiklehrgang für die Grundschule. Offenburg
- Krause, M. , Neumann, F., Rora, C. (2010). Duett. Liederbuch. Stuttgart

7 Die Vorlesetüte – Geschichten mit Wörtern und Bildern erzählen

Gebannt schaut Endrid auf die bunte Tüte in der Mitte des Stuhlkreises. Gemeinsam mit seiner Schwester Erona, mit Stefania und David sowie seinen deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern sitzt er in der Runde und wartet auf die Vorlesestunde.

Er ist stolz, denn heute wird seine Mama mit in der Vorlesestunde sein und die Geschichte in seiner Sprache vorlesen.

Endrid erinnert sich noch gut an die letzte Vorlesestunde, als Vivians und Mohamads Papa die Geschichte der Raupe Nimmersatt in arabischer Sprache vorgelesen hat. Zwar hat er den Text nicht verstanden, auch in deutscher Sprache fiel ihm das schwer, aber die Gegenstände aus der Tüte zusammen mit den Bildern des Buches verdeutlichten ihm die Geschichte. Wie stolz waren Vivian und Mohamad, dass ihr Papa mit in der Stunde war und sie den Anderen Einzelheiten der Geschichte erklären konnten.

Auch heute steht wieder solch eine Vorlesetüte in der Mitte.



Abb. 1: „Die Vorlesetüten“

7.1 Die Vorlesetüte motiviert

Entwicklung von Lesemotivation und Lesefreude ist die wichtigste Absicht des hier dargestellten Unterrichtsbeispiels. Durch die Einbindung der Eltern, die in ihrer Herkunftssprache vorlesen, erfahren Kinder Anerkennung der Sprache, die sie zu Hause sprechen. Gemeinsam mit der Lehrkraft wird abwechselnd zweisprachig vorgelesen.

Den Schülerinnen und Schülern wird so eine Leseumgebung angeboten, die ihre individuellen Leseerfahrungen erweitert. Eine anregende Leseumgebung fördert eine positive Einstellung gegen-

über der Schriftsprache, motiviert zum Lesen lernen und regt zum selbstständigen Umgang mit Texten an.

Schulische und häusliche Vorlesesituationen überzeugen dann, wenn der Austausch über Verstandenes und auch Nichtverstandenes angeregt wird, aber auch Anschlusskommunikation in die Wege geleitet wird. Gespräche über das Gelesene und darüber, was jedes zuhörende Kind mit der Geschichte verbindet, vernetzt Vorwissen und neu Erfahrenes.

„Vorlesen nach Pisa: Über Literatur muss gesprochen werden. Es reicht nicht, nur vorzulesen und die Kinder mit dem, was sie gehört haben, alleine zu lassen. Gespräche über das Vorgelesene führen zu dem notwendigen Textverständnis.“⁸

Mit Hilfe der Vorlesetüte soll das Gelesene veranschaulicht, die Auseinandersetzung mit gehörten Texten intensiviert und systematische Texterschließung initiiert werden. Vorlesetüten unterstützen das Textverständnis, da der Inhalt der Geschichten durch die Gegenstände oder Bildkarten in der Tüte für Schülerinnen und Schüler mit mehrsprachigem Hintergrund bedeutsam werden. So können individuelle Leseprozesse unterstützt und begleitet werden.

7.2 Anleitung „So werden Vorlesetüten hergestellt“

Die ausgewählten Bilderbücher, die sich für die Aufbereitung als „Vorlesetüte“ eignen, zeichnen sich dadurch aus, dass

- sie Interessen, Erfahrungen und Lebenswelten der Kinder thematisieren,
- ihre Handlung fortschreitend anregend oder spannend ist,
- lustige Situationen dargestellt werden, denn es darf gelacht werden,
- dargestellte Figuren die Möglichkeit zur Identifikation bieten,
- sie zum Mit-, Nach- und Weiterdenken motivieren,
- die Sprache gut verständlich ist,
- sie Geschichten mit Worten und Bildern zugleich erzählen.

Die Vorlesetüte kann eine einfache Einkaufstüte aus Papier sein, die mit dem Titelbild des Buches, das vorgelesen werden soll, geschmückt ist. Diese Tüte wird gefüllt mit Gegenständen, die eine zentrale Bedeutung in der Geschichte haben, sowie mit den dazugehörigen Namenskärtchen in den Sprachen der Kinder. Der deutsche Begriff wird ebenfalls als Wortkarte angeboten. Natürlich darf das Bilderbuch selbst, das mehrsprachig sein sollte, nicht fehlen.

7.3 Die Buchauswahl

Die Vorlesetüte bietet vielfältige Gestaltung je nach Zusammensetzung der Gruppe, Buchauswahl, Methode. Vorlesen gelingt nur dort, wo man sich konzentrieren kann, sich wohl und aufgehoben fühlt. Vorlesen ist etwas Besonderes, es soll sich herausheben aus dem Kinderalltag.

⁸ Erika Brinkmann: Vorlesen nach Pisa, In: Grundschule Deutsch 5/2005, S. 4 ff.

Die Buchauswahl richtet sich nach der Muttersprache der Kinder. Aber auch wenn ein Kind die Vorlesesprache nicht versteht, kann das Zuhören spannend sein. Vielleicht versteht es die Handlung durch die Bilder, Sprachmelodie oder die Betonung, Mimik oder Gestik.

7.4 Durchführung einer zweisprachigen Vorlesestunde mit der Vorlesetüte

7.4.1 Das Vorlesen mit allen Akteuren vorbereiten

Die Person, die das ausgewählte Buch in der nichtdeutschen Fassung vortragen wird, erhält eine Einladung, um das Vorlesen gemeinsam vorzubereiten und Absprachen zu treffen. Oftmals sind Mütter und Väter darin noch ungeübt, Bilderbücher vor einer Gruppe von Kindern laut vorzulesen. Oftmals ist es hilfreich, sich den Text selbst laut vorzulesen. Geübt und geprobt werden muss

- der Einsatz der Stimme (laut – leise, ängstlich, fröhlich, wütend, etc.),
- ein angemessenes Tempo,
- Pausen,
- der Wechsel zwischen Co-Vorleserinnen und Vorlesern, da die Abschnitte in den einzelnen Sprachen nicht zu lang sein sollten.

7.4.2 Vorleseatmosphäre gestalten

Im nächsten Schritt ist es wichtig eine angenehme und motivierende Lernatmosphäre zu schaffen durch:

- einen Vorlesesessel oder Vorlesehstuhl,
- ein Tuch in der Mitte für die Vorlesetüte,
- ein Schild an der Türe, das auf die besondere Situation hinweist, um Störungen fernzuhalten,
- Teppiche, Polster oder Sitzkissen für die Kinder,
- genügend Platz, damit die Kinder im Halbkreis sitzen können.

Während des Vorlesens ist der Blickkontakt zu den Kindern von großer Bedeutung, einerseits um die Bindung zur Vorleseperson zu stärken, andererseits lässt sich so schnell feststellen, ob die Kinder alles verstanden haben.

7.5 Die Vorlesetüte zum Buch „Das Allerwichtigste“ von Antonella Abbatiello

Die Kinder sitzen im Halbkreis, die beiden Vorlesenden (Lehrkraft, Mutter oder Vater) vorne. In der Mitte auf einem Teppich steht die Vorlesetüte. Die Tüte ist geschlossen, der Inhalt für die Kinder noch nicht sichtbar. Zunächst wird das Titelbild des Buches vorgestellt. Hier lässt man die vorlesende Mutter oder den vorlesenden Vater beginnen. Im hier dargestellten Fall ist es der türki-

sche Titel, dann der deutsche. Die Bilder weisen schon darauf hin, dass es in diesem Buch um Tiere geht.

Nun wird das Buch schrittweise, Seite für Seite vorgelesen, zunächst türkisch, dann deutsch.

Dazu wird der türkische Text seitenweise vergrößert, sodass zeitgleich den Kindern die Bilder gezeigt werden können.

In diesem Buch erklären die Tiere: Hase, Igel, Giraffe, Frosch, Vogel, Elefant, Ente, Biber und Eule, was für sie das Allerwichtigste ist und warum. Jede Seite endet mit dem Satz: „Vielleicht ist das so', überlegten die anderen.“ Dieser Satz kann schnell von den Kindern in der Muttersprache und auch deutsch mitgesprochen werden.

Nun kommt die Vorlesetüte zum Einsatz. Sie enthält die Tierfiguren zum Buch. Im Gespräch mit den Kindern wird überlegt, welche Tiere vorkommen und die Kinder suchen die entsprechenden Tiere heraus.



Abb. 2: Arbeiten mit der Vorlesetüte „Das Allerwichtigste“

Bei der zweiten Lesung werden nun die Tiere geordnet. Dabei wird nach jedem Tier eine Pause gemacht und wiederholt, wie das Tier auf Türkisch und auf Deutsch heißt. Da in Vorbereitungsklassen Kinder verschiedener Nationalität sein können, sollen diese das Tier auch in ihrer Sprache benennen. Zu jedem Tier wird der entsprechende Begriff deutsch und türkisch, eventuell auch in anderen Sprachen, gelegt.

In einem weiteren Schritt wird das „Allerwichtigste“ jedes Tieres gesucht, z. B. beim Hasen die langen Ohren, beim Igel die Stacheln, bei der Giraffe der lange Hals.... Auch diese Begriffe sind als Wortkarten in beiden Sprachen in der Tüte verfügbar. Die Kinder legen sie nun zu den Tieren. Zum Abschluss wird die Geschichte nochmals gemeinsam mit den Kindern „gelesen“.

Die Vorlesetüte bleibt nun in der Klasse, sodass die Kinder in den kommenden Tagen selbstständig mit dem Material arbeiten können. Es ist auch wichtig, dass dieses Buch noch mehrmals auf Deutsch vorgelesen wird. So können die Kinder ihren Wortschatz erweitern, aber auch kleine Texte u. U. in der eigenen Muttersprache lesen.

7.6 Konzept der Schule

Schon seit vielen Jahren gehört die Leseförderung zum pädagogischen Konzept der Grundschule Engen und ist im Schulcurriculum verankert. Feste Vorlesezeiten zu Beginn der Frühstückspause und mit Lesemüttern und Lesevätern, Lesepaten, Besuche der schuleigenen Leseinsel und die Einführung eines Leseausweises begleiten die Kinder bereits im ersten Schuljahr. Schritt für Schritt wird diese Leseförderung in den weiteren Schuljahren ausgebaut. Dabei spielen Autorenlesungen in Kooperation mit der Stadtbibliothek, Besuche der Stadtbibliothek, Klassenlektüren und Herstellung von Lesetagebüchern, Leseübungen mit Hilfe des Lesetandems, Lesenächte und in allen Klassenstufen die Arbeit mit dem Programm „Antolin“ eine bedeutende Rolle.

Mit der Einrichtung einer Vorbereitungsklasse vor einigen Jahren und der wachsenden Zahl an Kindern mit Migrationshintergrund wurde das Schulcurriculum angepasst und erweitert. Mehrsprachige Bilderbücher, die Vorlesetüte und das Bilderbuchkino sind Beispiele gelungener Arbeit mit dieser Schülergruppe.

Dass dies gelingen kann, dazu braucht es Lehrkräfte, die bereit dazu und begeistert sind. Unterstützung haben wir aber auch aus dem Helferkreis Asyl in Form von Hausaufgabenbetreuung und Vorlesepaten. Ein weiteres Problem ist oft auch die Raumsituation. Ein eigener Klassenraum mit Lesecke, Computerbereich, Arbeitsbereichen und die Möglichkeit für den Stuhlkreis sind unbedingt nötig.

Stolpersteine im Umgang mit den Lesetüten bestehen aber auch darin, dass manche Mütter in der eigenen Sprache nicht gut lesen können oder Hemmungen haben. Viele Bücher haben eine Hör-CD, sodass diesem Hemmnis aus dem Weg gegangen werden kann. Eine weitere Alternative besteht darin, den Text von einem Muttersprachler auf Band sprechen zu lassen.

Leseförderung mehrsprachig zu gestalten, ist eine große Herausforderung. Die Freude der Kinder, ihre eigene Muttersprache im fremden Land zu erfahren und sie anderen zu präsentieren, wird jedoch überzeugen, sich an dieses schwierige Terrain heranzuwagen. Weitere Tipps finden sich in der Broschüre „Vorleseangebote mehrsprachig gestalten“⁹ vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften.

⁹ Arbeitshilfe: Verband binationaler Familien und Partnerschaften: Vorleseangebote mehrsprachig gestalten S. 31 – 36

7.7 Literatur

- Brière-Haquet, A.; Chauffrey, C. (2011). Memo ve Ay. mavibilut. München: ars Edition
- Kopan, Y.; Pelayo, A. (2013). Alis Nase (Ali'nin Burnu). München: Edition bi:libri
- Abbatiello, A. (2008). Das Allerwichtigste. München: Edition bi:libri
- Carle, E. (2010). Die Raupe Nimmersatt (Ac Tirtil). mavibilut. München: ars Edition
- McKee, D. (2004). Elmar (Elmar ve rencler). Wassenberg: Anadolu-Verlag
- Hüsler, S. (2004). Besuch vom kleinen Wolf. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich

8 „Beim Lesen komm ich jetzt besser voran“ – Leseförderung mit mehrsprachigen Kindern an Grundschulen

Im vorliegenden Beitrag wird anhand eines Beispiels gezeigt, wie mit gezielten didaktischen Maßnahmen der Leseunterricht mit mehrsprachigen Kindern verbessert werden kann. In dem Beispiel wird von Unterrichtsbeobachtungen ausgegangen, welche im Rahmen von Beratungen und Coachings gemacht worden sind.

Es handelt sich um ein Beispiel aus dem vierten Schuljahr der Primarstufe, im Vordergrund steht die Frage nach einer sinnvollen Wortschatzarbeit im Zusammenhang mit Lesetexten.

Die beschriebenen Probleme sind typisch für den Unterricht mit mehrsprachigen Kindern und Lerngruppen und die diskutierten Lösungsvorschläge lassen sich auf den Unterricht mit unterschiedlichen Altersgruppen und in verschiedenen Fächern übertragen.

8.1 Das Problem mit dem Wortschatz knacken

Aufgrund der Tatsache, dass fehlender Wortschatz beim Lesen Probleme bereitet, verwenden Lehrpersonen oft Unterrichtszeit dafür, mit ihren Schülerinnen und Schülern unbekannte Wörter zu Texten zu besprechen.

