

Die folgenden Überlegungen zeigen, warum es sinnvoll ist, auch separate DaZ-Lektionen anzubieten: Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, kommen laufend in die Situation, dass sie verstehen wollen, dabei aber nicht erfolgreich sind, und regelmässig erleben sie, dass sie von anderen nicht oder nur teilweise verstanden werden. Solche Misserfolge beim Verstehen-Wollen und beim Sich-Mitteilen sind unvermeidlich und gehören zum Sprachenlernen. Sie bergen aber die Gefahr, dass Lernende immer weniger zuhören und immer mehr verstummen, wenn sie keine positiven Erfahrungen machen können. Es ist deshalb wichtig, dass sie die Chance haben, zu verstehen und sich verständlich mitzuteilen. In der Klasse kann diesem Anspruch – auch wenn die Prinzipien der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache berücksichtigt werden – nicht in jeder Situation Rechnung getragen werden. In der kleinen DaZ-Gruppe kann differenzierter auf das Niveau der Lernenden reagiert werden:

- Die Lernenden haben die Chance, zu verstehen und verstanden zu werden, weil das Tempo und der Wortschatz ihren Voraussetzungen entsprechen.
- Sie haben Zeit, sich mit Fehlendem und Fehlern zu befassen.

## 2 Hören und Lesen

2.1 Verstehendes Hören und Lesen fördern – welches sind die didaktischen Parallelen?

2.2 Welches sind «typische Schwierigkeiten» im Unterricht?

2.3 Wie können Schwierigkeiten in Hör- und Lesetexten vorweggenommen werden?

2.4 Wie werden unterstützende Aufträge formuliert?

2.5 Lesezeit, Bücheranschauezeit und Hörclubs – wie begleiten?

2.6 Beispiele für Zusammenarbeit auf der Ebene der Schule

In allen Fächern kann ein substanzieller Beitrag zur Förderung des verstehenden Hörens und Lesens geleistet werden. Voraussetzung dafür ist, dass die Lernenden mit unterstützenden Aufträgen durch die im Unterricht eingesetzten Hör- bzw. Lesetexte begleitet werden.

Mit mündlich oder schriftlich formulierten Aufträgen kann auf das Hören oder Lesen vorbereitet und Schritt für Schritt durch einen Text geführt werden.

Unterstützende Aufträge ermöglichen positive Hör- und Leseerfahrungen, aufgrund deren die Schülerinnen und Schüler mit der Zeit Routinen entwickeln, die sie auch ohne entsprechende Anleitung immer selbstständiger einsetzen.

Abbildung 9 Je nach Ziel unterschiedliche Sprachhandlungen anregen

Übungstypologie für Deutsch als Zweitsprache		
<b>Rezeptiv</b>	<b>1 Hören</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– gezieltes Hören</li> <li>– globales Hören</li> <li>– detailliertes Hören</li> </ul>	<b>2 Lesen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– gezieltes Lesen</li> <li>– globales Lesen</li> <li>– detailliertes Lesen</li> </ul>
<b>Produktiv</b>	<b>3 Sprechfertigkeit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– reproduktives Sprechen</li> <li>– gelenktes Sprechen</li> <li>– freies Sprechen</li> </ul>	<b>4 Schreiben</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– reproduktives Schreiben</li> <li>– gelenktes Schreiben</li> <li>– freies Schreiben</li> </ul>
<b>Kognitiv</b>	<b>5 Wortschatz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wortschatz verstehen</li> <li>– Wortschatz reproduzieren</li> <li>– Wortschatz benützen</li> <li>– über Wörter reflektieren</li> <li>– Benützen eines Wörterbuches</li> </ul>	<b>6 Grammatik</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– bewusstes Wahrnehmen von Grammatikalischem</li> <li>– reproduktive Grammatikübungen</li> <li>– gelenkte Grammatikübungen</li> <li>– offene Grammatikübungen</li> <li>– Grammatikalisches benennen</li> <li>– Benützen eines Grammatikbuches</li> </ul>

## 2.1 Verstehendes Hören und Lesen fördern – welches sind die didaktischen Parallelen?

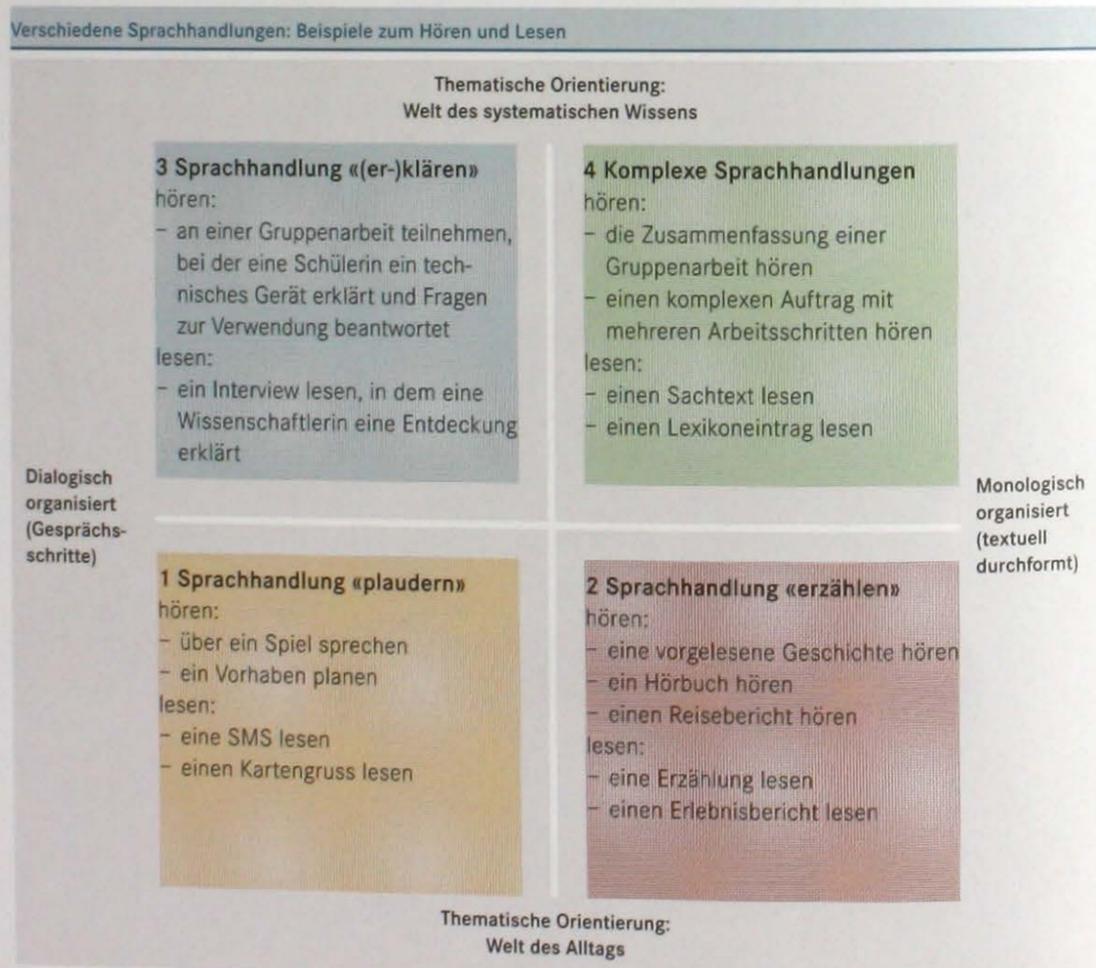
### Hörend und lesend Informationen verarbeiten

Die Förderung des verstehenden Hörens und Lesens werden in diesem Handbuch in einem gemeinsamen Kapitel diskutiert. Sowohl beim Hören als auch beim Lesen nehmen Menschen Informationen auf und verarbeiten sie. Verschiedene der Herausforderungen, die sie dabei bewältigen, stellen sich gleichermaßen beim Hören und beim Lesen. Daraus ergeben sich «didaktische Parallelen». Wenn es darum geht, Lernende beim Erschliessen von Informationen zu unterstützen, sind es oft dieselben oder ähnliche Typen von Aufträgen, die sich zur Begleitung des Hörens bzw. des Lesens anbieten.

Die in der Abbildung 10 im Modell zur Textkompetenz (vgl. Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger 2008) als Beispiele aufgeführten Sprachhandlungen verdeutlichen die Parallelen zwischen dem verstehenden Hören und Lesen: Erzählungen, Erklärungen usw. können sowohl hörend als auch lesend erschlossen werden.

Je nachdem, ob eine Sprachhandlung im Dialog mit einem Gegenüber (Quadranten 1 und 3) oder als für sich selbst redender Text (Quadranten 2 und 4) realisiert wird, stellen sich unterschiedliche Anforderungen an eine Hörerin oder einen Leser. Wie anspruchsvoll das Hören oder Lesen ist, hängt ausserdem davon ab, ob Alltagswissen oder neues Wissen thematisiert wird.

Abbildung 10 Mit dem Modell zur Textkompetenz lassen sich Parallelen von Hören und Lesen aufzeigen.



### Verstehensprozesse auf verschiedenen Ebenen

Geübte Hörerinnen oder Leser, die sich in einer Sprache sicher fühlen, können zeitgleich auf mehreren Ebenen Verstehensprozesse bewältigen:

- Sie stellen Zusammenhänge zwischen einzelnen Wörtern, Wortgruppen und aufeinanderfolgenden Sätzen her (lokale Kohärenzbildung).
- Sie entwickeln eine Vorstellung vom Text als Ganzem (globale Kohärenzbildung).
- Sie leiten nicht explizit Gesagtes her und bewerten auch Inhalt und Sprache des Textes.

Insbesondere in mehrsprachigen Klassen lässt sich aber beobachten, dass ein solches «Verstehen in einem Durchgang» nicht für alle Schülerinnen und Schüler selbstverständlich ist. Wenn das Bemühen um lokale Kohärenzbildung im Vordergrund steht, gelingt es vielen nicht, zeitgleich eine Vorstellung vom Text als Ganzem zu entwickeln (vgl. Rosebrock 2008).

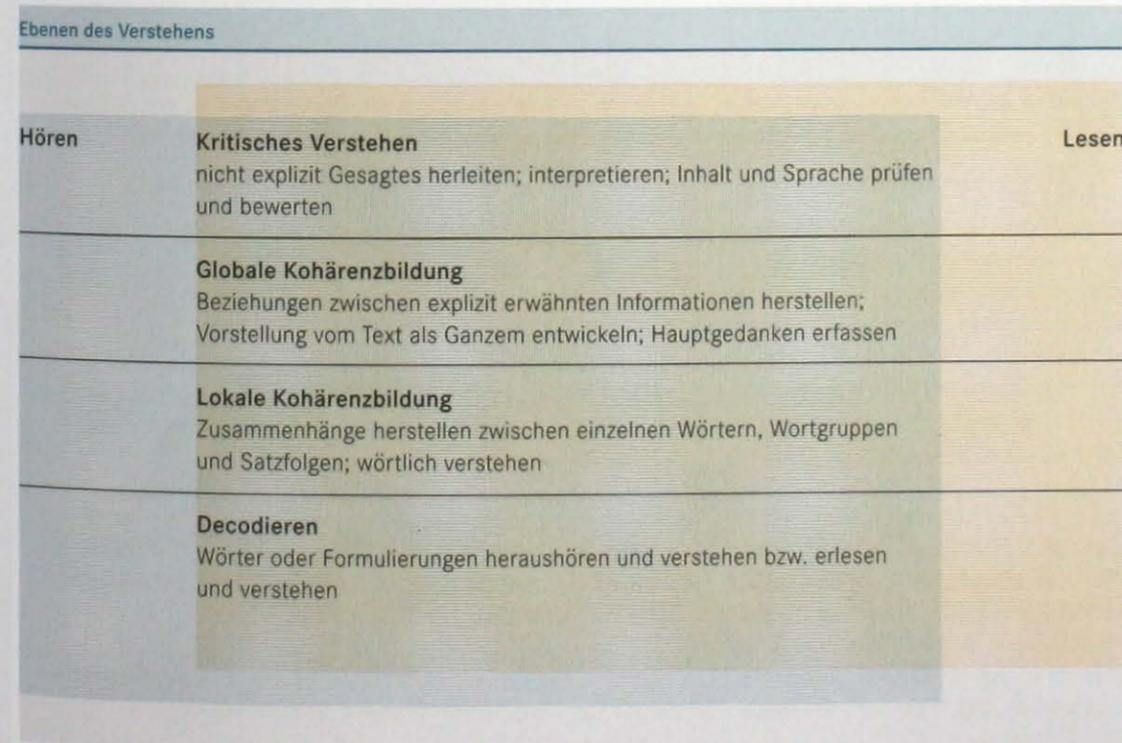
↓ Denkanstoss

☛

Verschaffen Sie sich einen Überblick über die Abbildung 11. Denken Sie an eigene Erfahrungen bei der Auseinandersetzung mit schwierigen Texten oder beim Erlernen einer Fremdsprache.

1. **Erinnern Sie sich an Situationen, in denen es Ihnen zwar gelungen ist, einzelne Wörter oder auch Sätze zu verstehen, Sie aber trotzdem den Text als Ganzes nicht verstanden haben?**
2. **Was braucht es, damit Verstehen auf den verschiedenen in der Grafik dargestellten Ebenen gleichzeitig ablaufen kann?**

Abbildung 11 Auf mehreren Ebenen gleichzeitig verstehen – eine Herausforderung



Im Folgenden wird anhand der Geschichte «Der Kopfstand» (→ Abbildung 12) gezeigt, was geübten Leserinnen oder Hörern auf verschiedenen Verstehensebenen gleichzeitig gelingt, ohne dass sie sich bewusst darum bemühen. Die aufgezählten Beispiele stellen dabei nur eine ganz kleine Auswahl dessen dar, was mental geleistet wird.

Abbildung 12 Verstehensprozesse auf verschiedenen Ebenen

Analyse einer Geschichte

**Der Kopfstand**

«Tina ist eine Angeberin», sagen die andern Mädchen der Klasse. «Immer sagt sie, was sie alles kann.»

Heute haben die Kinder in der Turnstunde den Kopfstand geübt. Die Lehrerin hat es vorgezeigt, und es hat ganz einfach ausgesehen. Aber so einfach ist es nicht, auf dem Kopf zu stehen – auch wenn man die Hände als Stütze brauchen darf.

Kein Kind aus der Klasse kann länger als drei Sekunden auf dem Kopf stehen.

In der Pause geht Tina auf die Wiese hinter dem Schulhaus. Hier ist sie allein. Sie übt und übt. Plötzlich gelingt es ihr: Sie kann auf dem Kopf stehen – zehn Sekunden, fünfzehn Sekunden. Sie versucht es noch einmal, und es gelingt ihr wieder. Auf einmal hört sie Stimmen.

Die anderen Mädchen kommen. Tina legt sich in die Wiese. Sie verschränkt die Arme hinter dem Kopf und schaut in den Himmel. Die Mädchen fragen: «Was machst du hier? Wir haben dich gesucht.» «Ich wollte nur etwas ausruhen», sagt Tina. «Ich bin müde vom Turnen.»

**Analyse**

Es geht im Text um eine Klasse. Tina ist eines der Mädchen aus dieser Klasse. Die andern Mädchen der Klasse sehen Tina als Angeberin.  
globale Kohärenzbildung

«sie» referiert auf «Tina».  
lokale Kohärenzbildung

Sicher passiert im Zusammenhang mit der Turnstunde etwas, wobei es eine Rolle spielt, dass Tina als Angeberin gesehen wird.  
kritisches Verstehen

Die Kinder der Klasse müssen den Kopfstand lernen.  
lokale Kohärenzbildung

Bisher konnte kein Kind aus der Klasse länger als drei Sekunden auf dem Kopf stehen – also kann es auch Tina noch nicht.  
globale Kohärenzbildung

Tina kann auf dem Kopf stehen – mehrere Male.  
lokale Kohärenzbildung

Eine Angeberin zu sein, ist etwas Negatives. Tina will das Bild, sie sei eine Angeberin, nicht bestätigen. Deshalb sagt sie nicht, dass ihr der Kopfstand gelungen ist, sondern gibt vor, sich auszuruhen.  
kritisches Verstehen

Vermutlich ist Tina gar nicht müde. Dies lässt sich aufgrund des Textes nicht mit Sicherheit sagen, ist aber naheliegend.  
kritisches Verstehen

**Voraussetzungen für verstehendes Hören und Lesen**

Die Geschichte «Der Kopfstand» bereitet geübten Hörern oder Leserinnen, die sich in der deutschen Sprache sicher fühlen, keine Probleme in Bezug auf den Wortschatz, die grammatikalischen Formen und Strukturen und den Textaufbau. Auch der Kontext «Schule» wird sofort erkannt. Mit entsprechendem Weltwissen kann z. B. interpretiert werden, dass «angeben» in diesem Kontext, d. h. unter Mädchen, die zusammen in einer Klasse sind, besonders negativ besetzt ist.

Erfahrene Hörerinnen oder Leser kennen ausserdem zahlreiche andere Geschichten dieser Art, d. h., sie können auf ein Repertoire an Geschichten zurückgreifen. Sobald sie in die Geschichte eintauchen, beginnen sie, ihr Textwissen zu nutzen. Am Ende der Geschichte ist es für sie deshalb klar, dass die offene «Schlusszene» eine Anspielung auf etwas vorher Gesagtes ist. Bereits beim ersten Lesen oder Hören gelingt ihnen so die Schlussfolgerung (Interpretation), dass die Hauptfigur nicht mehr als Angeberin bezeichnet werden möchte und deshalb verschweigt, was sie kann.

In der Abbildung 13 sind die hier aufgezählten Voraussetzungen für erfolgreiches Hör- oder Leseverstehen zusammengefasst. Je besser die verschiedenen Voraussetzungen erfüllt sind, desto eher kann Verstehen gelingen. Lernende, die in Bezug auf eine Voraussetzung wenig mitbringen, brauchen Begleitung. Auf Seite 48 sind in einer Checkliste entsprechende Kontrollfragen für die Entwicklung von unterstützenden Aufträgen zusammengestellt.

Abbildung 13 Damit Informationen verstanden werden, müssen verschiedene Voraussetzungen erfüllt sein.

Voraussetzungen für verstehendes Hören und Lesen

<b>1. Kenntnisse des Sprachsystems</b>	– Kenntnis von Wortschatz – implizite Grammatikkenntnisse – insbesondere zu Satzstrukturen
<b>2. Weltwissen</b>	– allgemeines oder fachspezifisches Wissen, an das angeknüpft werden kann – auf Erfahrung beruhende Vorstellung davon, wie ein Ereignis normalerweise verläuft (Script)
<b>3. Kontextwissen</b>	– Vorstellung davon, in welchem Zusammenhang die gehörten oder gelesenen Informationen stehen
<b>4. Textwissen</b>	– Wissen über die Organisation des Gehörten oder Gelesenen (Textsorte, Textaufbau)

## 2.2 Welches sind «typische Schwierigkeiten» im Unterricht?

### Viel Hören – wenig Unterstützung

Während eines grossen Teils des Unterrichts werden Informationen mündlich vermittelt oder ausgetauscht. Vermutlich sind es etwa 70 bis 90 Prozent der Unterrichtszeit, die durch mündliche Unterrichtssequenzen abgedeckt werden. Grundsätzlich können zwei Formen von Hörsituationen unterschieden werden:

- unmittelbares Hören («Live-Hören»): Im Raum anwesende Personen sprechen;
- medienvermitteltes Hören («Hören ab Konserven»): Es werden z. B. Podcasts, Videoclips, Dokumentarfilme, CDs usw. eingesetzt.

Denkanstoss

Während eines grossen Teils des Unterrichts werden Informationen mündlich vermittelt oder ausgetauscht. Nehmen Sie als Beispiel eine Lektion, die Sie selber erteilt haben oder die Sie als Lernende/r erlebt haben. Wählen Sie eine Lektion, in der unmittelbares Hören im Vordergrund stand – also nicht medienvermitteltes Hören ab Tonträger.

1. Während ungefähr wie viel Zeit wurden Informationen mündlich vermittelt oder ausgetauscht?
2. Mit welchen Aufträgen wurde das Hören gesteuert?

Auffällig ist, wie unterschiedlich Lehrpersonen die beiden Formen von Hörsituationen didaktisch aufbereiten. Beim medienvermittelten Hören werden die Schülerinnen und Schüler weitaus häufiger auf das Hören vorbereitet und erhalten Anweisungen dazu, was von ihnen während und nach dem Hören erwartet wird. Lehrpersonen erteilen also Aufträge, die die Aufmerksamkeit lenken. Dies ist in Situationen, in denen unmittelbar gehört wird, viel seltener der Fall. Die Lernenden sind meist sich selbst überlassen. Es wird vorausgesetzt, dass sie selbstständig bestimmte Hörziele verfolgen und dass sie über die Möglichkeiten verfügen, diese Ziele zu erreichen.

Schülerinnen und Schülern, die noch wenig Hörstrategien entwickelt haben und/oder nicht über altersgemässe Deutschkenntnisse verfügen, entgehen einerseits viele Detailinformationen, andererseits entwickeln sie keine effizienten Verstehensstrategien, sondern vor allem Kompensations- und Vermeidungsstrategien, dank deren sie im Unterricht nicht auffallen.

### Hörziele helfen, das Hören zu organisieren

Das folgende Beispiel aus einer Klasse mit Schülerinnen und Schülern im Alter von elf Jahren ist typisch für eine Hörsituation, in der die Lernenden das erwartete Hörziel nicht erreichen:

Während mehrerer Wochen arbeitet die Klasse am Thema «Papier». Die Schülerinnen und Schüler haben bereits selber Papier hergestellt und befassen sich nun beim Betrachten von alten chinesischen Holzschnitten nochmals mit dem Vorgang. Im Gespräch zu zweit tragen sie zusammen, was sie auf den Bildern wiedererkennen. In der folgenden Lektion erwähnt die Lehrerin den bevorstehenden Besuch in einer Papierfabrik. Sie zeigt Bilder aus der modernen Papierproduktion und gibt entsprechende Erklärungen. Dieser Input dauert rund fünf Minuten. Anschliessend erhalten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, Unterschiede zwischen dem ursprünglichen und dem modernen Verfahren der Papierproduktion zu nennen. Der Auftrag, Unterschiede zu fokussieren, wird hier zum ersten Mal erteilt. Während des Inputs anhand der Bilder war er noch nicht bekannt. Aus den Aussagen der Schülerinnen und Schüler wird deutlich, dass sie sich beim Hören nicht auf Unterschiede konzentriert haben. Die Lehrerin erklärt daraufhin: «Jetzt müsst ihr nochmals die Holzschnitte hervorheben und nochmals wiederholen, wie damals Papier hergestellt wurde. Und dann können wir Unterschiede zur modernen Papierproduktion sammeln.»

Hätten die Schülerinnen und Schüler vor dem Hören gewusst, dass ein Vergleich zwischen traditionellem und modernem Verfahren der Papierproduktion angestellt werden muss, hätten sie den Input mit einem bestimmten Hörziel verfolgen können. Sie hätten das Wissen über das ursprüngliche Verfahren schon während des Hörens mit den neuen Informationen in Verbindung bringen können. Ein solcher unterstützender Auftrag im Sinne eines «advance organizer» hat aber gefehlt.

### Die entscheidenden Sekunden zur Verarbeitung von Informationen

Das folgende Beispiel aus der Unterstufe verdeutlicht ein weiteres Problem, das insbesondere Lernende, die erst seit wenigen Monaten oder Jahren Deutsch lernen, häufig antreffen:

Der Lehrer liest der Klasse eine kurze Geschichte vor. Das Vorlesen dauert etwa zwei Minuten. In der Geschichte geht es um einen Streit unter Kindern. Der Lehrer fordert die Schülerinnen und Schüler auf, einen Ausschnitt aus der Geschichte zu zweit zu spielen. Anschliessend sollen einige Paare der Klasse die Situation vorspielen.

Der Lehrer wendet sich Florica zu. Florica lernt erst seit zwei Jahren Deutsch. Der Lehrer stellt ihr ein paar Fragen, um festzustellen, ob sie die Geschichte verstanden hat. Er nimmt an, dass dies



Um das Gelernte zu festigen, können die Kinder eine Tonaufnahme der Geschichte hören. Sie wählen, ob sie die einfache Version oder eine anspruchsvollere Fassung hören möchten.

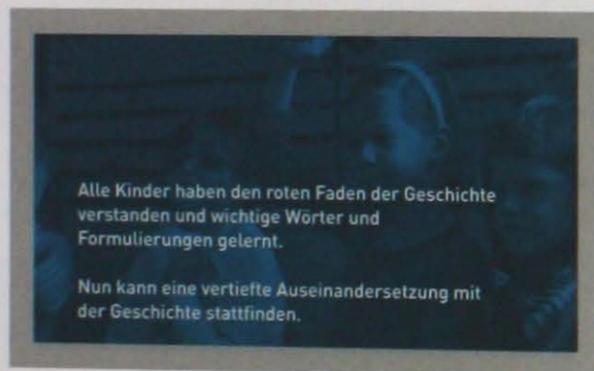
Es zeigt sich, dass die Kinder die Geschichte gerne immer wieder hören, auch wenn sie sie bereits gut kennen.

allenfalls nicht der Fall ist und dass es Florica deshalb nicht gelingen könnte, eine Rolle zu übernehmen. Tatsächlich hat Florica die Geschichte nicht verstanden. Der Lehrer setzt sich deshalb mit ihr zusammen und legt ihr die Geschichte schriftlich vor. Er fordert sie auf, einen Abschnitt für sich zu lesen und dann zu sagen, was sie verstanden hat. Florica liest halblaut vor sich hin und erzählt anschließend. Der Lehrer fordert sie auf, ihm Stellen zu zeigen, bei denen sie nicht sicher ist, ob sie richtig versteht. Es zeigt sich, dass Florica nur wenige Wörter nicht kennt. Lesend versteht sie die Geschichte gut. Von sich aus gibt sie folgende Erklärung ab: «Wenn Sie vorlesen, geht es zu schnell. Wenn ich selber lese, kann ich stoppen und denken. Ich weiss, was die Wörter heissen. Ich muss einfach Zeit haben zum Denken.»

Florica formuliert sehr präzise ein Problem, dem in mündlichen Unterrichtssequenzen wenig Beachtung geschenkt wird. Selbst wenn Lernende alle Wörter und Formulierungen kennen, kommt es vor, dass sie nicht verstehen, weil ihnen die Zeit fehlt, das Gehörte zu verarbeiten. Ein Schüler der Sekundarstufe beschreibt diese Erfahrung wie folgt:

«Wenn ich zuhöre – zum Beispiel in Geschichte oder Biologie –, merke ich plötzlich, dass ich nicht mehr folgen kann. Ich kenne zwar fast alle Wörter. Aber ich kann den Sinn der Sätze nicht zusammenbauen. Dann klicke ich mich aus. Wenn ich wieder versuche mitzudenken, komme ich nicht mehr rein.»

Sicher ist diese Erfahrung nicht nur Menschen bekannt, die eine Zweitsprache lernen. Im Zweitspracherwerb zeigt sich das Problem aber in verstärkter Form. Wenn es an einer gewissen Stelle nicht mehr gelingt zu folgen, ist es schwierig, «sich wieder einzuklinken». Eine wertvolle Unterstützung beim «Hören live» sind deshalb Sprechpausen von etwa drei Sekunden nach einem «Sinnschritt». In solchen Sprechpausen können Informationen verarbeitet werden, und es besteht die Chance, «sich wieder einzuklinken», wenn es nicht mehr gelungen ist zu folgen.