Was berücksichtigt werden muss, damit Wortschatzarbeit beim Lesen auch wirklich zu besserem Textverständnis führt, wird im Folgenden ausgehend von einem Beispiel aus einer vierten Klasse der Primarstufe diskutiert.

8.1.1 Ein Beispiel – viertes Schuljahr, Grundschule

Schülerinnen und Schüler einer vierten Klasse haben als Hausaufgabe das Märchen „Die Froschprinzessin“ gelesen und im Text ihnen unbekannte Wörter unterstrichen. Diese Arbeit ist eingebettet in eine Unterrichtsreihe zum Thema Märchen. Jedes Kind soll sein Lieblingsmärchen finden. In drei Wochen wird ein Märchennachmittag stattfinden, an dem die Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse jüngeren Kindern aus der Schule ihre Lieblingsmärchen vorlesen.

Mit der Unterrichtsreihe verfolgt die Lehrperson drei übergeordnete Ziele:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- trainieren selbstständiges Lesen,
- bauen ein Repertoire an Märchen auf,
- üben gestaltendes Lesen und lesen ein Märchen vor Publikum vor.

Vorerst geht es nun darum, dass die Klasse eine Auswahl verschiedener Märchen kennenlernt. Dies soll in erster Linie über selbstständiges Lesen geschehen. Die Lehrerin lässt die Klasse deshalb als Hausaufgabe oder im Unterricht jeweils ein Märchen lesen. Anschließend wird gemeinsam über das gelesene Märchen gesprochen. Unbekannte Wörter werden erklärt und es werden Bezüge zu bereits bekannten Märchen hergestellt.

Als Einstieg in die Einheit zum Märchen „Die Froschprinzessin“ initiiert die Lehrkraft ein kurzes Gespräch, in dem die wichtigsten Punkte aus dem Märchen zusammengetragen werden sollen.

Dabei wird deutlich, dass mehrere Kinder beim selbstständigen Lesen zu Hause den roten Faden in der Geschichte nicht gefunden haben. Die Lehrerin geht deshalb mit der Bemerkung „Im Text kommen wirklich viele schwierige Wörter vor.“ zum Besprechen des Wortschatzes über.

Die Kinder fragen nach der Bedeutung von Wörtern wie „bucklig“, „tagaus, tagein“ oder „kläglich“. Die Lehrerin schreibt die Wörter an die Wandtafel und bittet Kinder, welche die Wörter verstehen, diese zu erklären.

Das Besprechen der ersten drei Wörter nimmt fünf Minuten in Anspruch. Nach dem Besprechen der Ausdrücke „eine alte, bucklige Frau“, „tagein, tagaus arbeiten“ und „ein klägliches Quaken“ wird nach elf weiteren Wörtern gefragt.

Das Besprechen aller vierzehn Ausdrücke dauert rund zwanzig Minuten.

Beim Beobachten der Klasse fällt auf, dass vor allem diejenigen Kinder aufmerksam am Unterricht teilnehmen, die Gelegenheit haben, einen Ausdruck mit eigenen Worten zu erklären.

Nach dem Besprechen der Wörter fordert die Lehrerin die Kinder auf, das Märchen nochmals zu lesen. Um das Textverständnis zu überprüfen, führt die Lehrerin mit einigen Kindern kurze Gespräche. Dabei stellt sie bei mehreren Kindern Verständnisprobleme fest.

Ein Mädchen fragt nach einem Wort, das in der Liste an der Wandtafel zu finden ist. Als die Lehrerin die Schülerin darauf aufmerksam macht, sagt sie: „Ah, ja. Das steht ja dort. Aber ich hab vergessen, was es heißt.“

Die Lehrerin setzt sich zu einem Jungen und fragt ihn, welche Stelle er eben lese. Beim Gespräch über den entsprechenden Abschnitt stellt sich heraus, dass der Junge eine wesentliche Aussage nicht verstanden hat. Als die Lehrerin fragt, weshalb er vorher nicht nach den ihm unbekanntem Wörtern gefragt habe, sagt der Junge: „Ich habe beim Lesen nicht gemerkt, dass ich hier nicht verstehe. Ich hab einfach geschaut, wie die Geschichte geht.“

Ein Märchen
aus der französischen Schweiz

Die Froschprinzessin

Es war einmal eine arme, alte, bucklige Frau, die nichts besass als ihren Sohn und eine kleine Hütte nahe am Wald. Der Junge war klug, klüger als alle anderen Jungen im Dorf. Aber der Lehrer wollte ihn nicht in der Schule haben.

«Geh nach Hause», sagte er zum Jungen, «und Sorge für deine alte, bucklige Mutter.»

So lief der Junge tagaus, tagein in den tiefen Wald, sammelte Holz und fischte Fische. Das gute Holz verkaufte er den reichen Bauern, Reisig und Fische brachte er seiner Mutter.

Eines Morgens, als er wieder trübselig am Bach sass und die Angelschnur ins Wasser auswarf, bemerkte er am anderen Ufer des Bächleins einen Frosch, der ein rotes Halsband trug. Noch nie hatte der Junge einen so hübschen Frosch gesehen. Dieser Frosch schaute ihn mit grossen Augen an, tauchte ins Wasser, sprang wieder ans Ufer und folgte dem Jungen auf Schritt und Tritt durch den tiefen Wald. Aber nie folgte ihm der Frosch nach Hause.

Abb. 1: Ausschnitt aus dem Märchen „Die Froschprinzessin“

8.1.2 Unbekannte Wörter suchen und besprechen führt nicht unbedingt zu besserem Textverständnis

Die hier beschriebene Unterrichtsbeobachtung beruht auf einem Unterrichtsbesuch im Rahmen eines Coachings, für das sich die Lehrerin angemeldet hat, um ihren Leseunterricht zu überdenken. Im Beratungsgespräch, das dem Unterrichtsbesuch folgt, fasst die Lehrerin drei Probleme zusammen.

Die Lehrerin stellt fest, dass ...

- die Kinder nach Wörtern fragen, die für das Verstehen des Märchens nicht unbedingt relevant sind;

- Wörter, die besprochen wurden, beim anschließenden Lesen des Textes nicht verstanden werden;
- Kinder über Unverstandenes hinweggehen, ohne wahrzunehmen, dass sie den Text nicht verstanden haben.

Der Auftrag, unbekannte Wörter im Text zu unterstreichen, lenkt die Aufmerksamkeit von Leserinnen und Lesern auf das, was sie nicht verstehen. Dass dies kein guter Einstieg in die Auseinandersetzung mit einem Text ist, liegt auf der Hand. Im Beratungsgespräch aus dem obigen Beispiel sagt die Lehrerin: „Im Nachhinein nehme ich an, dass einige Kinder den Text gezielt nach unbekanntem Wörtern abgesucht haben – einfach weil sie als Beweis dafür, dass sie die Hausaufgabe gemacht haben, einige unterstrichene Wörter vorweisen wollten. Vielleicht haben sie gar nicht erst versucht, den roten Faden im Text zu finden und das Märchen als Ganzes zu verstehen. Unbekannte Wörter kann man ja auch finden, ohne dass man den Text ganz durchliest.“

Die Lehrerin fragt sich nun, ob die Einschränkung „Unterstreicht nur wichtige Wörter, die ihr nicht versteht“, sinnvoll war.

Der Auftrag nach wichtigen unbekanntem Wörtern zu suchen, stellt sehr hohe Anforderungen, denn man muss zuerst einmal erkennen, was wichtig ist. Erfahrene Leserinnen und Leser erkennen, ob ein Wort wichtig und somit ein Schlüsselwort ist oder nicht. Kindern im Primarschulalter fehlt die entsprechende Leseerfahrung in der Regel noch.

Es muss also die Aufgabe der Lehrperson sein, sich bei der Vorbereitung des Unterrichts zu überlegen, welches die Schlüsselwörter in einem Text sind und wie die Bedeutung von unbekanntem Schlüsselwörtern erarbeitet werden kann. Verschiedene Möglichkeiten wie mündliches Erklären der Wörter, Besprechen anhand einer Liste mit Erklärungen oder Nachschlagen in einem Wörterbuch usw. bieten sich an.

Wenn ein Text von den Schülerinnen und Schülern erst einmal global verstanden wird, kann es in einem späteren Schritt darum gehen, noch zusätzliche Wörter zu besprechen oder nachzuschlagen. Je nachdem, ob eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem Text stattfinden soll und welche Aspekte dabei beleuchtet werden, ist eine weiterführende Wortschatzarbeit nötig – oder eben auch überflüssig.

Die Lehrperson muss sich zudem die Frage stellen, ob die neuen Wörter Teil des produktiven Wortschatzes der Schülerinnen und Schüler werden sollen. Falls es um mehr geht als darum, die Wörter im Kontext der Lektüre wiederzuerkennen, braucht es ein zusätzliches Wortschatztraining.

8.1.3 Wörter, die besprochen worden sind, müssen beim Lesen wiedererkannt werden

Dass Kinder beim Lesen Wörter, die zuvor besprochen wurden, nicht wiedererkennen oder sie zwar wiedererkennen, sich aber nicht an die Bedeutung erinnern, kann verschiedene Gründe haben:

- Es werden zu viele Wörter besprochen.
- Werden Wörter und Erklärungen nur mündlich angeboten, können sich Lernende nur von einigen wenigen Wörtern die Bedeutung merken.

- Vor allem jüngere Kinder stellen beim Lesen oft keinen Bezug zu vorher besprochenen Wörtern her. Das Sprechen über Wörter und das Lesen sind für sie zwei verschiedene Dinge.
- Jüngere Kinder sind durch den eigentlichen Lesevorgang stark in Anspruch genommen. Sie haben keine Kapazitäten, um einen Bezug zu vorher besprochenen Wörtern herzustellen.

Mit einfachen didaktischen Maßnahmen können diese Schwierigkeiten angegangen werden:

- Es werden vorerst nur die für das globale Verstehen des Textes wichtigen Wörter – die Schlüsselwörter – besprochen.
- Neue Wörter und die Erklärungen dazu werden in Form von Synonymen, Übersetzungen in die Erstsprache, Beispielsätzen, Bildern usw. festgehalten. Auch Gegenstände können Erinnerungshilfen sein.
- Die Schülerinnen und Schüler bekommen eine Liste mit den Schlüsselwörtern und den entsprechenden Erklärungen.
- Schlüsselwörter sind im ausgegebenen Text bereits grafisch hervorgehoben.
- Mit Hilfe von Aufträgen wird die Aufmerksamkeit beim Lesen auf bestimmte Wörter gelenkt. Ein möglicher Auftrag wäre: „Wir haben diese drei Wörter besprochen. Suche sie im Text und markiere sie. Lies die entsprechenden Stellen am Schluss noch einmal.“

8.1.4 Oft bemerken Kinder gar nicht, dass sie etwas nicht verstanden haben

Die an sich gute Strategie des Jungen im obigen Beispiel – „Ich hab einfach geschaut, wie die Geschichte geht.“ – führt nicht zum Erfolg, weil der Junge sein Nichtverstehen nicht wahrnimmt. Er erkennt nicht, dass er ein Schlüsselwort und somit eine Schlüsselstelle nicht verstanden hat.

Dass Kinder beim Lesen nicht bemerken, wenn sie etwas nicht verstanden haben, können wir im Unterricht immer wieder beobachten. Wir wissen nun aber, dass es gar nicht möglich und auch nicht in jedem Fall nötig ist, beim Lesen immer alles zu verstehen. Ein Dilemma: Man muss nicht unbedingt alles verstehen, aber einiges muss man unbedingt verstehen. Wie gehen erfahrene Lehrerinnen und Lehrer mit diesem Dilemma um?

- Sie erkennen, wenn sie etwas nicht verstehen.
- Sie können feststellen, ob es sich um eine Stelle handelt, die zum Herstellen des Zusammenhangs im Text relevant ist.
- Falls dies zutrifft, entscheiden sie, ob und welche Hilfsmittel sie anwenden.
- Falls dies nicht zutrifft, gehen sie über die nicht verstandene Stelle hinweg, lesen weiter und versuchen die Lücken aufgrund ihres Weltwissens und des Kontextes zu schließen.

Wie können Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu einer so hohen Lesekompetenz begleitet werden? Statt sie nach „wichtigen Stellen“ suchen zu lassen, können wir ihnen zuerst einmal Hin-

weise auf wichtige Aussagen geben und so ihren Blick für relevante Informationen schärfen. Entsprechende Aufträge könnten zum Beispiel folgendermaßen aussehen:

- Die Lehrperson schreibt einige wichtige Aussagen aus dem Text auf. Die entsprechenden Stellen müssen im Text gefunden werden.
- Im zu verstehenden Text sind wichtige Stellen bereits markiert. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, den Inhalt der markierten Stellen mit eigenen Worten zu formulieren.
- Die Lehrperson stellt eine Liste mit wichtigen und unwichtigen Aussagen zu einem Text zusammen. Vor dem Lesen wird darüber gesprochen, worum es im Text, auf den sich die Aussagen beziehen, gehen könnte und welche Aussagen wohl die Hauptaussagen des Textes zusammenfassen.

8.1.5 Ein konkreter Vorschlag zum Beispiel „Die Froschprinzessin“

Die vorangehenden Überlegungen beruhen – wie eingangs erwähnt – auf einer Unterrichtsbeobachtung im Rahmen eines Coachings. Nach dem Beratungsgespräch, das dem Unterrichtsbesuch folgt, entwickelt die Lehrerin ein Arbeitsblatt, mit dem Schülerinnen und Schüler auf das Lesen vorbereitet und beim Lesen begleitet werden. Nach dem gleichen Schema entwickelte die Lehrerin Arbeitsblätter zu weiteren Märchen.

Die anfängliche Befürchtung der Lehrerin, dass die Kinder auf das wiederholt ähnliche Vorgehen negativ reagieren, erweist sich als falsch. Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass die Angebote der Lehrerin ihnen beim Verstehen der Märchen helfen. Sie haben Freude am Lesen, weil sie erleben, dass sie – wie ein Schüler es formuliert – „endlich mal durch einen Text selber durchkommen.“

Das selbstständige Lesen der Märchen wird mit Hilfe der Arbeitsblätter mit folgenden Schritten vorbereitet:

- Schlüsselwörter besprechen; Liste mit den Schlüsselwörtern kennenlernen, damit sie beim Lesen zu Hilfe genommen werden kann,
- Hypothesenbildung zum Inhalt des Textes aufgrund der Schlüsselwörter: Worum könnte es in einem Märchen gehen, in dem diese Wörter vorkommen?,
- Arbeitsauftrag besprechen, der dazu anleitet, die Schlüsselwörter im Kontext der Geschichte wiederzuerkennen und zu verstehen,
- Anregung, nur dann ein Wörterbuch zu verwenden, wenn eine der „wichtigen Informationen“ auf dem Arbeitsblatt nicht verstanden wird.

Welche Erfahrungen können die Schülerinnen und Schüler im vorgeschlagenen Unterrichtsmuster während des Lesens machen?

Erfahrungen in Bezug auf das Wortschatzproblem:

- beim Lesen nicht alle unbekanntes Wörter, sondern vorerst die Schlüsselwörter verstehen,
- erkennen, welche Wörter Schlüsselwörter sind,
- beim Lesen eine Wörterliste zu Hilfe nehmen, um Wörter rasch nochmals nachsehen zu können,
- Wörterbücher dann einsetzen, wenn es darum geht, eine wichtige Stelle im Detail zu verstehen.

Weitere Erfahrungen:

- Hypothesen bilden und mit der Absicht, diese zu überprüfen, an einen Text herangehen,
- bestimmte Aussagen in einem Text suchen,
- erkennen, welche Aussagen für das Verstehen des Zusammenhangs relevant sind,
- ...

Wird längerfristig nach dem vorgeschlagenen Muster gearbeitet, entwickeln die Schülerinnen und Schüler gewisse Routinen. Sie eignen sich Lesestrategien an, die sie mit der Zeit selbstständig – auch ohne, dass sie einen entsprechenden Auftrag erhalten – einsetzen werden.





Schlüsselwörter zum Märchen „Die Froschprinzessin“		
	Die fett gedruckten Wörter stehen im Märchen.	In dieser Spalte findest du Erklärungen.
1. Einige Figuren aus dem Märchen		
	ein Junge (m.) / der Sohn (m.)	
	eine Frau (f.) / die Mutter (f.)	
	ein Frosch (m.)	
	ein Storch (m.)	
2. Wichtige Gegenstände im Märchen		
	eine Truhe (f.)	
	eine Börse (f.) ... ein Beutel (m.) ... mit Silbertalern (m. pl.)	 ein Säcklein (ein kleiner Sack) mit Geld aus Silber
3. Weitere wichtige Informationen zum Märchen		
*	für jemanden sorgen Der Junge sorgt für seine Mutter.	Der Junge arbeitet, damit seine Mutter Geld und zu essen hat.
**	verscheuchen Der Junge verscheucht einen Storch.	Der Junge jagt den Storch weg. Er macht, dass der Storch weggeht.
***	verwandeln Ein Zauberer hat einen Menschen in ein Tier verwandelt.	Ein Zauberer hat aus einem Menschen ein Tier gemacht.
<p>Auftrag</p> <p>Drei Informationen sind mit Sternen bezeichnet.</p> <p>Suche im Märchen die passende Stelle.</p> <p>Wenn du eine Information gefunden hast, mache am Seitenrand die entsprechende Anzahl Sterne: * oder ** oder ***.</p>		

Abb. 2: Schlüsselwörter erklären

Mit diesem Arbeitsblatt werden Schülerinnen und Schüler auf das Lesen des Märchens „Die Froschprinzessin“ vorbereitet und beim Lesen begleitet.

8.2 Guter Leseunterricht für alle

Die in diesem Beitrag beschriebenen Schwierigkeiten betreffen nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Wer Deutsch als Zweitsprache lernt, ist aber in besonderem Maße auf eine gute Begleitung auf dem Weg zu einer immer besseren Lesekompetenz angewiesen, denn das Lesen in einer Zweitsprache kann erhöhte Anforderungen an Leserinnen und Leser stellen. Dass die vorgeschlagenen didaktischen Maßnahmen allen Schülerinnen und Schülern beim Verbessern ihrer Lesekompetenz helfen, ist eine Chance des gemeinsamen Unterrichts in mehrsprachigen Schulen.

8.3 Quellenangabe

Ulrich, Anna Katharina (2001): Die Froschprinzessin. Ein Märchen aus der französischen Schweiz. In: Das fliegende Haus. Lesebuch für das vierte Schuljahr. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. S. 34 – 38.

8.4 Weitere Beiträge der Autorin zum Thema Leseförderung in einem mehrsprachigen Umfeld

Neugebauer, Claudia (2005): Anregungen für eine erweiterte Lesedidaktik. In: Sträuli Arslan, Barbara (2005): Leseknick – Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. S. 58 – 76.

Neugebauer, Claudia (2007): Leseförderung in einem mehrsprachigen Umfeld. In: Bertsch-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2007). Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Lernbuch für Studium und Beruf. Velber, Zug: Friedrich Verlag, Klett & Balmer. S. 229 – 241.

Weitere Hinweise zur praktischen Arbeit mit Lesetexten in einem mehrsprachigen Umfeld finden sich in dieser Handreichung in Kapitel 3, Seite 10:

„Lesestrategien und Wortschatzarbeit zur Förderung der Lesekompetenz von mehrsprachig aufwachsenden Kindern in der Grundschule“ von Prof. Dr. Frank Hellmich und Dr. Sandra Niebuhr-Siebert.

9 Gemeinsam fit fürs Lesen im Team, Förderung der Leseflüssigkeit durch die Arbeit in ritualisierten Lautlesetandems nach Rosebrock/Nix

9.1 Fachwissenschaftliche Grundlagen

Lesekompetenz nach der OECD ist: „Die Fähigkeit, schriftliches Textmaterial zu verstehen, zu nutzen und darüber zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.“¹⁰ Lesen bildet zum großen Teil die Voraussetzung zur Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben und ist somit als Schlüsselkompetenz zu sehen.

Der schulischen Leseförderung kommt daher große Bedeutung zu und sie darf nicht vernachlässigt werden. Auf Grundlage des Mehrebenenmodells des Lesens nach Rosebrock und Nix kann und sollte Leseförderung auf verschiedenen Ebenen des Lesens erfolgen, um eine ganzheitliche Leseförderung zu gewährleisten. Das spontane laute Vorlesen findet sich nicht mehr im neuen Bildungsplan 2016 wieder. Dem geübten Lesen und den Methoden, dieses zu trainieren, kommt daher besondere Bedeutung zu.

9.2 Leseförderung auf drei Ebenen

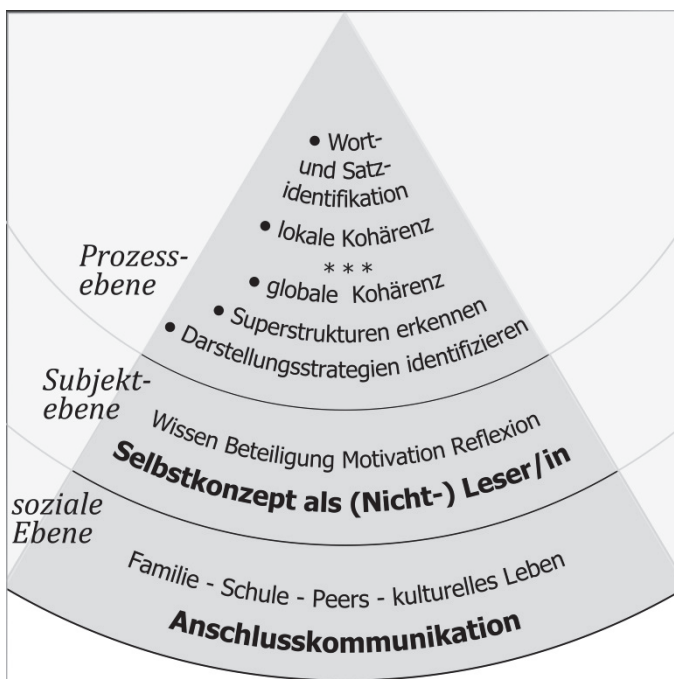


Abb. 1: Mehrebenenmodell des Lesens: Rosebrock/Nix 2014 S. 15

Förderung auf der Prozessebene:

Hier finden sich das Lautlesetandem nach Rosebrock/Nix oder die Methode des Lesepiloten¹¹, bei dem Lesestrategien aufgebaut und gefördert werden.

Förderung auf der Subjektebene:

Hier finden sich unter anderem die freie Leszeit, Anreize der Lesemotivation durch beispielsweise Lesewürmer und die Steigerung der Leseanimation.

Förderung auf der sozialen Ebene:

Hier können Dinge realisiert werden, wie Lesecken im Klassenzimmer, außerschulische Veranstaltungen, Buchvorstellungen und das geübte Vorlesen im Unterricht.

¹⁰ vgl. www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf, S. 18

¹¹ vgl. <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesepilot.html>

9.3 Fachdidaktische Überlegungen

Leseflüssigkeit kann als eine Voraussetzung für Textverständnis gesehen werden. Dem Leser, der seine kognitiven Kapazitäten nutzt, um auf der Prozessebene Wörter und Sätze zu identifizieren, bleiben weniger Kapazitäten für die Subjektebene des Lesens und die damit verbundene Reflexion über den Text. Bei einer defizitären basalen Lesekompetenz ist somit das Textverstehen erschwert.¹²

Andererseits verbessert sich das Textverständnis mit einer gesteigerten Leseflüssigkeit, da die basalen Leseprozesse automatisiert ablaufen. Der Förderung der Leseflüssigkeit kommt somit eine bedeutsame Rolle zu.

Besonders im mehrsprachigen Kontext kann das Leseverständnis auch durch einen unzureichenden Wortschatz erschwert werden. Eine Möglichkeit der ständigen Erweiterung des Wortschatzes bietet die Anwendung von „Wörterlisten“ während der Durchführung des Lautlesetandems. Die Möglichkeit wird im Bereich „Differenzierung“ näher vorgestellt.

Die Auswahl des Lautlesetandems ist bedingt durch seine wissenschaftliche Legitimation. Seine Wirksamkeit wurde empirisch überprüft und nachgewiesen und stellt ein sinnvolles Instrument zur Leseförderung der Leseflüssigkeit und des Leseverständnisses dar.¹³

Eine gute Lesekompetenz wirkt sich sowohl auf das spätere Berufsleben und die Möglichkeiten aus, die die Schülerinnen und Schüler wahrnehmen können, spielt aber auch im Privatbereich eine große Rolle. In ihrem Buch „Leseflüssigkeit fördern“ stellen Rosebrock und Nix es eindrücklich dar: „Gelesen wird zur Unterhaltung, zum Trost, zur Freude, zur Entspannung, zur Erbauung, um mitreden zu können usw. Im Lesen wird gelernt und es werden Erfahrungen gemacht, die an Eindrücklichkeit den sonstigen Lebenserfahrungen in nichts nachstehen.“¹⁴

Das Selbstkonzept von Leserinnen und Lesern wird von deren Lesekompetenz beeinflusst und ist mitentscheidend, ob und wie das Lesen später erlebt wird und inwieweit man dessen Vorteile persönlich nutzen kann.

Somit ist Leseförderung als ein wichtiger Bestandteil der schulischen Förderung zu sehen, die in der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler, wie bereits beschrieben, in vielfacher Weise Bedeutung erhält.

Bei der Durchführung der Methode Lautlesetandem werden sowohl leistungsschwächere, als auch leistungstärkere Schülerinnen und Schüler gefördert. Der „Lesetrainer“ wendet seine vorhandene Lesekompetenz an um einen „Lesesportler“ zu fördern. Durch das gemeinsame, halblaute Lesen, wird sowohl die Lesekompetenz des „Lesesportlers“ gefördert, als auch die Lesekompetenz des „Lesetrainers“. Durch die Übung kann der oder die leistungsschwächere Lernende seine bzw. ihre Leseflüssigkeit verbessern.

¹² vgl. Rosebrock/Nix 2014, S. 33

¹³ vgl. Rosebrock/Nix 2013 S. 123 f

¹⁴ ebd. S. 8

Sollte die Leseflüssigkeit der leistungsstärkeren Schülerin bzw. des leistungsstärkeren Schülers bereits sehr hoch sein, kann durch das Trainieren der Partnerin/des Partners trotzdem eine höhere Lesekompetenz erzielt werden, da auch der Lesetrainer während des Lautlesetandems komplexe Leseprozesse vollziehen muss. Es tritt der Effekt „Lernen durch Lehren“ zu Tage.¹⁵

Je nach Lerngruppe kann die Lehrperson, je nach zu erreichendem Kompetenzziel, auch andere Einteilungskriterien auswählen.

Die Auswahl der Methode bietet neben der Steigerung der Leseflüssigkeit, die Einfluss auf das Leseverständnis nimmt und die Sinnentnahme begünstigt, Förderung in weiteren Bereichen: Durch die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler im Team sollen soziale Kompetenzen geschult, die Zusammenarbeit innerhalb der Klasse verbessert, sowie das eigenverantwortliche Arbeiten der Schülerinnen und Schüler gefördert werden.

9.4 Feststellung der Leseleistung

Vor Beginn des Lesetrainings dient die Feststellung der Leseleistung dazu, die Schülerinnen und Schüler in die für die Methode Lautlesetandem notwendigen Leseteams einzuteilen.

Die Feststellung der Leseleistung erfolgt anhand von Lückentexten, welche die Schülerinnen und Schüler zügig lesen sollen. Im Anschluss wird die Lesezeit notiert. Eine weitere Aufgabe besteht darin, aus einer Auswahl an Wörtern das passende anzukreuzen. So wird neben der Lesegeschwindigkeit auch das Textverstehen überprüft. Werden beim Ankreuzen Fehler gemacht, verschlechtert sich die Lesezeit des Schülers oder der Schülerin. Anhand der individuellen Endergebnisse der Schülerinnen und Schüler lassen sich die Lautlesetandems zusammenstellen.

Die Feststellung der Leseleistung zu Beginn der Unterrichtseinheit ist nicht als detailliertes Instrument der Individualdiagnose zu sehen, es geht vorwiegend um die Einteilung in die Lautlesetandems und die Einteilung der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Lerngruppe. Eine weitreichendere Diagnose kann und soll mit dieser Art der Lernstandserhebung zu Beginn der Einheit nicht durchgeführt werden.