### Damit verstehendes Hören gelingen kann

Die folgende Liste enthält Leitsätze zur Unterstützung des verstehenden Hörens. Die Leitsätze beziehen sich sowohl auf dialogisch organisierte Sprachhandlungen wie Klassengespräche als auch auf monologisch organisierte Sprachhandlungen wie Anweisung, Präsentation, Kommentare in einem Film usw.

Im Unterricht werden Inhalte häufig in Gesprächen – also dialogisch – erarbeitet. Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen von Coachings zeigen, dass Lehrpersonen bei dialogisch organisierten Sprachhandlungen wenig Unterstützung im Sinne der in Abbildung 14 vorgeschlagenen Leitsätze anbieten. Sie erteilen z. B. keine Aufträge, die das Hören begleiten, und sie scheinen der eigenen Sprache weniger Aufmerksamkeit zu schenken, als wenn sie beispielsweise etwas präsentieren. Begleitung durch Aufträge, sorgfältige Artikulation und Sprechpausen (vgl. Leitsätze 1 bis 3) sind aber auch beim Erarbeiten von Inhalten im Gespräch wesentlich.

Filme  
Mündlich erteilte  
Aufträge  
Klar definiertes Hörziel

Abbildung 14 Nicht nur beim medienvermittelten Hören, sondern auch beim unmittelbaren Hören ist Unterstützung wichtig.

Leitsätze zur Unterstützung des verstehenden Hörens	Zu beachten beim unmittelbaren Hören	Zu beachten beim medienvermittelten Hören
<b>1. Begleitung</b> Lege Hörziele fest. Überlege, wie die Schülerinnen und Schüler diese Hörziele erreichen können, und erteile entsprechende Aufträge, die zeigen, worauf beim Hören zu achten ist.		
<b>2. Artikulation</b> Achte auf sorgfältige Artikulation (Aussprache und Betonung, Sprechmelodie).		
<b>3. Sprechpausen</b> Baue nach jedem Sinnschritt eine Pause von drei Sekunden ein.		
<b>4. Satzbau und Sprechtempo bei Anweisungen und Erklärungen</b> Formuliere in einfachen – d. h. nicht verschachtelten –, vollständigen Sätzen. Achte auf ein angemessenes Sprechtempo, d. h. tendenziell eher etwas verlangsamt.		
<b>5. Rückversicherung bei Anweisungen</b> Lasse Anweisungen von einer Schülerin oder einem Schüler wiederholen, damit du einen Einblick in die Verstehensleistung bekommst und damit die anderen Lernenden ein zweites Mal hören und verarbeiten können.		Vor allem wenn in didaktisierten Materialien ab Tonträger Anweisungen erteilt werden.
<b>6. Pausen und Wiederholung bei medienvermitteltem Hören</b> Baue beim medienvermittelten Hören (CD, Podcast, Videoclip usw.) Pausen ein und ermögliche wiederholtes Hören.		

⊥ Hintergrund  
Leitsätze Unterstützung  
Hören

### Vermeiden, dass Lesen vermieden wird

Wie bereits erwähnt, decken mündliche Unterrichtssequenzen einen grossen Teil der Unterrichtszeit ab. In Unterrichtssequenzen, in denen das Lesen im Vordergrund stehen soll, lässt sich nun beobachten, dass Schülerinnen und Schüler versuchen, Informationen mündlich zu erfragen, um das Lesen zu vermeiden. Im folgenden Beispiel beschreibt eine Lehrerin dieses Problem:

«Ich beobachte, dass Kinder bei Gesprächen über einen Text Informationen aus den Beiträgen der andern entnehmen und dann mitreden, ohne selber gelesen zu haben. Eine clevere Strategie – aber nicht das, was wir mit der Leseförderung erreichen wollen.»

Viele leseschwache Schülerinnen und Schüler setzen diese Vermeidungsstrategie – zumeist unbewusst – ein. Beim stillen Lesen beschäftigen sie sich zwar mit dem Text, aus unterschiedlichen Gründen erreichen sie aber die erwarteten Leseziele nicht – und gehen oft auch gar nicht davon aus, dass sie sie erreichen könnten. Sobald in der Klasse über den Text gesprochen wird, füllen sie ihre Verstehenslücken. Sie verstehen den Textinhalt somit, ohne dass sie selbst den Text verstehend gelesen haben. Sie können dem Unterricht folgen, fallen also nicht auf, entwickeln aber ihre Lesekompetenz nicht weiter.

Wiederholte negative Erfahrungen beim Lesen führen dazu, dass Schülerinnen und Schüler immer weniger versuchen, sich Informationen lesend zu erschliessen. Deshalb ist die Frage wichtig, weshalb sie beim Lesen an ihre Grenzen stossen. Antworten auf diese Frage geben Hinweise auf Unterstützungsmöglichkeiten und helfen zu vermeiden, dass Lesen vermieden wird.

Grundsätzlich können zwei Problembereiche unterschieden werden:

Die Voraussetzungen für verstehendes Lesen sind nicht gegeben, weil ...

- Kenntnisse des Sprachsystems, Weltwissen, Kontextwissen und/oder Textwissen fehlen;
- kein genügendes Lesetempo erreicht wird.

Im ersten Fall können Schülerinnen und Schüler mit unterstützenden Aufträgen auf das Lesen vorbereitet und beim Lesen so begleitet werden, dass ihnen Verstehen gelingt.

Im zweiten Fall braucht es ein längerfristig geplantes Training, das zu einem angemessenen Lesetempo führt.

### Ein angemessenes Lesetempo

Leseflüssigkeit – d. h. angemessen schnelles, sinnbetontes und genaues Lesen – steht in direktem Zusammenhang mit verstehendem Lesen und ist deshalb eine entscheidende Komponente der Lesekompetenz. Nicht allen Schülerinnen und Schülern gelingt nach erfolgreicher Alphabetisierung die Entwicklung einer hinreichenden Leseflüssigkeit. Erfahrungswerte zeigen Folgendes:

- Damit beim Lesen eines Textes globale Kohärenzbildung überhaupt gelingen kann, müssen Schülerinnen und Schüler mindestens hundert Wörter pro Minute lesen können.
- Sie sollten dabei nicht mehr als fünf Wörter falsch lesen (nicht mehr als fünf Verleser).
- Bei geringerem Lesetempo ist die globale Kohärenzbildung beeinträchtigt. Eine höhere Zahl an unbemerkten Verlesern führt dazu, dass falsche Zusammenhänge konstruiert werden.

Die oben genannten Zahlen gelten für Kinder im Schulalter sowohl beim stillen als auch beim lauten Lesen. Zum Vergleich kann die Leseleistung durchschnittlich geübter Erwachsener genannt werden. Sie bewältigen beim stillen Lesen zwei- bis dreihundert Wörter pro Minute (Rosebrock et al. 2011, S. 62).

In den letzten Jahren sind verschiedene Trainingsmaterialien auf den Markt gekommen. Ein einfaches Verfahren, das sich insbesondere für mehrsprachige Schulen eignet, ist das im englischen Sprachraum als «Paired Reading» bekannte Tandemlesen. Ein Vorteil dieser Methode ist, dass die Lehrperson eigene Texte auswählen kann, die sowohl dem sprachlichen Niveau der Schülerinnen und Schüler als auch den behandelten Unterrichtsthemen entsprechen. Lehrpersonen, die das Tandemlesen während etwa drei Monaten zwei- bis dreimal pro Woche jeweils fünfzehn bis zwanzig Minuten durchgeführt haben, bestätigen positive Effekte hinsichtlich der Leseflüssigkeit.

↓ Unterricht  
Leseflüssigkeit  
trainieren

### Verschiedene Settings, in denen laut gelesen wird

In Weiterbildungen zur Förderung des verstehenden Lesens stellen Lehrpersonen häufig die Frage, inwiefern das laute Lesen vor der Klasse sinnvoll sei, da in der Fachdidaktik heute davon eher abgeraten werde. Hier kann zwischen zwei verschiedenen Settings unterschieden werden.

#### 1. Einen neuen Lerninhalt erarbeiten

Wenn Schülerinnen und Schüler im Unterricht einen Text still lesen, wird häufig das unterschiedliche Lesetempo zum Problem. Die einen haben den Text rasch gelesen, die andern brauchen doppelt oder dreimal so viel Zeit. Deshalb lassen manche Lehrpersonen einen Text abschnittsweise vorlesen. Da der Text in diesem Setting für den Vorlesenden in der Regel neu ist, gelingt das Vorlesen nicht



Im Fach «Mensch und Umwelt» arbeitet die Klasse mit einem Text mit dem Titel «Mode bei den Römern».

Vor dem Lesen verteilt die Lehrerin einen kurzen Ausschnitt aus dem Text. Die Schülerinnen und Schüler sollen Hypothesen dazu bilden, worum es im Text geht.

Die Lehrerin hat einige Formulierungen ausgewählt. Die Schülerinnen und Schüler gehen folgendermassen vor:

- Sie überfliegen den Text, suchen die Formulierungen und markieren sie.
- Sie lesen, in welchem Kontext die Formulierungen stehen.
- Sie besprechen zu zweit über die Bedeutungen.

immer gut. Bei stockendem und fehlerhaftem Lesen fällt es den Zuhörenden schwer, dem Inhalt zu folgen. Viele Schülerinnen und Schüler erleben das unvorbereitete Vorlesen vor der Klasse ausserdem als Stress. Die oben erwähnte Kritik am lauten Vorlesen im Unterricht bezieht sich auf diese Überforderung.

Als Alternative zum unvorbereiteten Vorlesen bieten sich folgende Lösungen an:

- Die Lehrperson teilt den Text im Voraus in Portionen auf und gibt einzelnen Schülerinnen und Schülern den Auftrag, das Vorlesen vorzubereiten.
- Die Lehrperson liest selber vor. Sie achtet dabei darauf, dass sie nicht zu schnell vorliest. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert mitzulesen, d.h. dem Text mit den Augen und eventuell mit dem Finger zu folgen. Zur Kontrolle kann die Lehrperson absichtlich Fehler einbauen (z. B. «neben dem Haus» statt «hinter dem Haus»). Die Schülerinnen und Schüler müssen auf solche Fehler reagieren.

↓ Unterricht  
Rückmeldung Vorlesen  
(Alter 8-15)

## 2. Gestaltendes Vorlesen

Analog zu einem Musikstück, das geübt und vorgetragen wird, können sich Schülerinnen und Schüler einen Lesetext aneignen. Wichtig ist hier das Vorbild der Lehrperson, die selber vorliest, um Anregungen zur Gestaltung zu geben. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler einen vorbereiteten Text gestaltend vorliest, können die Zuhörenden die Leseleistung in Bezug auf einige Kriterien beurteilen. Vor dem Vorlesen werden mögliche Formulierungen für eine Rückmeldung besprochen (→ Abbildung 15), und es wird vereinbart, wer auf welche Kriterien – beispielsweise Lesetempo oder Sprechmelodie – achtet.

Abbildung 15 Anhand von Formulierungen können Rückmeldungen zum gestaltenden Vorlesen gegeben werden.

Rückmeldung zum gestaltenden Vorlesen  
Wähle für deine Rückmeldung die passenden Sätze aus

### 1. Lautstärke

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Du hast zu leise vorgelesen.<br>Du hast zu laut vorgelesen. | <input type="radio"/> Die Lautstärke war angemessen. |
|---|--|

### 2. Lesetempo

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> Du hast zu langsam vorgelesen.<br>Du hast stockend vorgelesen.<br>Du hast zu schnell vorgelesen. | <input type="radio"/> Du hast fließend vorgelesen.<br>Das Lesetempo war angemessen. |
|--|---|

### 3. Pausen

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> Du hast am Satzende keine Pause gemacht. | <input type="radio"/> Du hast die Satzenden beachtet. |
|--|---|

### 4. Sprechmelodie

- |   |   |
|---|---|
| <input type="radio"/> Du hast bei einem Punkt am Satzende die Stimme nicht gesenkt.<br>Du hast bei einem Fragezeichen am Satzende die Stimme nicht gehoben.<br>Du hast eintönig vorgelesen. | <input type="radio"/> Du hast die Sätze richtig betont.<br>Du hast den Text mit der Stimme gestaltet. |
|---|---|

## 2.3 Wie können Schwierigkeiten in Hör- und Lesetexten vorweggenommen werden?

### Fehlender Wortschatz als Problem



In den folgenden beiden Textanfängen sind Wörter abgedeckt. Versuchen Sie, den Inhalt trotzdem zu verstehen. Welche unterschiedlichen Erfahrungen machen Sie beim Lesen von Beispiel A und von Beispiel B?

↓ Denkanstoss

Beispiel A: Die Entstehung von [abgedeckt]  
Dass alle Menschen einen [abgedeckt] haben, scheint heute selbstverständlich. Ein Leben ohne [abgedeckt] kann man sich kaum mehr vorstellen. In den verschiedensten Situationen braucht man ihn fast täglich. Das war nicht immer so. (...)

Beispiel B: Die [abgedeckt] des Telefons  
1861 stellte der Deutsche Philipp Reis an einem Vortrag vor Wissenschaftlern eine neue [abgedeckt] vor: einen Apparat, mit dem man die menschliche Stimme übertragen konnte. Er hatte das erste Telefon [abgedeckt]

Um einen Text im Grossen und Ganzen zu verstehen, muss man nicht jedes Wort verstehen. Es gibt aber in jedem Text Wörter und Formulierungen, die unbedingt verstanden werden müssen. Wie verhalten sich erfahrene Hörer oder Leserinnen gegenüber Wörtern, die sie nicht oder nur annähernd verstehen?

- Sie schliessen Verstehenslücken – häufig ohne weiter nachzudenken – mithilfe von Vorwissen und aufgrund dessen, was sie im Text verstehen.
- Kann eine Verstehenslücke so nicht geschlossen werden, erkennen sie, ob es sich um eine Stelle handelt, die zum Herstellen des Zusammenhangs (lokale und globale Kohärenzbildung) relevant ist. Falls dies zutrifft, entscheiden sie, ob und wie sie sich Hilfe holen können. Falls es nicht zutrifft, vernachlässigen sie das nicht Verstandene.

Das Schliessen von Verstehenslücken mithilfe von Vorwissen und aufgrund des Kontexts ist eine Strategie, die insbesondere Zuhörende unbewusst anwenden. Sie konzentrieren sich auf das, was sie verstehen. Solange sie den Zusammenhang herstellen können, nehmen sie Verstehenslücken meist gar nicht bewusst wahr.

Im schulischen Lernen wird vor allem beim Lesen der Fokus häufig auf nicht Verstandenes gelenkt. Die Schülerinnen und Schüler werden z. B. aufgefordert, einen Text zu lesen und unbekannte Wörter zu unterstreichen. Damit konzentrieren sie sich auf das Unverstandene. Strategien für das Schliessen von Verstehenslücken werden so nicht entwickelt. Das folgende Beispiel aus einer achten Klasse gibt Einblick in ein entsprechendes Unterrichtsetting:

Im Zusammenhang mit dem Thema «Im Internet einkaufen» hat der Lehrer der Klasse einen aktuellen Zeitungsartikel mitgebracht. Die Schülerinnen und Schüler lesen den Artikel still für sich und markieren, was sie nicht verstehen. Nach dem Lesen fragen Schülerinnen und Schüler nach der Bedeutung verschiedener Wörter. Insgesamt werden vom Lehrer und von der Klasse neun Wörter erklärt. Sieben dieser Wörter sind für das Verstehen des Artikels nicht wesentlich. So heisst es beispielsweise im Text «Wer nicht unmittelbar in der Nähe wohnt, kann die Produkte im Internet bestellen.» Das Wort «unmittelbar» wird erfragt und anhand mehrerer Beispiele erklärt. Diese Beispiele stehen z. T. nicht mehr im Zusammenhang mit dem eigentlichen Thema und lenken die Aufmerksamkeit der Klasse in eine andere Richtung.

Sobald keine Fragen mehr gestellt werden, initiiert der Lehrer ein Gespräch zum Inhalt des Artikels. Im Verlaufe des Gesprächs wird deutlich, dass verschiedene Schülerinnen und Schüler wesentliche Textpassagen nicht bzw. falsch verstanden haben. Beispielsweise hat eine Schülerin aus dem Satz «Die Homepage vermittelt dem Kunden ein falsches Bild» geschlossen, dass Kunden vor dem Kauf gefälschter Bilder gewarnt werden. – Nach dem Gespräch erteilt der Lehrer einen Auftrag, für dessen Bearbeitung die Schülerinnen und Schüler den Text nochmals lesen müssen. Ein Schüler nimmt sein Wörterbuch hervor und schlägt ein Wort nach, das vorher besprochen worden ist. Zum Lehrer, der ihn darauf anspricht, sagt er: «Ich habe vorher nichts aufgeschrieben, und jetzt habe ich wieder vergessen, was das Wort bedeutet.»

Das Beispiel zeigt:

- Es wird viel Zeit für das Erklären von Wörtern verwendet, die für das Verstehen des Textes nicht relevant sind.
- Die Auseinandersetzung mit den Wörtern richtet die Aufmerksamkeit auf Lerninhalte, die mit dem Textinhalt an sich nicht viel zu tun haben. Es geht nicht mehr ums eigentliche Thema, sondern um das Klären von Begriffen.

- Der Text wird als Ausgangspunkt für Wortschatzarbeit verwendet und nicht zur Entwicklung von Verstehensstrategien.
- Da die mündlichen Erklärungen zu den Wörtern nicht schriftlich festgehalten werden, können sich die Schülerinnen und Schüler bei der weiteren Arbeit z. T. nicht mehr an die Bedeutung dieser Wörter erinnern.
- Unverstandene, aber wichtige Wörter oder Formulierungen werden nicht besprochen, da die Schülerinnen und Schüler nicht erkennen, dass sie sie nicht verstanden haben.

#### Bei der Unterrichtsvorbereitung Wortschatz auswählen

Situationen wie oben beschrieben können vermieden werden, wenn die Lehrperson bei der Unterrichtsvorbereitung festlegt, welche Wörter und Formulierungen für das Verstehen des Textes relevant sind und besprochen werden müssen. Wenn das globale Verstehen im Vordergrund steht, kann die Anweisung zum Umgang mit unbekanntem Wortschatz beispielsweise lauten:

«Wir besprechen acht Wörter und Formulierungen zu einem Text, mit dem ihr nachher arbeitet. Ich habe sie an die Wandtafel geschrieben. Wir suchen gemeinsam nach Erklärungen. Ihr sagt mir, was ich als Erinnerungshilfe an die Wandtafel schreiben soll.»

Für die weitere Bearbeitung des Textes werden vorerst nicht mehr Wörter erklärt. Die Schülerinnen und Schüler müssen versuchen, den Text zu verstehen, indem sie sich auf Bekanntes konzentrieren.

Das folgende Beispiel zeigt, wie mit einer Schlüsselstelle in einem Hörtext umgegangen werden kann. Bei einer Schlüsselstelle ist es wichtig, dass alles ganz genau verstanden wird. Ein entsprechender Auftrag kann folgendermassen formuliert werden:

«Ihr hört jetzt eine wichtige Stelle aus der Geschichte. Hört ein erstes Mal zu und besprecht nachher zu zweit, was ihr verstanden habt. Nachher hört ihr ein zweites Mal zu. Versucht dann herauszufinden, was für euch noch unklar ist, d. h., was ihr nicht genau versteht.»

Der Text wird anschliessend ein drittes Mal gehört und dabei mehrmals unterbrochen. Es besteht die Möglichkeit, Unverstandenes zu klären.

Es gibt also durchaus Texte bzw. Ausschnitte aus Texten, bei denen alles Unverstandene geklärt werden muss. Dies trifft insbesondere zu ...

- bei Schlüsselstellen in Hör- oder Lesetexten;
- bei schriftlich oder mündlich erteilten Anweisungen, Aufträgen und Anleitungen;
- bei Textaufgaben in der Mathematik;
- bei Lesetexten, die im Erstleseunterricht eingesetzt werden;
- bei kurzen Hör- oder Lesetexten, die im DaZ-Unterricht eingesetzt werden.

In all diesen Fällen ist detailliertes Verstehen wichtig.

### Sprachlich entlastete Texte – Unterstützung oder Bevormundung?

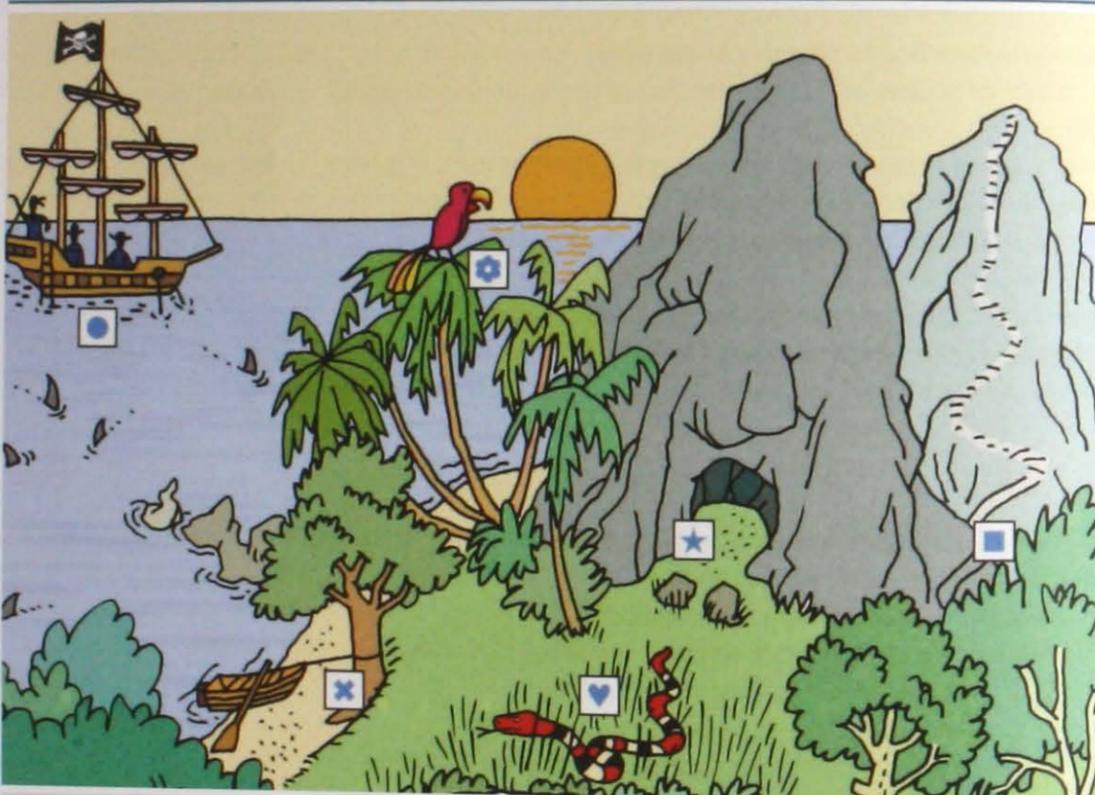
Verschiedene Verlage bieten zu bekannten Kinder- und Jugendbüchern sprachlich entlastete Versionen an. Auch in neueren Lehrmitteln werden zu einzelnen Lesetexten vermehrt sprachlich entlastete Versionen angeboten. In mehrsprachigen Schulen werden solche Materialien geschätzt und genutzt (→ Abbildung 16).

↓ Hintergrund  
Texte entlasten

Sprachlich entlastete Texte können auf allen Schulstufen auch als Vorbereitung auf die Auseinandersetzung mit dem Originaltext oder mit Ausschnitten davon eingesetzt werden. Sprachlich entlastete Fassungen können ein Zugang zu einem anspruchsvollen Originaltext sein. Wenn die Lernenden wissen, worum es geht, gelingt es ihnen, dem Originaltext zu folgen, auch ohne jedes Detail zu verstehen.

Abbildung 16 Eine als «Lesespur» aufgebaute Geschichte in zwei unterschiedlich anspruchsvollen Versionen

Ausschnitt aus der Geschichte «Der Pirat Pit»



#### Einfache Version:

Plötzlich hört er eine Stimme.  
Pirat Pit erschrickt.  
Woher kommt diese Stimme?  
Ist das ein Mensch? Oder ein Tier?  
Ist es ein gefährliches Tier?  
Pirat Pit hebt den Kopf und sieht,  
woher die Stimme kommt.  
Auf einer Palme sitzt ein Papagei und krächzt.



#### Anspruchsvolle Version:

Als Pirat Pit wieder vor der Höhle steht, hört er plötzlich eine Stimme. Pirat Pit erschrickt.  
Woher kommt diese Stimme? War da vorne etwas? «Ist da jemand?», ruft er. Aber niemand antwortet.  
Da hört er die Stimme wieder. Sie klingt seltsam und ein wenig unheimlich. Ist das ein Mensch? Oder ein Tier? Ist es ein gefährliches Tier? Pirat Pit schleicht vorsichtig in die Richtung, aus der die Stimme gekommen ist. Er spürt sein Herz schlagen. Da hört er die Stimme wieder. Sie kommt von oben. Pirat Pit hebt den Kopf und sieht, woher die Stimme kommt.  
Auf einer Palme sitzt ein Papagei und krächzt.



Lehrpersonen, die einen literarischen Text nach vertiefter Arbeit mit einer entlasteten Version anschliessend in der Originalversion vorlesen, machen positive Erfahrungen. Bedenken, dass Schülerinnen und Schüler kein Interesse zeigen, wenn sie den Inhalt bereits kennen, bestätigen sich in der Regel nicht. Das Gegenteil ist der Fall: Schülerinnen und Schüler geniessen es, einen Text, dem sie folgen können, nochmals zu hören.



Wie könnte die folgende Anweisung, die eine Schülerin im Rahmen von Wochenplanarbeit erhalten hat, vereinfacht werden?

«Gib den Text nach dem Abtippen am Computer deinem Lernpartner zum Lesen. Teile ihm mit, dass er einen Punkt anmerken soll, den du bei der anschliessenden Überarbeitung des Textes beachten musst.»

↓ Denkanstoss

An Weiterbildungsveranstaltungen in mehrsprachigen Schulen stellen Lehrpersonen häufig die Frage, inwiefern es sinnvoll ist, dass sie selber Hör- oder Lesetexte sprachlich vereinfachen. Entscheidend ist hier sicher die Frage nach Aufwand und Ertrag. Wenn mit einem anspruchsvollen Text intensiv gearbeitet oder wenn der Text über längere Zeit wiederholt eingesetzt wird, kann sich der Aufwand lohnen. Ein sprachlich entlasteter Text ermöglicht die ermutigende Erfahrung, «einfach mal selber durch einen Text durchzukommen». Diese Erfahrung ist wichtig. Dass Schülerinnen und Schüler vorwiegend oder ausschliesslich mit sprachlich entlasteten Texten arbeiten sollen, wäre allerdings eine falsch verstandene Sprachförderung. Denn auch der Umgang mit anspruchsvollen Texten muss regelmässig trainiert werden.