Diese Lernstandserhebung wird während der Durchführung des Lesetrainings in regelmäßigen Abständen wiederholt. So können Verbesserungen und auch eventuelle Verschlechterungen festgestellt werden. Die Ergebnisse können zum Anlass genommen werden, um die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler transparenter zu machen und mit ihnen darüber ins Gespräch zu kommen.

9.5 Einführung der Schülerinnen und Schüler in die Methode „Lautlesetandem“

In der Einführungsphase werden die Schülerinnen und Schüler an die Methode Lautlesetandem herangeführt. Zu Beginn greift die Lehrperson aktiv in den Ablauf des Lautlesetandems ein, zeigt die einzelnen Schritte der Methode instruktiv anhand von Symbolkarten auf und unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung des Lautlesetandems. Die Lehrperson ist hier zunächst Moderator und Modell, an welchem die Schülerinnen und Schüler sich orientieren können.

¹⁵ Rosebrock/Nix 2013 S. 120 f.

9.5.1 Sportmetaphorik

Die Sportmetaphorik bildet die Grundlage zur Einführung des „Lesetrainings“. „Leistungsschwächere“ und „leistungsstärkere“ Schülerinnen und Schüler sind „Lesesportler“ und „Lesetrainer“. Die Idee: Wie auch ihre Lieblingssportler müssen sie trainieren und trainiert werden, um „fit“ gemacht zu werden für das Lesen. Die Motivation für die Methode ist so bei den Schülerinnen und Schülern hoch, die Übungszeit kann legitimiert und für die Lernenden verständlich gemacht werden.

Wichtig ist hier, dass den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht wird, dass es keinen Werteunterschied zwischen den beiden Gruppen gibt, sondern einen Erfahrungsunterschied. Der Lesetrainer ist meist erfahrener darin, mit Texten umzugehen und sie zu verstehen. Der Lesetrainer ist nicht per se ein stärkerer Leser. Er hat nur andere Aufgaben als der Lesesportler. Auch dieser Aspekt ist für die Motivation der Schülerinnen und Schüler von zentraler Bedeutung und kann durch die Sportmetaphorik sinnvoll vermittelt werden.¹⁶ Auch wenn den Schülerinnen und Schülern diese Argumentation sinnvoll und nachdrücklich vermittelt werden sollte, kann es je nach Lerngruppe bei der Einteilung auch wichtig werden herauszustellen, dass man auf die Hilfsbereitschaft der Lesetrainer beim Trainieren der Lesesportler zählt.

9.5.2 Durchführung

Nach der Einführung durch die Lehrperson wird das Lautlesetandem nach mehreren Durchläufen zu einem ritualisierten Ablauf. Die Lehrperson agiert während dieser Phase als Berater, wird jedoch nicht mehr aktiv von den Schülerinnen und Schülern benötigt, da diese die Methode eigenständig durchführen. Der Lehrperson kommt dann auch die Rolle des Beobachters zu. In den Phasen der Durchführung des Lautlesetandems kann die Lehrperson Leseleistungen einzelner Schülerinnen und Schüler beobachten und so weitere Förderung gezielt und sinnvoll planen.

Die eigenständige Durchführung der Methode durch die Schülerinnen und Schüler und die überwiegend beobachtende Rolle der Lehrperson ist für eine differenzierte Förderung aller Lernenden besonders sinnvoll.

Rosebrock und Nix beschreiben, dass die Methode des Lautlesens „dann die größten Effekte zeigt, wenn die Methode mindestens dreimal pro Woche für jeweils etwa 15-20 Minuten durchgeführt wird“. ¹⁷ Selbstverständlich ist dies durch andere unterrichtlichen Tätigkeiten und restliche Unterrichtsinhalte zeitlich nicht immer möglich. Hier muss die Lehrperson individuell und in Hinblick auf die vorliegende Lerngruppe entscheiden, welche zeitliche Ausdehnung sinnvoll ist.

Bei der Diagnose zur Einteilung der Lautlesetandems konnte trotz der reduzierten Durchführung eine Verbesserung der Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden. Auch einer reduzierten Durchführung der Methode ist der Nutzen für die Leseflüssigkeit also nicht abzusprechen.

¹⁶ Rosebrock/Nix 2013 S.101

¹⁷ Rosebrock/Nix 2013 S.117

9.5.3 Exemplarische Durchführung einer Lesetrainingseinheit

Folgend wird die Durchführung einer Lesetrainingseinheit exemplarisch dargestellt. Der Ablauf kann individuell und passend zur Lerngruppe abgewandelt werden.

Nach der Begrüßung wird das Symbol des Lesetrainings an der Tafel befestigt. Es zeigt den Schülerinnen und Schülern an, dass nun das Lesetraining durchgeführt wird.



Abb. 2: Lesetraining

Mit weiteren Symbolkarten, die die Schritte des Lesetrainings aufzeigen, wird der Stundenablauf transparent gemacht. Der Ablauf des Lautlesetandems befindet sich während des Lesetrainings gut sichtbar an der Tafel, damit die Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Phasen nicht nachfragen müssen, welche Aufgabe als nächstes folgt. So soll eine konzentrierte und ungestörte Atmosphäre während des gesamten Lesetrainings für die Klasse gewahrt bleiben.

Bevor das Training beginnt, stellt die Lehrperson die neuen Lesetrainingstexte vor, die sich die Lesetandems auswählen können. Diese Texte verfasst die Lehrperson selbst oder nutzt aus Gründen der Einfachheit gängige Internetquellen. In der Grundschule bieten sich online zugängliche Texte aus Kinder-Lexika an, wie zum Beispiel das „Wissenslexikon“ von br-online.de.

Auch in Bibliotheken lässt sich zum Thema Lesetexte recherchieren und es lassen sich Sachbücher als Grundlage nutzen. Verschiedene Verlage bieten Materialien zu Lesetexten an, die gegebenenfalls genutzt werden können. Hier spielen jedoch die eigene Zielsetzung und Anforderungen der Lerngruppe eine Rolle, sodass kein universal sinnvolles Material empfohlen werden kann.

Das Hochnehmen des Symbols „Roter Stift“ zeigt an, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Lesetrainingshefte hervorholen, sich mit ihrer Partnerin oder ihrem Partner zusammensetzen, den Lesetext auswählen und bereitlegen. So soll das Training ohne große Ansagen durch die Lehrperson vorbereitet und später auch begonnen werden.



Abb. 3: Roter Stift

Die Regeln für das gemeinsame Arbeiten beinhalten, dass die Klasse sie ruhig und zügig umsetzt, ohne sich gegenseitig zu behindern. Die Lesetexte werden gemeinsam im Team ausgewählt, wenn nötig wird sich darauf geeinigt, dass man abwechselnd entscheiden darf. Diese Regeln müssen besonders in der Anfangsphase der Durchführung der Methode von den Schülerinnen und Schülern immer wieder eingefordert werden.

In jeder Lesetrainingsstunde wird ein neuer Lesetext bereitgestellt, sodass die Schülerinnen und Schüler immer mindestens zwei Themen zur Auswahl haben. Jeder Übungstext steht zwei Trainingsstunden lang zur Verfügung.

Wenn alle Materialien bereit liegen, wird gewartet bis Ruhe entsteht. Diese Ruhe wird eingefordert, da sie sich positiv auf das halblaute Lesen auswirkt und die Lesetrainingspartner nicht gegen zusätzliche Geräusche „anlesen“ müssen.

Listen mit schwierigen Wörtern, deren Bedeutung und gegebenenfalls bildliche Worterklärungen werden an der Tafel befestigt. Zunächst äußern die Kinder aufgrund der Überschrift des Lesetextes Vermutungen zum Inhalt. Durch erstmaliges gemeinsames Lesen überlegen die Kinder des Leseteams, ob sie den Inhalt verstanden haben.



Abb. 4: Vermutungen äußern

Die Lehrperson nutzt die Trainingszeit, um die Schülerinnen und Schüler zu beobachten und Hilfestellung zu geben, sollte das Lesetraining nicht sachgemäß durchgeführt werden.

Die Ablaufroutine für das Lautlesetandem wird hier kurz beschrieben. Sie arbeitet damit, dass stärkere Leserinnen und Leser schwächere motivieren. Um die folgende Erklärung verständlich zu gestalten, wird in den nächsten Abschnitten bewusst nur die männliche Form benutzt. Dabei sind hier immer auch die Lesetrainerinnen und die Lesesportlerinnen gemeint.

Der Lesetrainer und der Lesesportler fangen auf ein vereinbartes Zeichen hin an, den Übungstext leise synchron vorzulesen. Macht der Lesesportler keinen Lesefehler, erhält er Lob vom Lesetrainer. Wenn sich der Lesesportler beim Synchronlesen sicher genug fühlt, gibt er seinem Lesetrainer ein Zeichen und liest nun alleine vor. Wenn auch hier kein Fehler gemacht wird, bekommt der Lesesportler erneut ein Lob.

Macht der Lesesportler beim synchron vorlesen einen Fehler, wird er durch den Lesetrainer darauf aufmerksam gemacht. Kann der Lesesportler seinen Fehler innerhalb von vier Sekunden selbst korrigieren, bekommt er ein Lob vom Lesetrainer und es wird weiter synchron gelesen, bis sich der Lesesportler beim Synchronlesen sicher genug fühlt.

Wenn der Lesesportler seinen Fehler nicht innerhalb von 4 Sekunden selbst korrigieren kann, verbessert ihn der Lesetrainer und vom fehlerhaften Satz an wird erneut synchron leise gelesen.

Die folgende Skizze soll den Ablauf schematisch darstellen:

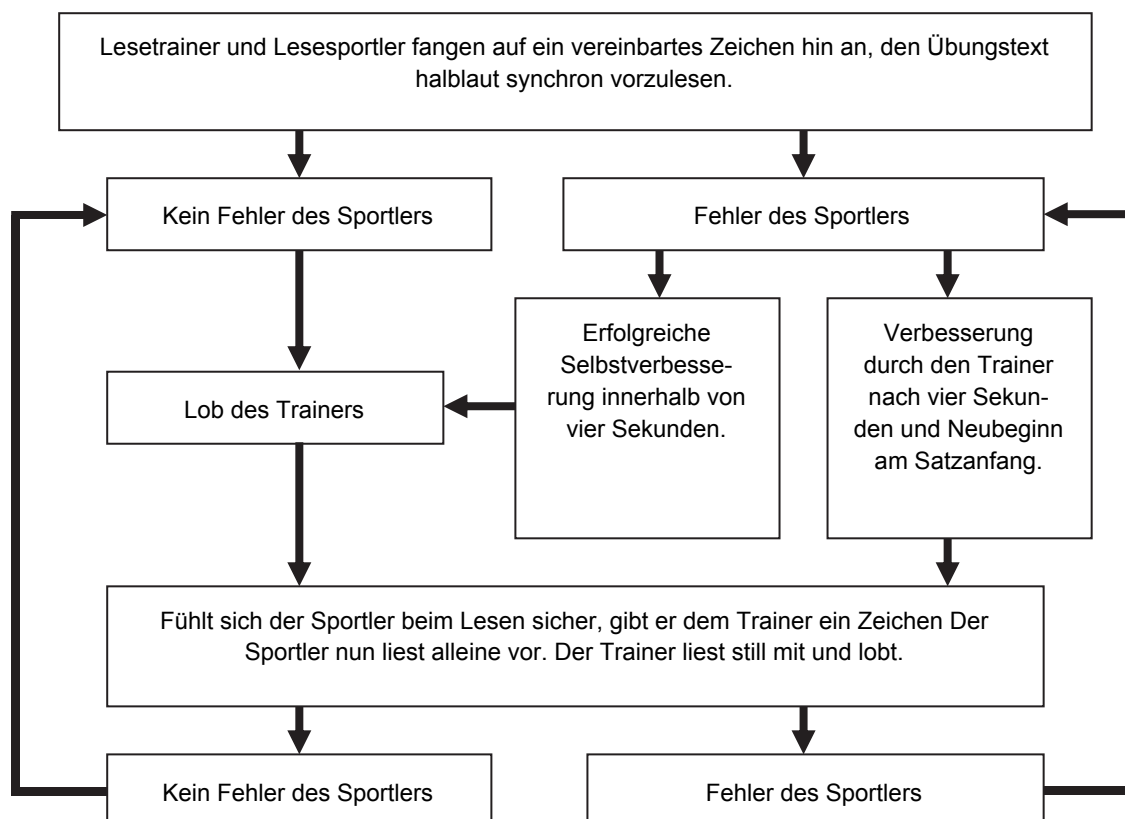


Abb. 5: Ablaufschema Lautlesetandem

Das Training wird nach etwa 20 Minuten durch ein Klingelzeichen beendet, das wiederum den Beginn der Reflexionsphase ankündigt. Der „Rote Stift“ wird auf das Symbol „Reflexionsblatt ausfüllen“ geschoben.

Lesetraining am: _____		
Lesetext: _____		
So ist uns das Training gelungen:		
	So habe ich trainiert	So hat mein Partner trainiert
Es wurde flüssig vorgelesen.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
Es wurde fehlerfrei vorgelesen.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
Es wurde weder zu schnell noch zu langsam gelesen.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
Es wurden sinnvolle Pausen gemacht.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
Es wurde passend betont.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
Uns hat die Zeit für den Lesetext gereicht.	😊 😐 😞	😊 😐 😞

Abb. 6: Reflexionsblatt

Den Schülerinnen und Schülern wird nach dem Klingeln fünf Minuten Zeit gegeben, um ihr Reflexionsblatt auszufüllen. So soll sichergestellt werden, dass allen Lautlesetandems genügend Zeit für die Reflexion bleibt.

Lautlesetandems, die bereits während der 20 Minuten des Lesetrainings mit dem Lesen des Textes fertig sind, können anhand der Symbolkarten an der Tafel sehen, welche Aufgabe als nächstes bearbeitet werden soll. Nach dem Lesen erfolgt das Ankreuzen des Reflexionsblattes in Einzelarbeit, im Anschluss tauschen sich die Partner über das Angekreuzte aus, suchen Gemeinsamkeiten und auch Differenzen in den Einschätzungen.



Abb. 7: Austausch

Anschließend folgt erneut der Austausch über das Gelesene. Die Schülerinnen und Schüler stellen sich gegenseitig Fragen zum Text. Die Antworten sollen nicht im Text gesucht werden, sondern aus der Erinnerung beantwortet werden.



Abb. 8: Fragen zum Text

Je nachdem wie weit die Lautlesetandems kommen, wird also der Lesetext gelesen und reflektiert, also sozusagen der Basisteil des Trainings durchgeführt, oder es werden auch noch wichtige Zusatzaufgaben bearbeitet. Diese Differenzierung ermöglicht es, mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler auch im Lesetraining sinnvoll umzugehen.

Die Reflexion wird, wie beschrieben, auf dem Reflexionsblatt gesichert. So wird der Blick der Schülerinnen und Schüler auf ihren individuellen und kooperativen Trainingsprozess gelenkt, sowie das Nachdenken und der Austausch darüber angeregt.

Zum Abschluss der Lesetrainingsstunde findet, wieder unterstützt durch eine Symbolkarte, ein Austausch mit wechselnden Methoden im Plenum statt.



Abb. 9: Reflexion im Plenum

In dieser Reflexions- und Feedbackrunde kann auf allgemeine Erfahrungen mit dem Lesetraining eingegangen werden. Durch die Beobachtungen der Lehrperson können jedoch auch während des Lesetrainings, passend zur Stunde, sinnvolle Reflexions- und Feedbackthemen ausgewählt werden. So kann zum Beispiel auf spezifische Schritte des Ablaufs eingegangen werden, mit denen es eventuell aktuell Schwierigkeiten gibt.

Wichtig ist hier, dass die Schülerinnen und Schüler sich offen äußern können und dass, wenn möglich, gemeinsam über Konsequenzen gesprochen wird. Innerhalb der nächsten Trainingseinheiten wird sich dann gemeinsam um die Umsetzung der Konsequenzen bemüht, um das Lesetraining für die Schülerinnen und Schüler effektiv weiterzuentwickeln und die Motivation aufrecht zu erhalten.

9.5.4 Möglichkeiten der Differenzierung

Während des Lesetrainings gibt es verschiedene Möglichkeiten der Differenzierung. Beispielsweise können unterschiedliche Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Ein Vorteil des Lautlesetandems ist, dass die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Texten arbeiten können. Sie können im Team interessengeleitet auswählen, zu welchen Themen sie Texte lesen möchten.

Zudem können die Schülerinnen und Schüler maßgeblich bei der Findung von neuen Themen beteiligt werden. Sie können beispielsweise ihre Themenvorschläge in Listen eintragen, die in ausreichender Anzahl am „Lesetrainingsbrett“ aushängen. Sollten sich genügend interessierte Lernende zu einem Thema finden, bereitet die Lehrperson zu dem gewünschten Thema einen Trainingstext vor, der dann innerhalb der nächsten Wochen für das Training bereitgestellt wird.

Zudem gibt es für die Teams die Möglichkeit, an einer markierten Stelle im Text eine Linie zu ziehen und damit den Trainingstext zu teilen. Einige Teams äußerten den Wunsch kürzere Texte lesen zu dürfen, da sie es aufgrund ihres Lesetempos häufig nicht schafften, Lesetexte in der vorgegebenen Zeit zu Ende zu lesen, was sie als frustrierend empfanden. Mit dieser Vorgehensweise wird eine weitere Differenzierungsmöglichkeit angeboten, die die Schülerinnen und Schüler, mit Blick auf ihren Lernprozess, bei Bedarf selbstständig wählen können.

Sollten Schülerinnen und Schüler sprachliche Defizite aufzeigen, kann man dem mit sogenannten „Wörterlisten“ begegnen, die während des Trainings an der Tafel aufgehängt werden. Darauf befinden sich, in alphabetischer Reihenfolge, schwierige Wörter des Textes und deren Bedeutung wieder. Die Schülerinnen und Schüler können jederzeit unbekannte Wörter an der Tafel nachschauen sowie dadurch ihren Wortschatz erweitern.

9.6 Schulischer Kontext

Die Mörikeschule ist eine Grund- und Werkrealschule mit Ganztagesangebot und bietet mit acht zusätzlichen Stunden pro Grundschulklasse (GS-Klasse) und fünf zusätzlichen Stunden pro Werkrealschulklasse (WRS-Klasse) auch nachmittags Raum für Fordern und Fördern.

„Das Einzugsgebiet der Mörikeschule umfasst vorwiegend den Innenstadtbereich, in dem viele ausländische Familien leben. Nach Angaben der offiziellen Statistik haben „nur“ 43 Prozent der Kinder eine ausländische Staatsangehörigkeit. Kinder aus 22 Nationen besuchen derzeit die Mörikeschule.

Insgesamt sind ca. 460 Schülerinnen und Schüler, 40 Lehrkräfte und viele zusätzliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Schule. Die pädagogische Arbeit hat sich an der Mörikeschule kontinuierlich weiterentwickelt, wobei nach und nach die Konzeption der Mörikeschule entstand.“

Aus diesen äußeren Bedingungen ergeben sich Schwerpunkte in der schulischen Arbeit. Auch im Hinblick auf die Förderung von mehrsprachigen Kindern gibt es spezielle Angebote, wie zum Beispiel im Bereich der Leseförderung. Lesepatenschaften werden innerhalb der Schule übernommen, in Kooperation mit der unweit gelegenen Stadtbücherei gibt es diverse Aktionen, um die Lesemotivation zu steigern und engagierte Lehrerinnen und Lehrer realisieren Aktionen rund ums Thema Bücher (Schulleseeraum, Lesenächte, Autorenlesungen, Politiker lesen in der Schule usw.). Aufgrund der Sprachdefizite mancher Schülerinnen und Schüler im Bereich Deutsch wurden Sprachförderklassen eingerichtet. Es gibt pädagogische Assistenzen in der Grundschule, Zusatzstunden in Deutsch und sogenannte Lernbürostunden, in welchen die Kinder gezielt an ihren Kompetenzen arbeiten können.

9.7 Literaturverzeichnis

Rosebrock, C. & Nix, D. (2014). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Rosebrock, C. & Nix, D. & Rieckmann, C. & Gold, A. (2013): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer.

Internetquellen

www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf, S.18 (zuletzt aufgerufen am 16.03.16)

www.br-online.de/kinder/fragen-verstehen/wissen/

www.moerikeschule-nuertingen.de/html/auessbed.html

9.8 Literatur und Quellen für das Arbeitsmaterial

Abbildungen Lautlese-Trainingsheft: Rosebrock, C. & Nix, D./Rieckmann, C. & Gold, A. 2013: Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Kallmeyer. S.138

Smileys Lautlese-Trainingsheft: www.colourbox.de/vektor/eine-ikone-der-doodled-cartoon-smiley-gesetzt-gesichter-in-einer-vielzahl-von-ausdrucken-vektor-2538064 (Lizenz erworben)

Aufgrund der Einheitlichkeit der Symbolkarten im Klassenzimmer orientiert sich die Gestaltung der Symbolkarten zum Lesetraining an folgendem Material: „Was machen wir als nächstes?“ 99 Tages- und Stundenplankarten, Verlag an der Ruhr.

10 Lesen und lesen lassen – ein Projekt zum Hörverstehen für mehrsprachige Kinder

10.1 Einleitung

„Herr Reimann, meine Mutter kommt heute und liest vor!“ ruft Samanta schon vor Unterrichtsbeginn aufgeregt. Ihre Mutter liest heute aus einem türkischen Kinderbuch vor. Im „Schreib- und Lesezimmer“ der Schule hatte der Pädagogische Assistent und Büchereileiter, alles vorbereitet: das Zimmer ist abgedunkelt, ein Laptop und der Beamer sind angeschlossen, die Stühle für die Zuhörerschaft stehen im Halbkreis und der Vorlesetisch ist besonders schön mit einem Tischtuch und einer kleinen Laterne dekoriert. Es sieht ziemlich heimelig aus. Wenn die Kinder aus zwei Klassen ins Zimmer kommen, werden sie gleich leiser. Es wird geflüstert. Samanta winkt stolz ihrer Mutter zu und kichert ein wenig. Und dann begrüßt der Büchereileiter sie und die Kinder, stellt das Buch vor und schaltet den Beamer ein: Das erste von ihm eingescannte Bild flammt an der Leinwand auf. „Kann jemand von euch vorlesen, wie unser Buch heute heißt?“, fragt er in die Runde. Samanta traut sich nicht, aber ein anderes Kind meldet sich und liest den Titel vor. „Wieso kannst du das lesen?“ fragt sein Nachbar erstaunt. „Weil ich in der Türkei in der Schule war“, ist die Antwort. Nun liest Samantas Mutter die ersten Seiten, der Pädagogische Assistent „blättert“ die Bilder am Beamer passend durch. Dann fragt er oder die Mama, ob jemand etwas verstanden hat – ein Wort, einen Satz vielleicht? Und manche Finger gehen in die Höhe. „Im Arabischen heißt das auch so“, ruft ein Knirps dazwischen. „Aber anders“, meint ein anderer Junge. Schon ist ein Dialog über verwandte Sprachen oder Wörter im Gang, ehe die deutsche Übersetzung vorgelesen wird. Die Vorlesezeit ist ausgefüllt mit Fragen, Lachen, Sprechen und viel zu schnell zu Ende. Es gibt Applaus für Samantas Mama. Die lacht und freut sich auch über den gelungenen Auftakt: „Ich habe nochmal geübt zuhause“, sagt sie erleichtert. Draußen wartet schon die nächste Gruppe, denn die neun Klassen der Schule passen gar nicht auf einmal ins Schreib- und Lesezimmer hinein und kommen auf zwei Tage verteilt.



Abb. 1: Aufmerksame Zuhörer bei der Vorlesestunde in der Bibliothek der Kulturen

10.2 Ziel der Leseförderung

Vorlesen in der Schule – denkt man da nicht zuerst an die Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht aufgerufen und aufgefordert werden, einen Textteil aus dem Lesebuch „vorzulesen“?

Vorlesen in diesem Text meint „Vorgelesen bekommen“ – das ist nicht neu in der Grundschule, denn feste Vorlesezeiten waren bereits im Bildungsplan 2004 verankert.

Im Bildungsplan 2016 steht dazu unter der Überschrift „Prozessbezogene Kompetenzen ... Sprechen und Zuhören: ...Entscheidende Elemente sind das Trainieren des aktiven Zuhörens ... Verlässliche Erzählzeiten bieten eine Übungssituation auch für aktives Zuhören, unterstützen das Entwickeln innerer Bilder und bereiten auf das schriftliche Erzählen vor“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 7). Zum Lesen wird ausgeführt: „Erzähl- und Vorlesezeiten sind im Wochenrhythmus verbindlich verankert; begleitende Anschlusskommunikation fördert verschiedenste elementare Bereiche (Wortschatz, Ausdrucksfähigkeit, Weltwissen Lesefähigkeit ...) und schafft Leselust.“ (a. a. O., S. 8). Und noch einmal wird festgeschrieben: „Verlässliche schulische Lesezeiten mit freier Literaturwahl durch die Kinder tragen zur Lesemotivation bei. Ein vielseitiges Angebot an schulischen Leseaktivitäten ... unterstützt die Leseförderung.“ (ebenda, S. 8).

Der Bildungsplan schafft für die Lehrkräfte Gestaltungsspielräume für das Vorlesen in der Schule. Das didaktisch Wertvolle an dieser Form des Lesens ist die Entlastung der Lernenden vom Entziffern der Schrift – das Kind setzt seine Aufmerksamkeit für das Zuhören und die Imagination ein (vgl. Merklinger, 2015, S. 88 ff). Zuhören muss in der Schule geübt und gefördert werden – es ist die natürliche Kompetenz des Menschen, die ihn zum Sprechen-, Lesen- und Schreibenlernen befähigt. Die zentralen Stichworte heißen hier: phonologische Bewusstheit und Wortschatzerweiterung. Beides zu schulen und zu erweitern ist Sinn und Ziel aller sprachlichen Angebote und Übungsformen in der Vorschul- und Grundschulzeit. Dabei bildet die phonologische Bewusstheit einen Teil des Fundaments der späteren Lesekompetenz. Die Elternhäuser vieler Kinder können offensichtlich und aus vielfältigen Gründen diese Basiskompetenz nicht (mehr) in der für ein erfolgreiches Lesen lernen nötigen Weise vorbereiten. Hier kommen den (vor-)schulischen Bildungseinrichtungen besondere Bedeutung und Verantwortung zu. Bei Kindern mit Migrationshintergrund aber auch bei allen Kindern mit schwach ausgeprägter sprachlicher Kompetenz ist immer wieder zu beobachten, dass sie sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache nicht mehr ausreichend gut beherrschen – sie leben zwischen zwei oder gar mehr Sprachwelten.

Das Hörverstehen steht am Anfang eines vierstufigen Lernprozesses für Deutsch als Zweitsprache: Ihm folgt auf einer nächsten Kompetenzebene das aktive Sprechen gefolgt von der zunehmenden Lesekompetenz bis schließlich zur Schreibfähigkeit (vgl. Decker, 2010, S. 4).

Das Vorlesen und das Zuhören ist also ein wesentliches und basales Element des Zweitspracherwerbs. Daniela Merklinger stellt jüngere empirische Befunde aus der Hauptschule vor, die zeigen, dass sich „nicht nur die Lesemotivation durch regelmäßiges Vorlesen erhöht ..., sondern auch die basale Lesefähigkeit – ohne dass die Schüler das Lesen selbst üben!“ (Merklinger, 2015, S. 89).

Neben dem Vorlesen in der Zielsprache hat sich aber auch der Erhalt bzw. der Ausbau der Erstsprache für die Sprachkompetenz der Kinder und ihr Selbstwertgefühl als bedeutsam erwiesen. So war der Weg zum Projekt „Lesen und lesen lassen“ an der Albert-Schweitzer-Grundschule nicht

mehr weit. Ein zweijähriges Vorgängerprojekt unter dem Titel „Märchenweltreise“ wurde an unserer Schule und zwei weiteren Freiburger Grundschulen mit einer externen Anbieterin (Khrantsowa-Rauch; siehe www.albertschweitzer-gs.de/Links/entra.de) in den Schuljahren 2011/12 bis 2012/13 etabliert. Der springende Punkt beider Vorhaben war und ist die konsequente Einbindung der Eltern und Familien der Kinder in den Vorleseprozess. Erarbeiteten sich im Projekt „Märchenweltreise“ die Kinder gemeinsam mit ihren Eltern, meist den Müttern, ein Märchen aus dem Herkunftsland der Familie, schrieben es nieder und gestalteten es durch Computer-Animationen für den Vortrag vor der Schulgemeinde, so laden wir seither mehrmals jährlich die Eltern zum Vorlesen in die „Bibliothek der Kulturen“ unserer Schule ein. Die Mütter suchen sich selbst (zweisprachige) Kinderbücher, meist gut bebildert, aus, um sie an zwei aufeinanderfolgenden Tagen der ganzen Schülerschaft vorzulesen. In entsprechenden Veröffentlichungen werden diese Mütter ausdrücklich als „Rucksackmütter“ bezeichnet, die den Kindern die Möglichkeit zur Stärkung des Selbstvertrauens durch die Wertschätzung ihrer Herkunftssprache ermöglichen. Eine Möglichkeit das Selbstvertrauen zu stärken besteht darin, die Mehrsprachigkeit sowohl der Kinder als auch der Eltern wertzuschätzen und in das Schulleben zu integrieren. Dazu können die Eltern als sogenannte „Rucksackmütter“ oder „Rucksackväter“ in die Schule eingeladen werden, um muttersprachliche Texte oder Bücher in Kleingruppen oder im Klassenverband vorzulesen.