Da das Verfassen von sprachlich entlasteten Texten zeitaufwendig ist, werden in mehrsprachigen Schulen auf dem Schulhausserver gemeinsame Sammlungen eingerichtet. So können Nutzerinnen und Nutzer in den Texten auch Anpassungen vornehmen, die für ihre jeweilige Klasse nötig sind.

Die Liste (→ Abbildung 17) enthält Hinweise zur Vereinfachung von Texten. Die aufgezählten Punkte sind auch beim Formulieren von Anweisungen und Anleitungen zu beachten.

Abbildung 17 Lesetexte können auf der Ebene der grafischen Gestaltung und der Sprache Schwierigkeiten enthalten.

Texte entlasten – Hinweise zur Vereinfachung von grafischer Gestaltung und Sprache

#### Welche Möglichkeiten zur Entlastung von Lesetexten bestehen auf der Ebene der grafischen Gestaltung?

- möglichst grosse Schrift (mindestens 12 Punkt)
- Zeilenbreite maximal 12 Zentimeter
- Texte für Erstleser: höchstens sechs Wörter pro Zeile
- genügend Zeilenabstand
- Flattersatz statt Blocksatz
- klare Gliederung (Nummerierung, Merkpunkte, Abschnitte)
- Bilder, die wiedergeben, was im Text gesagt wird
- Sätze oder Sinnschritte immer auf einer neuen Zeile beginnen

#### Welche Möglichkeiten zur Entlastung von Hör- und Lesetexten bestehen auf der sprachlichen Ebene?

- seltene Wörter durch Wörter aus dem Grundwortschatz ersetzen
- Verschachtelte Sätze durch mehrere kürzere Sätze ersetzen
- Nominalisierungen durch Nebensätze ersetzen, z. B. «weil es regnete» statt «wegen des Regens»
- Abschnitte mit Untertiteln versehen
- in Bildlegenden und Grafiken gleiche Wörter bzw. Formulierungen wie im Fliesstext verwenden

#### Hinweise zum Deutsch-Anfangsunterricht:

- Gleiches immer gleich benennen, d. h., möglichst auf die Verwendung von Synonymen verzichten
- Erzählungen statt im Präteritum im Präsens anbieten

### Arbeit mit vereinfachten Bilderbuchtexten

Bilderbuchtexte sind oft in einer anspruchsvollen Sprache verfasst. Es wird davon ausgegangen, dass Erwachsene sie frei erzählen und dabei dem sprachlichen Niveau der zuhörenden Kinder anpassen. Gute Erfahrungen machen Lehrpersonen im Kindergarten, die Bilderbuchtexte für Kinder, die noch am Anfang des Deutscherwerbs stehen, sprachlich entlasten. Sie schreiben die sprachlich entlasteten Versionen auf, sodass sie immer wieder im gleichen Wortlaut vorgelesen werden können. Dies unterstützt das Lernen einfacher Satzmuster, neuer Wörter und Formulierungen.

Solche sprachlich entlasteten Texte können auch auf Tonträger aufgenommen und den Kindern auf CD angeboten werden. Sie eignen sich ausserdem als Lesestoff für Kinder, die nach der Alphabetisierung selber erste Texte lesen.

### Texte für Erstlesende prüfen

Für viele Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ist während und nach der Alphabetisierung der fehlende Wortschatz ein gravierendes Hindernis bei der Entwicklung von Lesekompetenz. Während bekannte Wörter oft schon als ganze Wortbilder erkannt werden, müssen unbekannte Wörter Buchstabe für Buchstabe erlesen werden. Verstehenslücken und das langsame Lesetempo führen dazu, dass die lokale Kohärenzbildung nicht gelingt. Damit Leseflüssigkeit erfolgreich trainiert werden kann, brauchen Kinder Texte, die ihrem sprachlichen Niveau entsprechen.

Dies bedeutet insbesondere auch, dass Texte in Erstleselehrgängen geprüft und teilweise angepasst werden müssen. Texte für die Alphabetisierung sollten auf den bereits aufgebauten Wortschatz abgestimmt sein und Wörter und Formulierungen enthalten, die den kommunikativen Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Es ist nicht sinnvoll, dass Kinder Wörter memorieren, die sie – ausser bei der Arbeit mit dem Leselehrgang – kaum jemals brauchen können.

## 2.4 Wie werden unterstützende Aufträge formuliert?

### Auf das Lesen oder Hören vorbereiten

Mit einer Vorentlastung werden Schülerinnen und Schüler mit dem Inhalt eines Textes vertraut gemacht, bevor sie ihn hören oder lesen. Dies ist vor allem deshalb wichtig, weil in der Schule angebotene Hör- oder Lesetexte oft Inhalte vermitteln, die den Lernenden noch wenig vertraut sind. Hören und Lesen im schulischen Kontext unterscheidet sich vom Hören und Lesen im privaten Alltag, wo Menschen sich in der Regel für Sendungen und Artikel zu Themen interessieren, über die sie schon ein breites Vorwissen haben. Menschen befassen sich im privaten Alltag eher selten mit Inhalten, die ihnen nicht in einem gewissen Mass vertraut sind. Wer kein Interesse an Tennis hat, schaut sich im Fernsehen kaum einen Tennismatch an. Wer sich nicht für Schiffsbau interessiert, wird beim Zeitunglesen eher nicht bei einem Artikel verweilen, in dem es um unterpulvergeschweisste Nähte geht.

Insbesondere im Fachunterricht werden Lesetexte oft als Einstieg in ein neues Thema verwendet. Beim Lesen sollen erste Informationen zusammengetragen werden. Ein umgekehrtes Vorgehen kann effizienter sein. Eine Beobachtung, ein Experiment oder ein Gespräch kann die erste Begegnung mit dem Thema sein. Auf diese Weise zusammengetragene Informationen bereiten auf die anschliessende Auseinandersetzung mit Texten zum Thema vor. Aufträge können beispielsweise dazu anleiten herauszufinden, ob die gesammelten Informationen mit dem übereinstimmen, was im Text steht.

Eine Lehrerin, die Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe unterrichtet, berichtet in einem Erfahrungsaustausch darüber, wie eine sorgfältige Vorentlastung sich positiv auswirkt:

«Seit ich konsequent auf eine sorgfältige Vorentlastung achte und mit den Schülerinnen und Schülern darüber spreche, wie sie welche Hör- oder Leseziele erreichen wollen, habe ich den Eindruck, dass sie besser verstehen. Sie haben sozusagen den Kopf bei der Sache bzw. beim Text, weil sie wissen, was auf sie zukommt, wenn sie mit Hören oder Lesen beginnen.»

Schon bevor man einen Text liest, kann man ihm Informationen entnehmen. Entsprechende Erfahrungen können mit fremdsprachlichen Texten gemacht werden (→ Abbildung 18).

Abbildung 18 Die grafische Gestaltung unterstützt das Leseverstehen.

### Озеро Байкал – восьмое чудо света

Путешествуя по Байкалу на байдарке, меньше всего думаешь о том, что сейчас под тобой 20 процентов мировых запасов чистой пресной воды

#### География озера Байкал

Озеро Байкал – самое древнее озеро на Земле. Байкал находится на юге Восточной Сибири. Длина озера 636 км, наибольшая ширина в центральной части 81 км, минимальная ширина – 27 км. Более половины береговой линии озера находится под защитой природоохранных организаций.

Максимальная глубина озера 1637 м. Несомненно то, что Байкал – самое глубокое озеро в мире, ближайший претендент на это звание, африканское озеро Таньганьика.



Байкал – самое древнее и самое глубокое озеро в мире.

#### Вода Байкала

Байкальская вода уникальна и удивительна, как сам Байкал. Она необыкновенно прозрачна, чиста и насыщена кис-

Der Lehrer einer Klasse mit zehn- und elfjährigen Schülerinnen und Schülern schildert, wie seine Klasse eine Strategie, die er «Lesen vor dem Lesen» nennt, anwendet:

«Um den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, wie wichtig es ist, Informationen, die man bereits vor dem eigentlichen Lesen zur Verfügung hat, zu nutzen, habe ich fremdsprachliche Texte – beispielsweise in kyrillischer Schrift – eingesetzt. Wir haben die Texte angeschaut und besprochen, was man aufgrund der Gliederung, der Bilder usw. alles herausfinden kann, um sich auf das Lesen vorzubereiten. – Ich kann nun beobachten, dass Schülerinnen und Schüler die Strategie «Lesen vor dem Lesen» in verschiedenen Fächern selbstständig anwenden, auch ohne dass ich einen entsprechenden Auftrag erteile.»

### Verstehen nicht einfach überprüfen, sondern begleiten, damit verstanden werden kann



Unterstützende Aufträge fragen nicht einfach ab, was verstanden wurde, sondern begleiten, damit verstanden werden kann.

1. Lesen Sie die folgenden Aufträge (→ Abbildung 19) zur Geschichte «Der Kopfstand» auf Seite 30.
2. Formulieren Sie selber einen Auftrag zur Geschichte, der begleitet, damit verstanden werden kann.

± Denkanstoß

Abbildung 19 Aufträge zur Geschichte «Der Kopfstand»

		Begleiten, damit verstanden werden kann	Abfragen, was verstanden wurde
1.a	Lies die folgenden Informationen zur Geschichte: 1. In der Turnstunde üben die Kinder den Kopfstand. 2. Tina übt in der Pause weiter. 3. Tina kann den Kopfstand. 4. Tina sagt den andern Mädchen nicht, dass sie den Kopfstand jetzt kann. Lies die Geschichte. Zu welchen Stellen passen die Informationen? Notier die Zahl am Textrand (1., 2., 3. und 4.)		
1.b	Lies die Geschichte. Schreib in drei bis vier Sätzen auf, was in und nach der Turnstunde passiert.		
2.a	In der Turnstunde üben die Kinder den Kopfstand. Die Lehrerin hat es vorgezeigt, und es hat ganz einfach ausgesehen. Zeichne, wie die Kinder den Kopfstand machen.		
2.b	Es gibt zwei Möglichkeiten, den Kopfstand zu machen: mit oder ohne Hände als Stütze. Lies den zweiten Abschnitt nochmals und beantworte nachher die Frage: Dürfen die Kinder in der Turnstunde die Hände als Stütze benutzen?		
3.a	Die anderen Mädchen kommen. Tina legt sich in die Wiese. Sie verschränkt die Arme hinter dem Kopf und schaut in den Himmel. Schreib auf, warum sie dies tut.		
3.b	Tina kann jetzt den Kopfstand. Warum sagt sie es den Mädchen nicht? Was vermutest du? Lies noch einmal den ersten und den letzten Abschnitt der Geschichte. Die Informationen dort helfen dir beim Lösen dieser Aufgabe.		

Beim Didaktisieren von Hör- oder Lesetexten geht es keinesfalls darum, die Schülerinnen und Schüler mit vielen Aufträgen zu beschäftigen. Das Ziel ist es, so viele Aufträge wie nötig zu formulieren, damit die gesetzten Hör- oder Leseziele erreicht werden können. Die Aufträge sollen effiziente Vorgehensweisen bewusst machen. Das didaktische Ziel ist dabei immer zweifach: den Textinhalt selbstständig verstehen und gleichzeitig Verstehensstrategien und Routinen aufbauen.

± Hintergrund  
Hinweise Entwicklung  
Aufträge

Unterstützende Hör- oder Leseaufträge ...

- fokussieren einzelne Ebenen des Verstehens. Es wird nicht einfach vorausgesetzt, dass die verschiedenen Verstehensprozesse bereits zeitgleich ablaufen (vgl. S. 29: Ebenen des Verstehens).
- lenken die Aufmerksamkeit auf wichtige Wörter oder Formulierungen, Schlüsselstellen und mögliche «Stolpersteine».
- sind klar formuliert, damit die Lernenden genau wissen, was sie tun müssen (z. B. eine bestimmte Stelle lesen und eine vorgeschlagene Strategie einsetzen).

Die Checkliste (→ Abbildung 20, S. 48) kann bei der Textdidaktisierung eingesetzt werden. Die Fragen machen darauf aufmerksam, worauf beim Formulieren von unterstützenden Aufträgen zu achten ist.

### Je nach Ziel anders hören oder lesen

Aufträge zum Hören oder Lesen können Hinweise zum geeigneten Hör- bzw. Lesestil enthalten.

- Ein Auftrag zum gezielten Hören kann beispielsweise darauf abzielen, dass beim ersten Hören nur notiert wird, welche Namen im Hörtext erwähnt werden.
- Ein Auftrag zum globalen Lesen kann zum Ziel haben, dass die Schülerinnen und Schüler sagen können, worum es im Text geht.
- Ein Auftrag zum detaillierten Lesen könnte lauten: «Lies den ersten Textabschnitt nochmals durch. Wenn du ein Wort nicht verstehst, liest du nochmals den vorangehenden und den folgenden Satz und versuchst herauszufinden, worum es geht. Wenn du nicht herausfindest, was das Wort bedeutet, unterstreichst du es. Schau im Wörterbuch nach oder frage, was das Wort bedeutet.»

± Unterricht  
Drei Lesestile  
(Alter 4–15)

Hinweise zum geeigneten Lesestil können mithilfe der Illustrationen in Abbildung 21 (vgl. S. 49) gegeben werden. Die Illustrationen eignen sich für den Einsatz in verschiedenen Fächern. Analog dazu können Informationen zum geeigneten Hörstil gegeben werden.

## Abbildung 20 Vor, während und nach dem Hören bzw. Lesen mit Aufträgen unterstützen

## Hör- oder Lesetexte didaktisieren – Hinweise zur Entwicklung unterstützender Aufträge

## 1. Kontrollfragen zu den Vorabklärungen

- Mit welchem inhaltlichen und sprachlichen Ziel setze ich den Text im Unterricht ein?
- Will ich eine vertiefte Auseinandersetzung erreichen, oder müssen nur einzelne Informationen gefunden werden?
- Welche Informationen müssen die Schülerinnen und Schüler mindestens verstehen? Welche Wörter bzw. Formulierungen müssen sie kennen, damit dies möglich ist?