Die Kommunikationssituation ist nun von entscheidender Bedeutung. Die Mütter, selten die Väter oder männliche Verwandte, sind oftmals angenehm überrascht über die Einladung zum Vorlesetag und sagen gerne ihre Teilnahme zu. Manche bitten um einen Literaturvorschlag, der sich im kleinen multilingualen Bibliotheksbestand immer finden lässt. Wie im Projekt der „Märchenweltreise“ stellen die Vortragenden – manchmal mit anderen Kindern – kurz ihr Herkunftsland vor, ehe sie mit dem Vorlesen beginnen. Das Zimmer ist heimelig gestaltet: Auf dem abgedeckten Tisch brennt die Kerze, der Beamer zeigt das Titelbild des vorgestellten (Bilder-)Buches. Die Kinder sitzen im Halbkreis, teilweise auf den Sofas um den Tisch herum. Es ist still. Ein solches Ambiente ist eine motivierende Einstimmung auf die folgenden 20 Minuten.

Während des Vorlesens wird das jeweils korrespondierende Bild des Buches präsentiert. Diese Form der Präsentation unterstützt das Hörverstehen ganz enorm, da es den Zuhörenden einen zweiten Informationskanal anbietet. Gerade für Sprech- oder Leseanfänger sind Bilderbücher und die Gespräche über diese Bilder(-geschichten) ein sehr wertvolles Medium zur Entfaltung ihrer Sprechfähigkeiten in der Zweitsprache (vgl. Wieler, 2015, S. 100 ff). In der aktuellen Fachdidaktik spricht man in diesem Fall von „visual literacy“.



Abb. 2: Visual Literacy

Daneben haben wir festgestellt, dass eine kurze Unterbrechung des Vorlesens an geeigneten Stellen zum Zweck der Nachfrage oder Wiederholung sehr lernförderlich wirkt. Merklinger nennt diese Form „dialogic reading“ (a. a. O., S. 91). Im Zwiegespräch mit der vorlesenden Person entsteht die Situation, die Merklinger „Möglichkeit zur Anschlusskommunikation“ nennt (a. a. O., S. 89). Insbesondere konnte man feststellen, dass Kinder anderer Herkunftssprachen Ähnlichkeiten oder gar Übereinstimmungen feststellen: „Auf Russisch heißt das ...“, oder „In der Türkei heißt das auch so (wie auf Arabisch).“ Nochmals Daniela Merklinger: „Die Interaktion zwischen Vorleser und Zuhörer(n) hat ... entscheidenden Einfluss darauf, ob die einer Vorlesesituation innewohnenden Lernpotenziale zur Entfaltung kommen können. Das gilt für die Entwicklung basaler Lesekompetenzen ebenso wie für literatur-ästhetisches und sprachliches Lernen.“ (a. a. O., S. 91).

Damit stellt das Gespräch zwischen Vorlesenden und Kindern oder den Kindern untereinander über die Verschiedenheit der Sprachen auch Gemeinsamkeiten fest. Das stellt eine eminent wichtige Lernerkenntnis dar, die über die sprachliche Ebene hinaus auf die soziale Ebene weist. Die Chance entsteht, mögliche Fremdheit abzubauen und Freude über eine ganz neue, unerwartete Gemeinsamkeit untereinander aufkommen zu lassen.

10.3 Zusammenfassung

Regelmäßiges Vorlesen von (Bilder-)Büchern in der Grundschule für Kinder mit Migrationshintergrund unterstützt das Erlernen der Zweitsprache Deutsch, ohne dass Kinder selbst schon lesen können müssen. Besonders das „dialogische Lesen“ in mehreren Sprachen setzt bei den Zuhörenden Sprachpotenziale sowohl in der Erst- als auch in der Zielsprache frei, die der Lesekompetenz zugutekommen. Werden Mütter, Väter oder Verwandte als Vorlesende einbezogen, verstärkt dies die Fokussierung der Kinder auf die Zielsprache und trägt sehr zur Wertschätzung der Herkunftssprache bei.

10.3.1 Voraussetzungen in der Schule

Bereits in der Einleitung werden einige Voraussetzungen beschrieben, die an der Schule für das Lese- und Vorleseprojekt „Lesen und lesen lassen“ zur Verfügung stehen.

- Die Vorleseaktion kann in jedem Klassenzimmer oder einem geeigneten Mehrzweckraum durchgeführt werden.
- Eine Lehrkraft sollte Organisation und Koordination verbindlich übernehmen können.
- Das Vorhandensein eines Beamers erleichtert die Präsentation.
- Zweisprachige Kinderbücher können in öffentlichen Bibliotheken ausgeliehen oder von zuhause mitgebracht werden. Eine Lehrkraft kann in ihrer Klasse eine Klassenbibliothek einrichten, in der auch zweisprachige Kinderbücher aufgenommen werden.
- Die Kooperation mit einer öffentlichen Bücherei ist in die Vorplanungen eines solchen Projekts einzubeziehen, wenn die Möglichkeit dazu besteht.

10.3.2 Eine Win-Win-Situation

Die Schule ist Kooperationspartnerin der Stadtbibliothek Freiburg. Diese hat der Schule die Bücher kostenfrei als Dauerleihgabe zur Verfügung gestellt. Das Freiburger „Amt für Schule und Bildung“ hat über das Förderprogramm „Bildungspaket des Bundes“ Regale, Stellwände und Bücherkisten bestellt und bezahlt. Die Mitarbeiter der Stadtbibliothek haben in einer sommerferienlangen Aktion alle Bücher eingescannt, mit Strichcode und Kennzeichnung versehen. Die Schule wiederum musste nach schriftlicher Einwilligung der Eltern die Namen aller Schülerinnen und Schüler an die Stadtbibliothek übermitteln. Die Schulkinder sind also als Kunden bei der Stadtbibliothek hinterlegt – eine Win-Win-Situation für beide Einrichtungen.

Durch den Pädagogischen Assistenten der Schule war gewährleistet, dass alle Klassen eine wöchentliche Zeit zur Ausleihe zur Verfügung hatten. Diese Stunde war im Stundenplan und der Kontingenzstundentafel für das Fach Deutsch als reguläre Deutschstunde enthalten.

Die Schülerinnen und Schüler hatten innerhalb dieser Schulstunde nun Gelegenheit, in der Bibliothek zu stöbern, auf den Sofas am Fenster ein wenig zu blättern, sich vom Pädagogischen Assistenten beraten zu lassen, Bücher zurückzugeben und neue auszuleihen. Diese Ausleihe erfolgt mittels eines Scanners und eines speziellen Software-Programms der Stadtbibliothek online. Die Ausleihfristen entsprechen denen der Bibliothek, können aber ganz beliebig verlängert oder verkürzt werden.

10.3.3 Gelingensfaktoren – Gewinn für die Schülerschaft – Stolpersteine

10.3.3.1 Zu den wichtigsten Gelingensfaktoren gehören

- die Gewährleistung von Nachhaltigkeit durch Kontinuität. Deshalb
- Verankerung des Projekts im Sprachbildungsprofil der Schule.
- Lesezeiten, die fester Bestandteil des Stundenplanes und damit des Faches Deutsch sind.
- Ermutigung von Eltern zum Vorlesen in der Erstsprache vor einer Schulklasse.
- Der Gewinn oder Mehrwert besteht für die Kinder und Lehrkräfte in der zunehmenden Kompetenz des Zuhörens und Verstehens von Texten, der Erweiterung des Wortschatzes der Kinder,
- im „Event-Charakter“ der Vorleseaktion,
- in der Öffnung der Schule für die Elternschaft,
- in der Heranführung der Kinder an eine kulturelle Einrichtung der Kommune.

10.3.3.2 Stolpersteine sind bzw. waren

- die nicht immer vorhandene Akzeptanz der Lesestunde bei den Lehrkräften („Da fehlt mir was im Unterricht“).

10.4 Beschreibung der Schule

Die Albert-Schweitzer-Grundschule in Freiburg wurde 1966 im neuen Stadtteil Landwasser (etwa 7.500 Einwohner) am nordwestlichen Stadtrand als Stadtteilschule gegründet. Der Anteil der Bewohner in der Migration liegt bei 45 Prozent, der der Sechs- bis Zehnjährigen bei über 70 Prozent. Der Anteil der Kinder im Grundschulalter in Haushalten Alleinerziehender beträgt 28 Prozent (Stadt Freiburg 2013, S. 35).

Die Albert-Schweitzer-Grundschule führt zurzeit eine Inklusionsklasse mit sechs Kindern und ein Kind in Einzelinklusion. Die Kooperation mit der Förderschule für Lernbehinderung wird in den nächsten Schuljahren ausgebaut auf eine Inklusionsklasse je Jahrgangsstufe.

Sie ist eine zweizügige Ganztagesgrundschule mit ca. 170 Schülerinnen und Schülern in offener Angebotsform. Die kostenfreie Ganztagesbetreuung besuchen derzeit 73 Kinder an vier Tagen der Woche bis 16 Uhr. Die Stadt Freiburg unterstützt und ergänzt die Ganztageschule parallel mit einem eigenen „Konzept zur Schulkindbetreuung“, das entgeltlich bis 17 Uhr und in sieben Ferienwochen berufstätigen oder alleinerziehenden Eltern angeboten wird. Am Kollegium unterrichten 15 Lehrkräfte. Es gibt an der Schule eine Grundschulförderklasse sowie eine Internationale Sprachvorbereitungs- und Sprachförderklasse (IVK). In dieser werden etwa 16 Kinder täglich in integrierter Form im Fach „Deutsch als Zweitsprache“ im Umfang von zwei bis drei Unterrichtsstunden unterrichtet. Dabei wird unterschieden zwischen Sprachanfängerinnen und -anfängern ohne oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen und Fortgeschrittenen.

10.5 Zum Konzept der Leseförderung an der Albert-Schweitzer-Grundschule

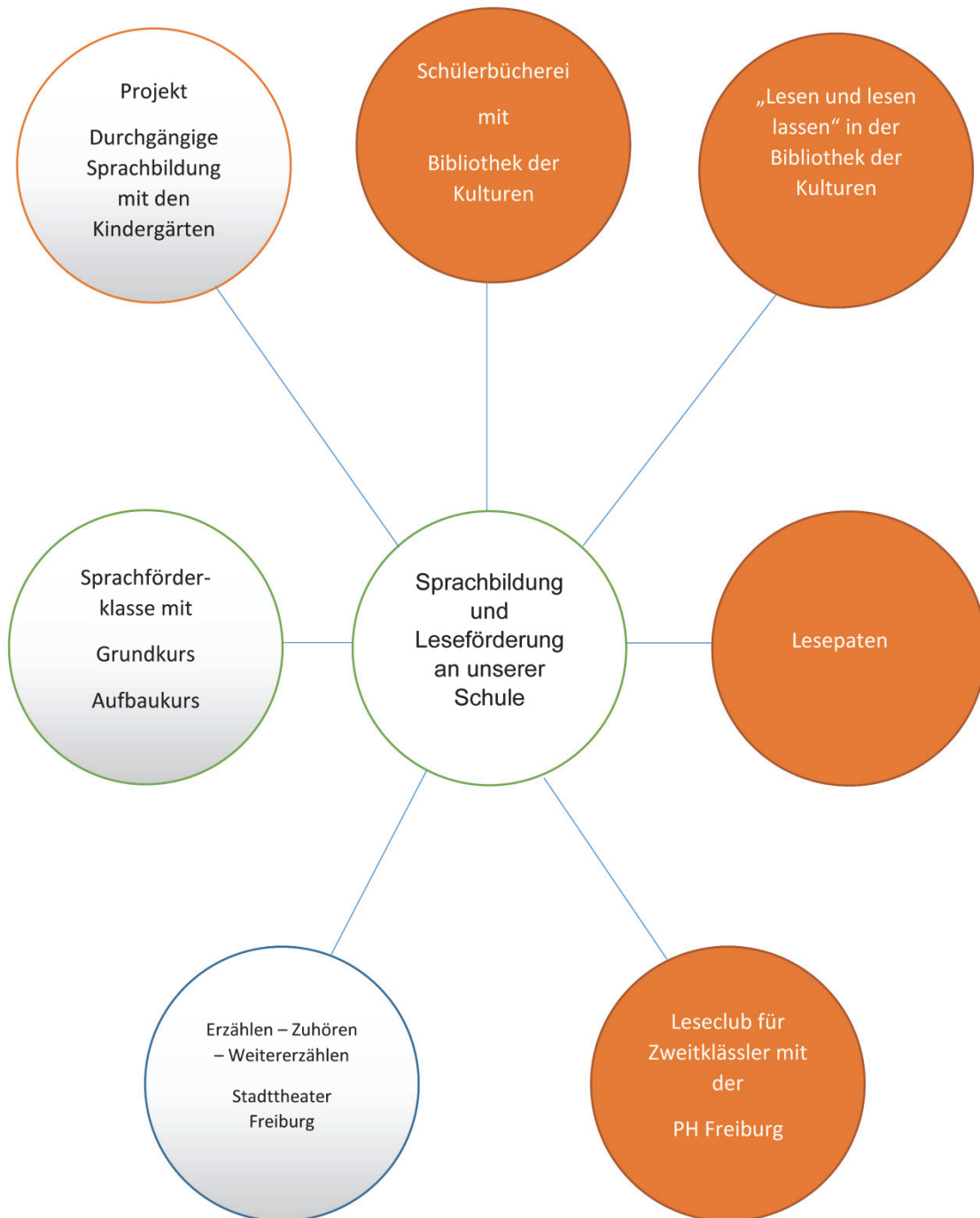
Der didaktische Grundsatz der Sprachbildung an der Schule lautet:

„Deutschunterricht ist immer.“ Dies bedeutet, dass jede Lehrkraft im und außerhalb des Unterrichts mit den Kindern deutlich, grammatikalisch korrekt, in angemessenem Tempo und alltagsintegrativ spricht. Ferner haben wir uns auf Standards des Begrüßens, Bittens, Fragens und Dankens geeinigt. Im Unterricht sollen die Kinder stets in vollständigen Sätzen sprechen oder auf Fragen antworten.

Das Leseförderkonzept der Schule umfasst mehrere Module:

1. Internationale Sprachvorbereitungsklasse (IVK) mit 18 Lehrerwochenstunden
2. Nutzung der Schulbibliothek (Bibliothek der Kulturen) wie oben beschrieben
3. Mehrsprachige Leseförderung durch fremdsprachiges Bücherangebot in der „Bibliothek der Kulturen“
4. Projekt „Lesen und lesen lassen“ im Rahmen der Bibliothek der Kulturen
5. Teilnahme am Projekt „Erzählen – Zuhören – Weitererzählen“ der Stadt Freiburg in Kooperation mit dem Stadttheater Freiburg (wöchentlich in Klassen 1 und 2)
6. Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Projekt „Leseclub“ für die Zweitklässler (je Semester eine Gruppe)
7. Webbasiertes Lesen mit dem Programm ANTOLIN (Bildungshaus Westermann/Schöningh) an den Computern im Schreib- und Lesezentrum und zuhause
8. Einzelbetreuung von Kindern durch Lesepatzen
9. Jährliche Teilnahme am „Lirum-Larum-Lesefest“ des Kulturamtes der Stadt Freiburg (Autorenlesung mit anschließender Gesprächsrunde, einmal jährlich)
10. Teilnehmerschule am Projekt „Durchgängige Sprachbildung“ im Stadtteil in Kooperation mit dem Bildungsmanagement der Stadt Freiburg und den vier Kindergärten des Stadtteils (im Aufbau begriffen)

Sprachbildung und Leseförderung
in der Albert-Schweitzer-Grundschule Freiburg
schematische Darstellung



© Reimann, 2015

Abb. 3: Schema Sprachbildung

10.6 Literatur

- Albert-Schweitzer-Grundschule Freiburg: Grundsätze der Arbeit des SLZ gem. des Schulkonzeptes bei: www.albertschweitzer-gs.de/Sprachförderung
- Decker, Y. (2010) Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen und Förderkursen. Inhalte, Didaktik und Methoden. Unveröffentlichtes Seminarmanuskript. Freiburg.
- Merklinger, D. (2015). Vorlesen in der Schule. In: Dehn, M. & Merklinger, D. (Hrsg.) Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Grundschulverband e.V. Frankfurt am Main, Band 139, S. 88 - 99
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart (Hrsg.): Bildungsplan 2016 Allgemein bildende Schulen, Grundschulen, Endfassung, Stuttgart 2016 ([www.bildungsplaene-bw.de/Grundschule/BP2016BW-ALLG-GS-D/Inhaltlicher Stand: 23. März 2016/ PDF generiert am 09.05.2016](http://www.bildungsplaene-bw.de/Grundschule/BP2016BW-ALLG-GS-D/InhaltlicherStand:23.Maerz2016/PDFgeneriertam09.05.2016))
- Stadt Freiburg, Dezernat II (Hrsg.): Bildung in Freiburg, 3. Bildungsbericht der Stadt Freiburg im Breisgau, Oktober 2013, S. 35 ff
- Wieler, Petra: Vorlesen ohne Text? Bilderbuch-Rezeption mehrsprachiger Grundschulkinder. In: Mechthild Dehn, Daniela Merklinger (Hrsg.) Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Grundschulverband e.V., Frankfurt am Main 2015, Band 139, S. 100 – 113

11 Gemeinsam die Lesekompetenz von mehrsprachigen Grundschülerinnen und Grundschulern zielgerichtet fördern

11.1 Ausgangslage

Lumin besucht die zweite Klasse der Johann-Peter-Hebel-Schule in Waldshut-Tiengen und erhält gezielte Leseförderung. Nachdem er mehrere Fantasiewörter („nanuninonunane“; „meiraukeibal- ausame“) erlesen hat, beginnt er nun mehrere Schlangenwörter laut vorzulesen: „Grukensalat- schüssel. Bausteinhäuser. Fulugzeugseperecher.“ Lumin macht sein regelmäßiges warming-up, um im Anschluss einen Text, der sowohl inhaltlich als auch in der Länge und der Auswahl der Schriftgröße auf ihn individuell zugeschnitten ist, zu lesen. Dabei fällt auf, dass Lumin Lautkombi- nationen am Silbenanfangsrand entweder vertauscht oder einen Vokal zwischen die Konsonanten einfügt und bei einzelnen Lauten des Deutschen („au“, „eu“) beim Vorlesen immer wieder ins Sto- cken gerät. Lumin lernt Deutsch als Zweitsprache und die Lehrkräfte stellen bei diesen Kindern, die an der Johann-Peter-Hebel-Schule zu 60 Prozent vertreten sind, bei der Lesefertigkeit und dem Leseverständnis immer wieder fest, dass sie über ähnliche Phänomene stolpern. Die sprach- lichen Muster im Deutschen sind häufig anders als die in der Erstsprache der Kinder und bereiten nicht nur beim Spracherwerb, sondern auch beim Erlesen von Wörtern und kurzen Texten oft Schwierigkeiten.

Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache verfügen über eine hohe Kompetenz – sie können sich zumeist in jungem Alter bereits verständlich in zwei Sprachen ausdrücken. Einigen von ihnen fällt jedoch das Lesen und Verstehen von Texten in der deutschen Sprache schwer und sie stehen im Vergleich mit Gleichaltrigen auf einer niedrigeren Kompetenzstufe.

Daher machte sich das Kollegium der Johann-Peter-Hebel-Schule auf den Weg, ein didaktisches Konzept des Lesens auf der Grundlage eines gemeinsam entwickelten und am Bildungsplan 2016 orientierten Kompetenzrasters mit spezifischen Blick auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu implementieren. Dieser Weg hat erst begonnen und im Folgenden werden die bisherigen anfängli- chen Schritte vorgestellt, der Bezug zum Kompetenzraster der Johann-Peter-Hebel-Schule und erste Umsetzungsbeispiele dargestellt.

11.2 Auseinandersetzung mit dem Begriff der Lesekompetenz

Um individualisiertes Lernen zu ermöglichen, bedarf es einer fachwissenschaftlichen und fachdi- daktischen Basis bei allen Lehrkräften, um eine adäquate und auf die Schülerin/den Schüler pas- sende Förderung zu ermöglichen. Das Kollegium beschäftigte sich mit der Definition von Lese- kompetenz, den Lautleseverfahren und verschiedenen Strategien, die sowohl die Lesefertigkeit als auch das Leseverständnis fördern sollten.

Als die Kolleginnen und Kollegen aufgefordert wurden, Lesekompetenz in einem Satz zu definie- ren, kamen folgende Aussagen zutage: „Die Lesekompetenz ist die Fähigkeit, Buchstaben ent- sprechenden Lauten zuzuordnen und diese zu Wörtern zusammenzufassen, um so geschriebenen Texten einen Sinn zu entnehmen.“ „Lesekompetenz ist ein hierarchischer Prozess, in dem spezifi- sche Fähigkeiten und Fertigkeiten aufeinander aufbauen mit dem Ziel, Textverständnis zu entwi-

ckeln.“ „Lesekompetenz ist die Fertigkeit, Texte zu dekodieren und – unter Einbezug des Vorwissens – die Fähigkeit Texte zu verstehen und den Sinn wiederzugeben.“

Es gab auch Rückmeldungen, die davon ausgingen, dass es unmöglich ist, den Begriff Lesekompetenz in einem Satz zu definieren, da viele komplexe Teilkompetenzen benötigt werden, um eine qualifizierte Definition von Lesekompetenz zu kreieren. Außerdem fiel auf, dass sich die Definitionen mehrheitlich auf die Lesefertigkeit und das Leseverständnis bezogen und damit einem Lesekompetenzbegriff folgten, der auch der PISA-Studie zugrunde liegt. In der Auseinandersetzung mit dem Mehrebenenmodell der Lesekompetenz von Rosebrock/Nix (vgl. auch Kapitel 9 in dieser Handreichung) und des Lesekompetenzbegriffs im Sozialisationskontext von Hurrelmann wurde deutlich, dass das Repertoire an Lesefördermethoden insbesondere im Hinblick auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in unserer Unterrichtswirklichkeit auf ein breiteres Fundament gestellt werden muss.

Aus beiden Modellen und in der Auseinandersetzung mit Lautlese-Verfahren wurden drei relevante Erkenntnisse aufgegriffen, auf deren Grundlage das Kompetenzraster im Fach Deutsch für den Bereich des Lesens entwickelt und der Unterricht geplant wird:

1. Es muss Klarheit darüber entstehen, auf welcher Ebene des Lesens sich das einzelne Kind im Leselernprozess befindet, damit es gezielt unterstützt werden kann und damit unterschiedliche Lesekompetenzstufen gerade in Bezug auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache erklärt werden können. Dafür werden zumeist informelle Lesetexte verwendet, die an standardisierten Testformen orientiert sind. Um die Lesefertigkeit zu überprüfen, werden Texte eingesetzt, bei denen visuell ähnliche Wörter erlesen und dem jeweiligen Bild zugeordnet werden müssen (z. B. Biene – Beine; Hose – Hase). Als standardisiertes Verfahren wird der Stolperwörterlesetest durchgeführt.

Um das Leseverständnis zu überprüfen erhalten die Kinder Texte, bei denen sie Fragen auf drei unterschiedlichen Niveaustufen beantworten sollen. Die Kinder sollen Antworten, die sie direkt aus dem Text entnehmen können, wiedergeben. Dann wird überprüft, ob sie bereits eine Verknüpfung zwischen zwei Informationen im Text bei der Beantwortung herstellen können und im weiteren Schritt, ob die Kinder aus den Informationen im Text eine Schlussfolgerung ziehen können, die über den gelesenen Text hinausgeht. Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache hat sich immer wieder gezeigt, dass standardisierte Verfahren nicht immer adäquat diesen Umstand berücksichtigten und daher nicht immer zuverlässige Diagnosen möglich waren, um anschließend passgenaue Fördermöglichkeiten zu entwickeln.

Leseanfängerinnen und Leseanfänger, die über einen differenzierten Wortschatz und entsprechendes Kontextwissen verfügen, haben schon auf dem niedrigsten Level der Leseleistung einen Vorteil. Während des Lesens können diese Kinder auf reichhaltige phonologische Muster zurückgreifen und entwickeln zudem präzisere Leseerwartungen, sogenannte Top-down-Leistungen, also die Aktivierung von Vorwissen. Bei einigen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache fehlen diese beiden Komponenten, beim Erlesen von einzelnen Wörtern entstehen Schwierigkeiten, die dazu auffordern, die Unterrichtswirklichkeit anzupassen. (vgl. Rosebrock/Nix, 2009, S. 12)

2. Die Dimensionen des nach neueren Lesesozialisationsforschungen erweiterten Lesekompetenzmodells nach Hurrelmann schließen neben den kognitiven Teildimensionen auch die Lesemotivation, die emotionale Dimension und die interaktive Dimension ein und stellen an die Schule die Anforderung, sowohl auf der subjektiven Ebene als auch auf der sozialen Ebene Leseförderung zu betreiben. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, aber auch Kinder aus bildungsfernen Schichten wachsen häufig in einer Umgebung auf, in der kaum gelesen wird und in der es auch wenige Bücher gibt. Diese Kinder erleben diesen persönlichen Genuss des Lesens und die Möglichkeiten der Anschlusskommunikation mit Familienmitgliedern und Freunden häufig nicht. Hier müssen die Kindertagesstätte, der Hort und die Schule Anreize und Möglichkeiten schaffen, Kinder mit Büchern und Zeitschriften zu versorgen.

3. Lautlese-Verfahren haben zum Ziel, die Leseflüssigkeit zu trainieren und die Schülerinnen und Schüler zu fördern, die Texte noch nicht flüssig und sinnkonstituierend vorlesen können. Diese Kinder können sich daher auch fachlich nicht mit Sach- oder literarischen Texten auseinandersetzen, da sie bereits auf der elementaren Ebene scheitern. Verschiedene Trainingsformen, bei denen sich Schülerinnen und Schüler kooperativ mit Texten befassen, müssen in unsere Unterrichtswirklichkeit integriert werden.

11.3 Entwicklung eines Kompetenzrasters

Das hier vorgestellte, am Bildungsplan 2016 orientierte Kompetenzraster für das Fach Deutsch und dessen drei Arbeitsbereiche (Sprechen, Schreiben, Lesen), wurde, um einen Orientierungsrahmen für die Lehrerinnen und Lehrer zu schaffen und um einen individualisierten Unterricht für das einzelne Kind zu ermöglichen, in Teilkompetenzen gegliedert.

Der Arbeitsbereich Lesen wurde dazu sowohl für die Klassenstufen 1/2 als auch für die Klassenstufen 3/4 in zwei Bereiche (Lesetechnik und Leseverständnis) aufgeteilt, denen jeweils sechs unterschiedliche Lernfelder mit einer Kompetenzbeschreibung zugeordnet wurden. Die einzelnen Lernfelder wurden dann nochmals in Teilkompetenzen aufgeschlüsselt und diese Teilkompetenzen verschiedenen Niveaustufen zugeordnet:

1. Niveau A Routine (Wiedergeben): Die Schülerinnen und Schüler geben Informationen wieder und wenden grundlegende Verfahren und Routinen an.
2. Niveau B Zusammenhänge herstellen: Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten vertraute Sachverhalte, indem sie erworbenes Wissen und bekannte Methoden anwenden und miteinander verknüpfen.
3. Niveau C Reflektieren und beurteilen: Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten für sie neue Problemstellungen, die eigenständige Beurteilungen und eigene Lösungsansätze erfordern.