## 2. Kontrollfragen zum Formulieren von Aufträgen

## Vor dem Hören oder Lesen (Vorentlastung)

## Kenntnisse des Sprachsystems

- Wie gestalte ich das Klären von Wörtern und Formulierungen, die möglicherweise neu, für die Arbeit mit dem Text aber wichtig sind? Wie lauten die entsprechenden Aufträge?  
Wie stelle ich sicher, dass ihre Bedeutung beim anschließenden Hören oder Lesen auch abgerufen werden kann? Wie lauten die entsprechenden Aufträge?

## Weltwissen

- Welche Aufträge erteile ich, um bestehendes Weltwissen abzurufen oder neues Weltwissen aufzubauen?

## Kontextwissen

- Mit welchen Aufträgen rege ich zur Bildung von Hypothesen dazu an, worum es im Text gehen könnte? Welche Informationen nehme ich vorweg (z. B. Ort, Zeit, Handlungszusammenhang aus einer Erzählung oder Fakten aus einem Sachtext)? Mit welchen Aufträgen erreiche ich, dass diese Informationen beim anschließenden Hören oder Lesen auch abgerufen und verknüpft werden können?

## Textwissen

- Welche Informationen zu Textsorte und Textaufbau gebe ich bzw. lasse ich erarbeiten?

## Während des Hörens oder Lesens

- Wo könnten Schwierigkeiten bei der lokalen Kohärenzbildung entstehen?  
Mit welchen Aufträgen trage ich dazu bei, dass diese Schwierigkeiten überwunden werden können?
- Wo könnten Schwierigkeiten bei der globalen Kohärenzbildung entstehen?  
Mit welchen Aufträgen trage ich dazu bei, dass diese Schwierigkeiten überwunden werden können?
- Mit welchen Aufträgen rege ich zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen an?
- Mit welchen Aufträgen rege ich zum Herleiten von nicht explizit Gesagtem an?

## Nach dem Hören oder Lesen

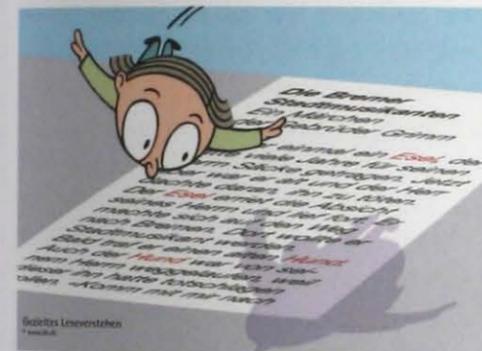
- Mit welchen Aufträgen rege ich zu einer Beurteilung des Gelesenen an?
- Mit welchen Aufträgen rege ich zum Vernetzen mit bereits bestehendem Wissen an?
- Mit welchen Aufträgen trage ich dazu bei, dass das Gelesene für das weitere Lernen genutzt wird?

Schauen Sie die Illustrationen zu verschiedenen Lesestilen an (→ Abbildung 21). Welchen Lesestil haben Sie heute beim Lesen verschiedener Texte eingesetzt?

± Denkanstoss

Selbstverständlich kann ein Text in verschiedenen Bearbeitungsphasen unterschiedlich gelesen bzw. gehört werden. So können zuerst einige Informationen gezielt gesucht bzw. herausgehört werden, anschliessend kann globales Verstehen das Ziel sein. Am Schluss kann eine Textstelle genauer analysiert werden, mit dem Ziel, sie detailliert zu verstehen. Wichtig ist zu betonen, dass nicht jeder Text im Unterricht im Detail verstanden werden muss. Dies würde auch nicht dem natürlichen Hör- und Leseverhalten entsprechen. Beim Hören oder Lesen im Alltag bemüht sich niemand darum, alles immer ganz genau zu verstehen.

Abbildung 21 Je nach Leseziel eignet sich ein anderer Lesestil.



Beim **gezielten Lesen** ist das Ziel, im Text bestimmte Informationen zu finden. Dazu wird der Text überflogen. Es wird nach bestimmten Stichwörtern Ausschau gehalten. Auch in anspruchsvollen Texten kann nach einer bestimmten Information gesucht werden, ohne dass der Anspruch besteht, dass nachher der ganze Text bearbeitet wird. Oft wird gezielt nach einem Stichwort gesucht, und in einem nächsten Schritt folgt detailliertes Lesen der entsprechenden Stelle.



Beim **globalen Lesen** ist das Ziel, den Text im Grossen und Ganzen zu verstehen. Dazu wird der Text durchgelesen – oder bildlich gesagt: «Es wird einfach mal durchspaziert, ohne auf alle Details zu achten.» Es geht also nicht darum, alles ganz genau zu verstehen, sondern das Thema und die Hauptaussagen zu erkennen.



Beim **detaillierten Lesen** ist das Ziel, ganz genau zu verstehen, d. h., alles Unverstandene muss erklärt werden. Je nach Schwierigkeitsgrad des Textes wird zuerst lokale Kohärenzbildung und erst in einem zweiten Schritt globale Kohärenzbildung angestrebt. Es ist also mehrfaches Lesen notwendig.

± Unterricht  
Drei Lesestile  
(Alter 4–15)

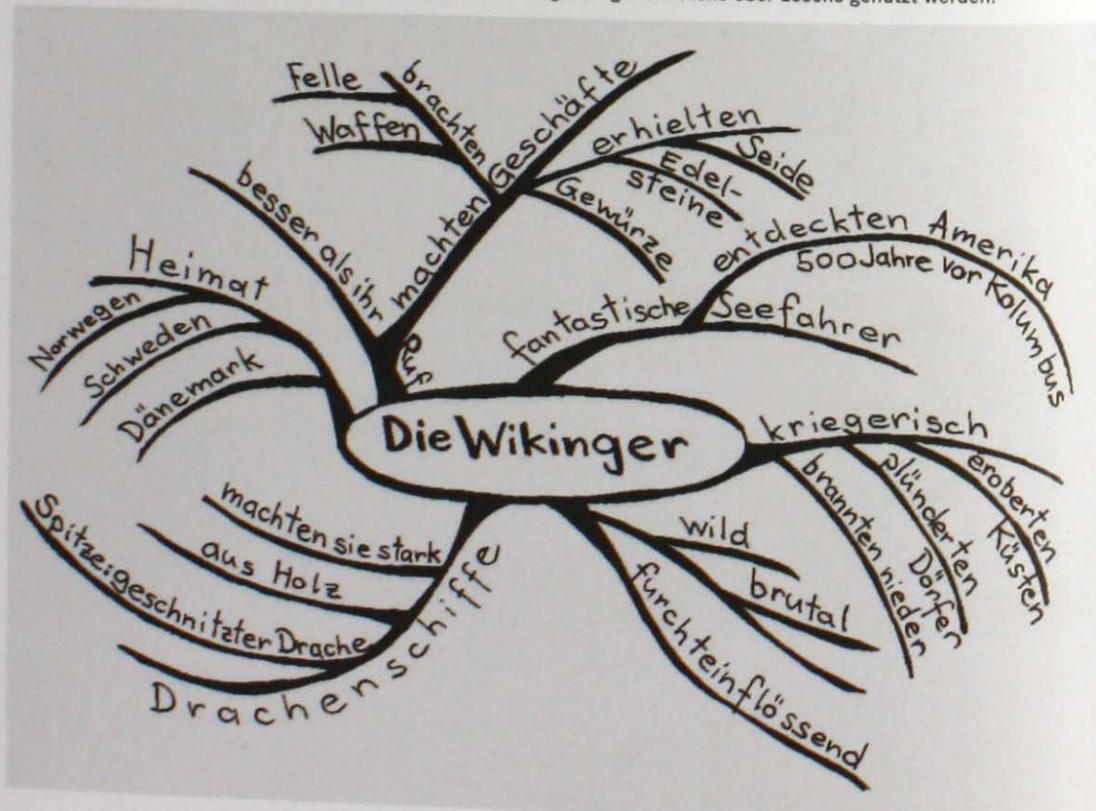
### Beispiele für unterstützende Aufträge in verschiedenen Fächern

Eine Lehrerin, die neun- bis elfjährige Schülerinnen und Schüler in einer Mehrjahrgangsklasse unterrichtet, beschreibt, wie sie grafische Darstellungen (→ Abbildung 22) entwickelt, um die Arbeit mit Hör- oder Lesetexten visuell zu unterstützen:

«Mindmaps, Tabellen oder ein Zeitstrahl sind Möglichkeiten, den Inhalt eines Texts, mit grafischen Mitteln gestützt, wiederzugeben. Wenn ich bei der Unterrichtsvorbereitung eine geeignete grafische Darstellung zu einem Text entwickelt habe, setze ich sie schon in der Phase der Vorentlastung ein, um Weltwissen abzurufen, Kontextwissen herzustellen und um über den Aufbau des Textes zu sprechen. Auch das Besprechen wichtiger Wörter erfolgt anhand der grafischen Darstellung. Die Kinder markieren bei der Besprechung Wörter und notieren Erklärungen in oder neben die Darstellung. – Ich nutze grafische Darstellungen weiter zur Formulierung von unterstützenden Aufträgen. Beispielsweise hören wir – nach einer Vorentlastung mit einer Mindmap – einen Text ein erstes Mal mit dem Ziel, global zu verstehen. Der entsprechende Auftrag lautet (Achtet darauf, welche Zweige der Mindmap ihr beim Hören schon erkennen könnt.) – In einem zweiten Schritt kann es um detailliertes Verstehen gehen. Ich erteile auf verschiedenen Niveaus Aufträge, in denen es darum geht, ein bestimmtes Detail zu einem Zweig aus der Mindmap herauszuhören.»

Wenn Schülerinnen und Schüler wiederholt Erfahrungen beim Vergleichen von Informationen in einer grafischen Darstellung und im entsprechenden Fliesstext machen, werden sie auf das Entwickeln eigener grafischer Darstellungen vorbereitet. Eine geeignete Möglichkeit, dies zu unterstützen, ist ausserdem, dass grafische Darstellungen angeboten werden, in denen – je nach Niveau der Lernenden – Elemente fehlen, die mithilfe des Fliesstextes ergänzt werden können.

Abbildung 22 Mindmaps können zur Vorentlastung und zur Begleitung des Hörens oder Lesens genutzt werden.



Eine andere Möglichkeit der Vorbereitung und Begleitung beim Hören oder Lesen beschreibt ein Lehrer, der zwölfjährige Lernende unterrichtet. Er erklärt, wie er mit einfach formulierten Informationen an anspruchsvolle Texte heranhelft:

↓ Unterricht  
Beispiele Textdidaktisierungen (Alter 8–15)

«Bei der Didaktisierung von Texten, die ich mit der ganzen Klasse einsetzen will, überlege ich mir zuerst, welche Informationen alle Schülerinnen und Schüler verstehen müssen, damit wir gemeinsam am Thema weiterarbeiten können. Diese Informationen schreibe ich in einfacher Sprache auf und setze sie als Vorbereitung auf die Arbeit mit dem Text ein.

Wenn alle Wörter geklärt sind und ich davon ausgehen kann, dass die Informationen verstanden werden, beginnt die Arbeit am (Originaltext). Sie besteht u. a. darin, dass die von mir aufgeschriebenen Informationen im (Originaltext) gesucht werden und dass herausgefunden werden muss, was im (Originaltext) zusätzlich steht.» (→ Abbildung 23)

Klassenlehrpersonen, deren Schülerinnen und Schüler DaZ-Unterricht erhalten, machen gute Erfahrungen, wenn die Möglichkeit besteht, einfach formulierte Informationen zu Texten aus verschiedenen Fächern im DaZ-Unterricht zu nutzen. Positiv wirkt sich vor allem die vorbereitende Nutzung aus. Wenn die Schülerinnen und Schüler im DaZ-Unterricht Zeit hatten, Informationen zu verstehen und zu verarbeiten, sind sie bereit einzusteigen, wenn das Thema mit der ganzen Klasse in Angriff genommen wird.

Dieses positive Beispiel steht im Gegensatz zu einem wenig effizienten Setting, das in der Praxis aber immer wieder beobachtet werden kann. Wenn der DaZ-Unterricht dazu gebraucht wird, dass Schülerinnen und Schüler Texte aus dem Klassenunterricht, die sie eindeutig überfordern, durcharbeiten, ist die Lernzeit schlecht genutzt. Das «Stopfen von Löchern» führt die Lernenden nicht weiter. Mit stark überfordernden Texten wird schlechter gelernt als mit bewältigbaren Texten, bei deren Bearbeitung es nur zu einer «dosierten Überforderung» kommt. Wenn Schülerinnen und Schüler mit Texten arbeiten dürfen, die sie nur leicht überfordern, können sie brauchbaren Wortschatz aufbauen und nützliche Hör- bzw. Leseroutinen entwickeln (vgl. Rosebrock et al. 2011, S. 63).

Abbildung 23 In einem Text Informationen suchen und an der entsprechenden Stelle eine Nummer notieren

#### Informationen zum Text «Erkältungen»

##### Auftrag 1

Such die folgenden vier Informationen im Text. Notier die Nummer an die entsprechende Stelle am Textrand.

1. Viele Menschen denken, dass man sich erkälten kann, wenn man friert.
2. Am Anfang einer Erkältung haben Menschen oft das Gefühl zu frieren.
3. Wenn man das Gefühl hat zu frieren, ist man aber oft bereits mit einem Erkältungsvirus angesteckt.
4. In geschlossenen und schlecht durchlüfteten Räumen erkältet man sich eher als im Freien.

##### Auftrag 2

Im Text unten findest du mehr Details als in Auftrag 1.