Kompetenzen 3.1 Lesetechnik

D 3.1 LF 1	D 3.1 LF 2	D 3.1 LF 3
Ich kann Wörter erlesen.	Ich kann kurze Sätze erlesen.	Ich kann Sätze mit schwierigen Wörtern erlesen.
Ich kann kleine Wörter lesen. Ich kann längere Wörter lesen.	Ich kann kurze Sätze erlesen.	Ich kann schwierige/ lange Wörter erlesen. Ich kann Sätze mit längeren Wörtern erlesen.
1. Ich kann Laute zu Wörtern zusammenfügen (verschleifen). A	1. Ich kann Sätze silben- und wortweise langsam lesen. A	1. Ich kann schwierige lange Wörter silbenweise erlesen. A
2. Ich kann Wörter auf- und abbauen. A	2. Ich kann Sätze flüssig lesen. A	2. Ich kann schwierige lange Wörter erlesen. A
3. Ich kann kurze Wörter im Ganzen lesen. A	3. Ich kann Pausen zwischen den Sätzen machen. A	3. Ich kann Sätze mit längeren Wörtern flüssig erlesen. A
4. Ich kann längere Wörter silbenweise lesen. A		
5. Ich kann längere Wörter als Ganzes lesen. A		
6. Ich kann visuell ähnliche Wörter korrekt erlesen. A		
7. Ich kann Fantasiewörter erlesen. A		

© A.Sinnemann/ F. Intlekofer

Abb. 1: KORA 1

Kompetenzen 3.1 Lesetechnik

D 3.1 LF 10	D 3.1 LF 11	D 3.1 LF 12
Ich kann meine Leseerfahrung beschreiben.	Ich kann mein Leseinteresse sichtbar machen.	
Ich kann Zeichnungen zum Gelesenen erstellen.	Ich kann eine Entscheidung für ein Buch treffen.	
Ich kann meine Meinung über ein Buch äußern.	Ich kann mich mit Anderen über das Gelesene austauschen.	
	Ich kann begründen, warum mir ein Buch/ein Text gefallen oder nicht gefallen hat.	

1. Ich kann passende Zeichnungen zum Gelesenen erstellen.	A	1. Ich kann eine Entscheidung für ein Buch treffen, indem ich bestimmte Kriterien anlege (Schriftgröße, Seitenzahl, Inhaltsangabe, Autor).	A
2. Ich kann aufschreiben, was mir an einem Buch gefallen oder nicht gefallen hat.	B	2. Ich kann benennen, welche Bücher mich interessieren.	B
3. Ich kann eine Empfehlung schreiben.	B	3. Ich kann mich mit anderen Kindern über das Buch austauschen.	B
4. Ich kann beschreiben, welche Person ich aus dem Buch gerne sein würde.	B	4. Ich kann belegen und begründen, was mir an einem Buch/Text gefallen oder nicht gefallen hat.	C
5. Ich kann festhalten, welche Stellen des Buches ich persönlich bedeutend fand.	B		

Abb. 2: Kora 2

11.4 Umsetzung im Unterricht unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache aber auch Kinder aus bildungsfernen Schichten, die sowohl beim Erlesen von Wörtern als auch beim Verstehen von Texten häufig nicht über entsprechendes Kontextwissen verfügen, bekommen vor dem Lesen des Textes Strategien an die Hand, damit sie die Möglichkeit haben, einen Kontext aufzubauen und sich innerhalb des Textes besser zurechtzufinden. Neben Wortschatzübungen und Klärungen von unbekanntem Wörtern gehört es auch zum Repertoire, das Vorwissen der Kinder zu einem Thema zu aktivieren, Leseerwartungen bewusst zu machen, Texte zu überblicken und Vermutungen zum Inhalt eines Textes zu äußern. Erfahrungen aus dem Unterricht zeigen immer wieder, wie wertvoll der Einsatz solcher Methoden für diese Kinder ist, da sie besser auf Textarten und Textinhalte eingestimmt werden und sie bei der Informationsentnahme entlastet werden. Daher ist es für diese Kinder auch nicht sinnvoll für Lernzielkontrollen „neue“, bisher unbearbeitete Themeninhalte auszuwählen. Schülerinnen und Schüler, die Leseförderung erhalten, sollten im Vorfeld die Möglichkeit erhalten, sich vor der Informationsentnahme intensiv mit der Thematik auseinander zu setzen. Lernzielkontrollen werden auch nicht zwangsläufig zur selben Zeit am selben Ort durchgeführt, sondern können entsprechend des Lernstandes des Kindes durchgeführt werden. Im Sinne des integrativen Deutschunterrichts werden die drei prozessbezogenen Kompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören in der Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung sinnvoll miteinander verknüpft, so dass das Kind zu einem Thema (z. B. Literaturvorlage, Sachunterrichtsthema) das eigene Vorwissen aktivieren und neues Wissen erhalten kann. Bei einer Lernzielkontrolle im Bereich des Lesens wird dann die Thematik, mit der sich das Kind auseinandergesetzt hat, aufgegriffen und entsprechend des zu überprüfenden Bereichs (Lesefertigkeit, Leseflüssigkeit, Leseverständnis) gestaltet.

Das Kompetenzraster der Johann-Peter-Hebel-Schule soll so ausgelegt sein, dass nicht alle Kinder alle Kompetenzen erfüllen und abarbeiten müssen, sondern dass sie ihrem Niveau und ihrer Leistungsfähigkeit entsprechend gezielt gefördert werden. Daher werden für die Klassenstufe 1/2 auch die unterschiedlichen Leseerwerbsmöglichkeiten (z. B. synthetische Methoden, analytische Methoden) nebeneinander aufgeführt, um den Kindern unterschiedliche Leseerwerbsprozesse zu ermöglichen und der Individualität des Prozesses Ausdruck zu verleihen.

Astrid Lindgren, eine der bekanntesten Kinderbuchautorinnen der Welt, forderte die Eltern dazu auf, gemeinsam mit ihren Kindern Bücher zu lesen, um den Kindern näher zu sein. „Zusammen mit eurem Kind müsst ihr lustige oder auch traurige Bücher lesen, egal welche. Eins weiß ich, ihr werdet bald entdecken, dass diese Bücher das beste Verbindungsglied sind, das es gibt. Vertrautheit stellt sich ein, wenn ihr zusammen über ein Buch lacht oder weint. Und vieles von dem, was euer Kind innerlich beschäftigt hat, kommt zur Sprache, wenn ihr euch über das Gelesene unterhaltet.“ (Lindgren, Astrid 2007: „Das verschwundene Land“, S. 34) Bei Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Schichten und bei einigen Eltern mit Migrationshintergrund findet diese Kultur des Vorlesens, des gemeinsamen Lesens nur ansatzweise oder überhaupt nicht statt. Um auch in diesen Schülerinnen und Schülern Leselust zu wecken und Anschlusskommunikation zu ermöglichen, kann es gerade die Ganztageschule als Verpflichtung ansehen, den Kindern dieses Erleben zu ermöglichen.

In den vierten Klassen bietet es sich an, dass die Kinder ein Buch ihres auch genderspezifischen und kulturellen Interesses von zu Hause oder aus der Bibliothek der Schule auswählen und mitbringen. Es wird in der Schulzeit gelesen und ein dazu entwickeltes Lesetagebuch bearbeitet. Dabei werden einige Impulse vorgegeben: Darum geht es in diesem Buch; Die Person aus dem Buch möchte ich deshalb sein; Diese Stelle hat mir aus diesem Grund besonders gut gefallen; Das habe ich im Buch gelesen und möchte es nicht mehr vergessen; Diesen anderen Schluss für das Buch könnte ich mir vorstellen; Deshalb solltest du das Buch auch lesen. Diese Impulse sind stets erweiterbar und veränderbar. Diese Aufgabe vollzieht sich im ersten Schulabschnitt zwischen den Sommerferien und den Herbstferien. Vor Beginn der Herbstferien präsentieren die Schülerinnen und Schüler ihr Buch. Sie erhalten dann die Möglichkeit, die Bücher untereinander auszutauschen und dieses wiederum in der Schulzeit bis zum nächsten Ferienbeginn zu lesen und das Lesetagebuch zu bearbeiten. Nun wird das Buch jedoch nicht mehr vor der Klasse präsentiert, sondern die Schülerinnen und Schülern, die das jeweilige Buch bereits gelesen haben, vergleichen nun mit Hilfe des Lesetagebuchs die Leseerfahrungen, sprechen über die spannendste Stelle, über alternative Schlüsse des Buches und begründen ihre Kritik am Buch. So haben bis zum Ende des Schuljahres im Idealfall sechs Kinder ein und dasselbe Buch gelesen, erhalten in Partner- oder Kleingruppengesprächen Zeit und Raum zum intensiven Austausch über das Buch und entwickeln gemeinsam immer wieder unterschiedliche und zum Teil neue Blickweisen auf den Inhalt des Buches.

Zum Abschluss werden nun noch die Übungen zum Lautlese-Verfahren vorgestellt, die seit dem Schuljahr 2014/15 in der Johann-Peter-Hebel-Schule eingesetzt werden. Der Schüler Lumin, der zu Beginn erwähnt wurde, arbeitet nun seit längerer Zeit mit einem festen Tandempartner zusammen. Er erhält dabei immer zuerst Fantasiewörter, um einen Lesefluss aufzubauen. Dann liest er Wörter, die später im Text vorkommen als Warm-up-Übung. Dabei orientiert sich die Lehrkraft immer an Lautverbindungen, bei denen Lumin noch Schwierigkeiten hat, diese korrekt zu erlesen. Im konkreten Fall waren dies vor allem Lautverbindungen, in denen zwei oder mehrere Konsonanten mit dem Buchstaben „r“ verbunden werden müssen: Gr, Chr, Br, Spr,... Diese Aufgaben macht er mit einem Kind zusammen, welches die Lesefertigkeit sicher beherrscht. Gemeinsam erlesen sie dann den von der Lehrkraft ausgewählten oder individuell zugeschnittenen Text. Die Lehrperson orientiert sich dabei an Texten aus den Schulbüchern oder greift die bearbeitete Unterrichtsthematik auf, bearbeitet einen Originaltext hinsichtlich Inhalt und Länge oder erstellt kreativ einen neuen Text. Der Schwierigkeitsgrad und die Länge des Textes orientieren sich dabei stets am leseschwächeren Kind des Tandems. Im Beispiel von Lumin war dies ein Text über das gruselig aussehende, sprechende Monster Bronko, der von der Lehrperson selbst erstellt wurde. Dabei orientiert sich das leistungsstarke Kind an Lumins Tempo, so dass gemeinsam laut vorgelesen wird. Dann liest Lumin den Text alleine vor und das andere Kind stoppt die Zeit. Auf einem vorgefertigten Arbeitsblatt wird die Zeit eingetragen und das Kind kann Lumin nochmals auf Wörter oder Stellen hinweisen, die noch fehlerhaft waren. Lumin liest den Text dann nochmals und schaut, ob er sich zeitlich und qualitativ verbessern konnte. Im Laufe der Woche wird mit diesem Text bis zu sechs Mal so verfahren. Dies hilft Lumin, sich einzelne Wörter einzuprägen und Lautkombinationen korrekt vorzulesen. Die Texte sind immer thematisch in die Wochenplanarbeit eingebunden und werden mit den anderen beiden Arbeitsbereichen des Deutschunterrichtes vernetzt. Während an-

dere Schülerinnen und Schüler erste Lesestrategien erarbeiten (z. B. assoziieren und antizipieren) übt Lumin auf seinem Niveau entsprechend die Leseflüssigkeit und damit auch die Sicherheit in der Lesefertigkeit. Es ist in diesem Setting bedeutsam, eine individuelle Lernkultur zu entwickeln, so dass es für die Kinder selbstverständlich ist, dass sie an verschiedenen Aufgaben arbeiten. Ebenso müssen den Kindern immer wieder die Erfolge und Lernfelder zurückgemeldet werden, damit sie lernen, ihre Fortschritte und Lernfelder zu erkennen und diese selbst zu benennen. Aufgabe der Lehrperson bei Lumin ist es auch, einen Text, den er vor einigen Monaten lesen konnte, mit einem Text des aktuellen Zeitpunktes zu vergleichen, um die Fortschritte sichtbar werden zu lassen und den nächsten Lernschritt im Bereich des Lesens gemeinsam zu planen. Dies bedeutete bei ihm, dass die Lesefertigkeit nun so weit gesichert ist und er die Lautverbindungen, die ihm Schwierigkeiten bereiteten, so ausreichend beherrscht, dass er nun Texte bekommt, die er versucht in immer kürzerer Zeit laut vorzulesen.

11.5 Fazit

Entscheidend für den Lesekompetenzaufbau bei Schülerinnen und Schülern ist zum einen die Kenntnis von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen, die gemeinsam im Kollegium erarbeitet werden, damit eine vergleichbare Ausgangslage geschaffen wird, die sich dann auch in einem gemeinsamen Sprachcode im Kompetenzraster wieder findet. Zum anderen ist auch die Haltung der Schulgemeinschaft entscheidend, individuelle Lernmöglichkeiten zuzulassen und diese auf der Basis der erarbeiteten Erkenntnisse gezielt zu fördern. Ebenso kommt der Schule eine entscheidende Rolle auf der sozialen Ebene zu. Wenn nämlich die Familie als literarisch anregungsreicher Ort entfällt, dann ist die Schule in der Verpflichtung, Kindern und Jugendlichen dieses Erleben zu ermöglichen.

Wir stehen schulintern am Beginn eines Prozesses unsere Unterrichtsqualität insbesondere im Hinblick auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, aber auch für Kinder mit schwach ausgeprägtem Sprachvermögen zu optimieren. Die ersten Schritte sind erfolgreich gegangen, doch bedarf es noch weiterer Entwicklungen, um die Kompetenzen, die in unserem Kompetenzraster festgehalten sind, in der Unterrichtswirklichkeit mit Leben zu füllen.

11.6 Literatur

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel 2013: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 6. unveränderte Auflage

Hurrelmann, Bettina: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis in: Praxis Deutsch Sonderheft „Texte lesen – Texte verstehen, 2002: Friedrich-Verlag, S. 10-21

Lindgren, Astrid, 2007: Das verschwundene Land, Oetinger Verlag

Landesinstitut für Schulentwicklung
Heilbronner Str. 172
70191 Stuttgart



www.ls-bw.de

ISBN 978-3-944346-22-9