Schreib zwei Details auf, die du beim Lesen des Textes unten zusätzlich erfahren hast.

##### Erkältungen

- 1 Das Wort Erkältung lässt an Kälte denken, weshalb viele Menschen davon überzeugt sind, dass Frieren zu einer Erkältung führen kann. Diese Annahme ist insofern falsch, als Kälte allein nicht zu einer Erkältung führen kann.  
Ein Zusammenhang zwischen Erkältung und Kälte besteht – wie alle Menschen aus Erfahrung wissen – aber trotzdem. Das erste Symptom einer Erkältung ist oft das Gefühl zu frieren. Dieses Gefühl taucht dann auf, wenn man sich bereits mit einem Erkältungsvirus angesteckt hat. Das Kältegefühl bei Erkrankungsbeginn ist also eine Folge der Virusinfektion und nicht deren Ursache.
- 2 Warum nun sind im Winter mehr Menschen erkältet als im Sommer? Kälte kann das Ansteckungsrisiko erhöhen, da sich Menschen, wenn es kalt ist, häufiger in Gebäuden aufhalten. In geschlossenen und schlecht durchlüfteten Räumen ist die Gefahr grösser als beispielsweise im Freien oder bei offenen Fenstern, dass Menschen, die bereits eine Erkältung haben, andere anstecken.

### Exkurs zu zwei Verfahren der Texterschließung

Werden in Weiterbildungsveranstaltungen Möglichkeiten der Förderung des verstehenden Lesens diskutiert, erwähnen Lehrpersonen oft, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler mit einem der beiden im Folgenden beschriebenen Verfahren unterstützen. Erfahrungen in der Praxis zeigen, dass die beiden Verfahren vor allem Lernende fördern, die bereits über gute Lesekompetenzen verfügen.

#### 1. Die Fünf-Schritt-Methode

Die von Francis Robinson in den 1960er-Jahren entwickelte Leseverstehensmethode in fünf Schritten (*Survey, Questions, Read, Recite, Review/Repeat*, auch SQ3R genannt) wurde für Studierende entwickelt, damit sie ihre Fachtexte effizienter bearbeiten konnten. In Lehrmitteln – vor allem für Lernende der Oberstufe – ist diese Methode oft anzutreffen. Erfahrungen in mehrsprachigen Klassen zeigen, dass gute Leserinnen und Leser mit dieser Methode insbesondere bei der Bearbeitung von Sachtexten Fortschritte erzielen. Leseschwachen Lernenden hilft die Fünf-Schritt-Methode, wenn sie begleitet eingesetzt wird. Beim selbstständigen Lesen sind sie aber überfordert, weil sie noch nicht über die für das erfolgreiche Anwenden der Methode nötigen Leseroutinen und Strategien verfügen.

#### 2. Die sogenannten Textverständnisfragen

Textverständnisfragen, die häufig auch in Lehrmitteln anzutreffen sind, regen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Gelesenen an. Solche Fragen gehen davon aus, dass den Schülerinnen und Schülern die lokale Kohärenzbildung gelingt (→ Abbildung 11, S. 29).

Die Fragen wollen ein Anstoss zur globalen Kohärenzbildung und zu kritischem Verstehen sein. Lehrpersonen begegnen aber oft dem Problem, dass das wörtliche Verstehen und das Ziehen einfacher Schlussfolgerungen noch nicht gelingt. Die Schülerinnen und Schüler sind also noch gar nicht in der Lage, komplexere Schlussfolgerungen zu ziehen.



## 2.5 Lesezeit, Bücheranschauezeit und Hörclubs – wie begleiten?

### Viel lesen und viel hören ist gut, wenn die Hör- und Lesetexte passen

Einzelne Lehrpersonen und zunehmend auch ganze Schulen reservieren im wöchentlichen Stundenplan Lesezeiten. Die Lesezeiten werden während des ganzen Schuljahres oder beispielsweise nur im Wintersemester angeboten. Bei Kindern, die noch nicht selber lesen, wird in diesem Zusammenhang von Bücheranschauezeit gesprochen. Entsprechend zur Lesezeit gibt es auch sogenannte Hörclubs, in denen Schülerinnen und Schüler sich mit Hörbüchern beschäftigen. Mit Lesezeit, Bücheranschauezeit und Hörclubs werden in erster Linie folgende Ziele angestrebt:

- Die Freude am Hören und Lesen soll geweckt werden. Die Schülerinnen und Schüler erleben das Hören und Lesen als Genuss. Die motivationale Basis für den Umgang mit Texten wird gefestigt.
- Die literarische Bildung wird gefördert. Die Schülerinnen und Schüler lernen verschiedene Autorinnen und Autoren sowie unterschiedliche Textsorten kennen. Sie entdecken eigene Vorlieben und entwickeln literarische und ästhetische Rezeptionskompetenz.
- Verstehendes Hören oder Lesen wird trainiert. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Routinen und festigen Hör- und Lesestrategien.

Ergebnisse aus der Forschung und Praxiserfahrungen insbesondere in mehrsprachigen Schulen zeigen, dass diese Ziele nur teilweise erreicht werden, wenn die Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl von Hör- und Lesematerialien nicht unterstützt und begleitet werden (vgl. Rosebrock 2008). Viel hören oder viel lesen allein bewirkt nicht, dass Schülerinnen und Schüler lieber lesen oder hören, mehr über Literatur und über ihre Vorlieben herausfinden und ihre Hör- oder Lesekompetenzen verbessern. Die Gründe sind naheliegend: Schülerinnen und Schüler, die frei wählen können, hören oder lesen in der Regel auf dem Niveau, das sie bereits erreicht haben. Für eine Weiterentwicklung müssten sie sich aber auf ein höheres Niveau vorwagen. Schwachen Hörern oder Leserinnen gelingt es ausserdem oft gar nicht erst, sich auf einen Text einzulassen. Es braucht also Begleitung:

- Die Schülerinnen und Schüler müssen passende (Hör-)Bücher bekommen oder mit Unterstützung auswählen.
- Die Schülerinnen und Schüler müssen beim Hören und Lesen begleitet und gefordert werden.
- Wenn Schülerinnen und Schüler noch nicht über ein angemessenes Lesetempo verfügen, das ihnen erlaubt, einen Text sinnentnehmend zu lesen, muss das Trainieren der Leseflüssigkeit im Vordergrund stehen (vgl. S. 37).



### Das richtige Buch finden

Für die Auswahl geeigneter Bücher bzw. Hörbücher kann sich die Klassenlehrperson zusätzlich zur Beratung der Bibliothekarin oder des Bibliothekars mit der DaZ-Lehrperson austauschen, um für verschiedene Niveaus geeignete Angebote zu finden. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler überfordert ist und wiederholt kein geeignetes Buch bzw. Hörbuch findet, ist genaues Hinschauen wichtig.

In Bezug auf Schwierigkeiten, die auf zu geringer Leseflüssigkeit beruhen, unterscheiden Rosebrock und Mitarbeiter (2011, S. 60ff.) drei Niveaus:

- Unabhängigkeitsniveau: Die globale Kohärenzbildung gelingt selbstständig.
- Instruktionsniveau: Die lokale Kohärenzbildung gelingt. Die globale Kohärenzbildung gelingt nur mit Begleitung.
- Frustrationsniveau: Die lokale Kohärenzbildung gelingt nicht.

Anhand der folgenden Fragen lässt sich – auch ohne standardisierten Test – einschätzen, ob ein Buch für eine Schülerin oder einen Schüler geeignet ist.

1. Lesetempo: Liest der Schüler oder die Schülerin mindestens hundert Wörter pro Minute?
2. Genauigkeit: Kommen auf hundert Wörter nicht mehr als fünf Verleser (falsch gelesene Wörter) vor?
3. Worterkennung: Werden die Wörter fließend gelesen (kein mühsames Decodieren)?
4. Intonation: Werden Gruppen von drei oder mehr Wörtern als Einheit gelesen und die Satzzeichen beachtet?

Wird eine dieser Fragen negativ beantwortet, kann der Schüler bzw. die Schülerin dem Instruktionsniveau zugeteilt werden. Es ist also Begleitung beim Lesen notwendig.

Zeigen sich deutliche Defizite betreffend Lesetempo und Genauigkeit, muss ein einfacheres Buch gefunden werden.

Bei der Suche nach einem geeigneten Buch stellt sich also zum einen die Frage, ob ein Buch der Lesefertigkeit (Lesetempo und Genauigkeit) einer Schülerin oder eines Schülers entspricht. Die Hinweise zur Lektürebegleitung (→ Abbildung 24) zeigen, wie ein Buch im Hinblick auf weitere Stolpersteine analysiert werden kann. Hier geht es nun um den Aufbau und den Inhalt des Buches. Je nachdem, welche Leseerfahrungen und Deutschkenntnisse eine Schülerin oder ein Schüler mitbringt, braucht es hierzu entsprechende Begleitung. Analog zu einer Begleitung beim Lesen können beim Hören einer Geschichte vorentlastende Hinweise zum Aufbau, zu Schauplätzen, zu Protagonisten usw. wesentlich dafür sein, dass verstehendes Hören gelingt.

Abbildung 24 Ein Buch im Hinblick auf Stolpersteine analysieren und Begleitung anbieten, damit das Verstehen gelingt

#### Hinweise zur Entwicklung einer Lektürebegleitung

##### I. Analyse des Buches: Wo liegen mögliche Stolpersteine? Grafische Gestaltung

###### Illustrationen/Fotos

- wenige – viele
- vermitteln das Gleiche wie der Text – geben zusätzliche Informationen
- vermitteln die Informationen aus dem Text vollständig (d. h., anstelle des Textes können die Bilder «gelesen» werden)
- sind einfach «lesbar» – sind schwer «lesbar»
- sind dekorative Elemente ohne eindeutigen Bezug zum Text

###### Sprachliche Anforderungen

###### Gliederung

- Inhaltsverzeichnis
- Gliederung in Kapitel – durchgehender Text
- Kapitelzusammenfassungen
- Art der Titel der einzelnen Kapitel (z. B. sprechende Titel, die zum globalen Verstehen beitragen)
- wenige Abschnitte – viele Abschnitte

###### Textstruktur

- chronologische Erzählung – nicht chronologische Erzählung
- einfacher Einstieg – ungewohnter, anspruchsvoller Einstieg
- eine Erlebniswelt, ein Schauplatz – unterschiedliche Welten, wechselnde Schauplätze
- Voraussehbarkeit gross – ungewohnter Handlungsverlauf, nicht voraussehbar
- Erzählperspektive gleich bleibend – Erzählperspektive häufig wechselnd
- bei Dialogen kann leicht erkannt werden, wer spricht – bei Dialogen ist es anspruchsvoll zu erkennen, wer spricht
- Rückblenden – keine Rückblenden
- Protagonisten gut eingeführt, deutlich unterscheidbar – Protagonisten schwer einzuordnen

###### Satzbau

- meist kurze Sätze – häufig lange Sätze
- wenige verschachtelte Sätze – viele verschachtelte Sätze

###### Wortschatz

- einfach – anspruchsvoll
- fachspezifischer Wortschatz

##### II. Begleitung der Lektüre

###### Möglichkeiten der Begleitung

Welche wesentlichen Schwierigkeiten haben sich bei der Analyse (grafische Gestaltung und sprachliche Anforderungen) gezeigt? Worin kann eine Lektürebegleitung bestehen?

Beispiele für eine Lektürebegleitung:

- Inhaltsverzeichnis mit kurzen Inhaltsangaben zu den Kapiteln abgeben
- Glossar abgeben
- Protagonisten vorstellen (mündlich oder schriftlich)
- einzelne Passagen vorlesen (z. B. die ersten drei Seiten)
- einzelne Situationen in einer Skizze darstellen
- Fragen stellen, die auf Schlüsselstellen hinweisen
- Schlüsselstellen gemeinsam lesen

↓ Hintergrund  
Hinweise Lektürebegleitung

Im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen erwähnen Lehrpersonen das Problem, dass sie nicht alle Bücher oder Hörbücher, die ihre Schülerinnen und Schüler auswählen, selber gelesen oder gehört hätten und dass Begleitung deshalb schwierig sei. Da Lehrpersonen erfahrene Leserinnen und Hörer sind, können sie auch aufgrund von einigen Informationen, die sie zu einem Buch oder Hörbuch zusammentragen – z. B. aus dem der CD beigelegten Booklet –, begleiten, ohne das Buch oder Hörbuch vertieft zu kennen.

Eine Bibliothekarin aus einer Schule, die eine Bibliothek mit verschiedenen Medien führt, weist darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler gerne Bücher oder andere Medien, die zu einer Reihe gehören, ausleihen:

«Ich ermutige Lehrerinnen und Lehrer, dass sie in ihren Klassen Bücher zur Lektüre vorschlagen, die zu einer Reihe gehören. Kinder leihen gerne Bücher, Hörbücher oder CD-ROMs aus, in denen sie bereits Vertrautes antreffen. Es lohnt sich deshalb, wenn im Unterricht über ein ausgewähltes Buch aus einer Reihe ausführlich gesprochen wird oder wenn es vorgelesen oder gemeinsam gelesen wird. Wenn eine Lehrperson ein Buch aus einer Reihe kennt, hat sie auch schon viele Anknüpfungspunkte für eine Begleitung der Lektüre von anderen Büchern derselben Reihe.»

‡ Denkanstoss



1. Lesen Sie die «Hinweise zur Entwicklung einer Lektürebegleitung» (→ Abbildung 24, Seite 55)
2. Wählen Sie ein Kinder- oder Jugendbuch, das sie nicht gut oder gar nicht kennen.
3. Definieren Sie eine Zielgruppe, mit der Sie das Buch einsetzen könnten.
4. Nehmen Sie sich eine halbe Stunde Zeit und skizzieren Sie mithilfe der Hinweise eine Lektürebegleitung.

### Beispiele für Lese- oder Hörbegleitungen

Eine Lehrerin, die neu- bis zehnjährige Kinder unterrichtet, wählt jeweils für vier bis sechs Wochen eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern aus, die sie beim Lesen eines Buches begleitet. Sie beschreibt, wie sie die Lektürebegleitung organisiert.

«In der freien Hör- und Lesezeit arbeite ich mit einer ausgewählten Gruppe von drei bis fünf Kindern. Die anderen Schülerinnen und Schüler müssen sich, während diese Begleitung stattfindet, selbstständig mit ihrem (Hör-)Buch beschäftigen. Damit dies gelingen kann, gibt es Regeln – beispielsweise dazu, unter welchen Umständen leise Gespräche erlaubt sind.

Die Kinder, die ich begleite, lesen alle dasselbe von mir vorgeschlagene Buch. Vor der ersten Lektüre stelle ich die Protagonisten vor. Ich schreibe deren Namen auf ein Plakat, und wir kleben zusammen aus dem Buch kopierte Bilder mit den Protagonisten dazu.

Die ersten Seiten des Buches lese ich jeweils vor. Einzelne Abschnitte lese ich bewusst etwas verlangsamt, sodass die Kinder mit den Augen mitlesen können. Die Kinder steigen dann an einer bestimmten Stelle ein und lesen einige Seiten selber. Ich gehe derweilen zu jedem Kind und bespreche mit ihm, was es gerade liest. Wenn ich Schwierigkeiten feststelle, unterstützte ich mit Erklärungen oder Fragen.

In den folgenden Lektionen, in denen gelesen wird, arbeite ich immer etwa fünfzehn bis zwanzig Minuten mit der Gruppe. Mündlich wird das bisher Gelesene zusammengefasst. Wir machen dann ab, ab welcher Stelle alle wieder einige Seiten selber lesen. Es lesen also nicht alle Kinder alles selber. Einige Kinder, die langsam lesen, erfahren Teile der Geschichte aus den Gesprächen. Ich bespreche aber immer mit jedem Kind, wie viel es mindestens selber lesen kann.»

Der Bogen in Abbildung 25 (S. 58) stammt aus einer Schule, in der in allen Klassen während der Lese- oder Bücheranschauezeit Begleitungen durchgeführt wurden. Anhand des Bogens wurden nach einer ersten Versuchsphase Erfahrungen ausgetauscht.

Ein Lehrer, der auf der Sekundarstufe unterrichtet, bietet Begleitung zu Hörbüchern, die im Rahmen einer Hörclub-Stunde eingesetzt werden:

«Während des Winterhalbjahrs haben wir im Stundenplan eine Hörclub-Stunde vorgesehen. Ich stelle jeweils Gruppen von etwa sechs Schülerinnen und Schülern zusammen, für die dasselbe Hörbuch infrage kommt. Wenn eine Gruppe mit einem neuen Hörbuch startet, führen wir zuerst ein Gespräch, tragen zusammen, was wir schon über den Inhalt des Hörbuchs wissen, und notieren wichtige Wörter und Namen von Protagonisten. Damit dies möglich ist, muss ich vorbereitend die wichtigsten Informationen sammeln, oder ich erteile einer Schülerin oder einem Schüler einen entsprechenden Auftrag. – Die Gruppen treffen sich regelmässig mit mir, und wir besprechen, was bisher gehört und verstanden wurde, was unklar ist und wie es weitergehen könnte. Ich erteile auch Höraufträge, zu denen die Schülerinnen und Schüler dann bei der nächsten Besprechung Rückmeldung geben müssen.»

‡ Hintergrund  
Erfahrungsaustausch  
Lektürebegleitung

Begleitung in der Lesezeit bzw. Vorlese- oder Bücheranschauzeit

Am Treffen zum Erfahrungsaustausch in deinem pädagogischen Team berichtest du, ausgehend von folgenden Fragen, über die Begleitung eines einzelnen Kindes oder einer Gruppe. Notiere auf diesem Blatt Stichwörter zu den Fragen.

In welchem Umfang die Begleitung stattfindet, legst du selber fest. Möglich sind kurze Begleitungen – beispielsweise in drei Lektionen jeweils zehn Minuten – oder umfassendere Begleitungen, die ganze Lektionen dauern und sich über mehrere Wochen erstrecken.

Du kannst die Begleitung auch in Zusammenarbeit mit einer zweiten Lehrperson planen und durchführen.

Termin Erfahrungsaustausch

7. Mai 2012, 16.30 bis 18.00 Uhr

1. Welches Kind bzw. welche Gruppe hast du ausgewählt? Warum?

Jasna – sie hat schon mehrfach ein Buch ausgeliehen und nicht fertig gelesen.

2. Welches Buch hast du ausgewählt? Wie beurteilst du diese Wahl im Nachhinein?

«Emma und der Blaue Dschinn» von Cornelia Funke.

Das Buch ist vom Wortschatz her anspruchsvoll. Wir haben nach dem ersten Kapitel auf die Version aus der Reihe «einfach lesen» gewechselt. Diese Version ist sprachlich vereinfacht.

3. Welche Ziele hast du angestrebt? Wurden sie erreicht?

Jasna sollte die Erfahrung machen, dass sie ein ganzes Buch lesen kann – und zwar ein Buch, das auch schon andere Kinder aus der Klasse gelesen haben. Dieses Ziel wurde erreicht.

4. Wie hast du das Kind bzw. die Gruppe begleitet? Wie oft und wie lange?

Mit welchen didaktischen Massnahmen?

Ich habe während der freien Arbeitszeit (mit Wochenplan) jeweils fünf bis zehn Minuten mit Jasna gearbeitet.

Dies war ein- bis zweimal pro Woche möglich.

Ich habe die Bilder in der Originalversion des Buches verwendet, um Jasna auf das Lesen der nächsten Seiten vorzubereiten. Anhand der Bilder habe ich Wichtiges schon vorweggenommen.

Ich habe dafür auch eine andere Schülerin eingesetzt, die das Buch kürzlich gelesen hat. Ihr habe ich gesagt, dass sie Jasna «schon ein bisschen voraus erzählen soll – aber nur so viel, dass das Lesen noch spannend bleibt».

5. Was hat sich bewährt? Was würdest du das nächste Mal anders machen?

Das «Voraus erzählen» hat sich bewährt. Jasna hat immer so weit gelesen, wie wir bereits voraus erzählt hatten. Mit der Zeit hat sie auch von sich aus weitergelesen.

Ich möchte in Zukunft versuchen, vermehrt Kinder, die ein Buch bereits kennen, als Lesebegleiter einzusetzen.

## 2.6 Beispiele für Zusammenarbeit auf der Ebene der Schule

### In verschiedenen Fächern gleich vorgehen

In allen Fächern kann mit didaktisierten Texten ein substanzieller Beitrag zur Förderung des verstehenden Hörens und Lesens geleistet werden. Immer, wenn Texte gelesen oder gehört werden, lassen sich vorentlastende und begleitende Aufträge erteilen. In den verschiedenen Fächern geht es aber nicht nur um die Förderung von Hör- oder Leseverstehen. Unterstützende Aufträge sind oft Voraussetzung dafür, dass Fachinhalte überhaupt verstanden werden können.

Im folgenden Beispiel schildert ein Deutschlehrer, der vierzehnjährige Lernende unterrichtet, wie er mit einer Biologielehrerin und einem Geschichtslehrer zusammengearbeitet hat:

«Wir haben vereinbart, dass wir während eines Quartals das Hören oder Lesen in unseren Fächern regelmässig wie folgt vorbereiten. Wir stellen bei der Unterrichtsvorbereitung eine Liste mit fünf bis zehn wichtigen Wörtern und Formulierungen aus dem Text zusammen. Diese Liste, in der jeweils auch Fachwörter enthalten sind, wird der Klasse abgegeben. Die Schülerinnen und Schüler versuchen zuerst zu zweit, möglichst viele der Ausdrücke zu klären. Anschliessend geben wir Lehrpersonen kurze Erklärungen, und die Schülerinnen und Schüler müssen Erinnerungshilfen in ihre Liste notieren, damit sie sich später an die Bedeutung der Ausdrücke erinnern. Danach verwenden wir einige Minuten für die Hypothesenbildung. Aufgrund der Ausdrücke in der Liste werden Ideen gesammelt, worum es gehen könnte. Wir können beobachten, wie die Besprechung der Wörter und die Hypothesenbildung sich positiv auf die Arbeit an den Fachinhalten auswirken. Die Schülerinnen und Schüler wollen herausfinden, ob ihre Annahmen stimmen, und sie achten beim Hören oder Lesen darauf, ob sie die besprochenen Wörter antreffen. – Dass wir alle gleich vorgehen, ist nützlich. Es hat sich schnell eine Art Ritual entwickelt.»

### Die Erstsprachen einbeziehen

In der freien Lesezeit können Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Erstsprache alphabetisiert sind, ermutigt werden, Texte oder Bücher in ihrer Sprache zu lesen. Eine solche Wertschätzung der Erstsprachen kann ein positiver Beitrag zur Entwicklung der sprachlichen Identität von Schülerinnen und Schülern sein.

In Weiterbildungen zeigen sich Lehrpersonen teilweise verunsichert, wenn dieser Vorschlag diskutiert wird. Sie fragen sich u. a., wie sie Schülerinnen und Schüler beim Lesen begleiten können, wenn sie ein Buch selber nicht verstehen.

Eine Lektürebegleitung ist durchaus auch möglich, wenn ein Kind ein Buch in einer Sprache liest, die die Lehrperson nicht versteht. Sie kann auch unter diesen Umständen mit dem Kind ins Gespräch kommen, Fragen stellen und Tipps zum Weiterlesen geben.

Wertvoll ist in diesem Zusammenhang vor allem auch der Austausch mit mehrsprachigen Lehrpersonen an der Schule. Die Hinweise zur Lektürebegleitung auf Seite 55 können genutzt werden, um mit ihrer Unterstützung Informationen für eine Lektürebegleitung zusammenzutragen (vgl. Neugebauer 2007).

### Eltern sind an Tipps interessiert

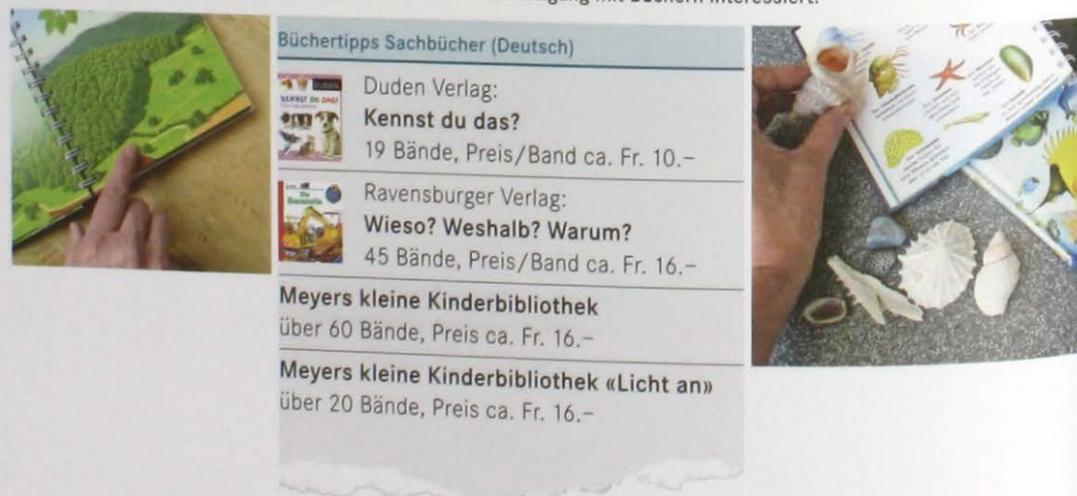
Eltern sind an Buch- und Medientipps für ihre Kinder interessiert. Lehrpersonen einer Schule, die Kinder derselben Altersgruppe unterrichten, können zusammen mit den Mitarbeitenden der Bibliothek ein- bis zweimal pro Jahr einen Flyer mit fünf bis zehn Tipps zusammenstellen. Es bewährt sich, wenn auf einem solchen Flyer die Preise angegeben werden und erwähnt wird, was wo in der Umgebung gekauft werden kann.

An Elternanlässen in den einzelnen Klassen oder im Rahmen von Elterngesprächen können die Lehrpersonen den Flyer verteilen und die vorgestellten Produkte zeigen. Ein solcher Input ist auch geeignet für Anregungen dazu, wie die Bücher und Medien zu Hause genutzt werden können.

Eine Lehrerin, die Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren unterrichtet, erzählt, wie in ihrer Schule Elterngespräche genutzt werden, um über den Umgang mit Büchern zu sprechen (→ Abbildung 26). Die Lehrpersonen, die Kinder derselben Altersgruppe unterrichten, haben zusammen entsprechende Ideen entwickelt:

«Wir zeigen den Eltern am Elterngespräch einige Sachbücher und bitten sie, eines auszuwählen, das sie ausleihen möchten. Sachbücher mit Illustrationen eignen sich gut und wecken das Interesse nicht nur der Kinder, sondern auch der Eltern. Die Eltern können das Buch für eine Woche nach Hause nehmen, um es mit ihrem Kind anzuschauen. – Wir sprechen bei dieser Gelegenheit darüber, wer in der Familie mit wem welche Sprache spricht, und so kommen wir auch auf die Frage, in welcher Sprache über das Buch gesprochen wird. Wir ermutigen die Eltern, dies in der Sprache zu tun, in der sie gerne und leicht mit dem Kind sprechen. – Wir geben in einem solchen Gespräch auch Anregungen zum Umgang mit dem Buch. Wir zeigen, wie die Bilder genutzt werden können, um Bezüge zu eigenen Erfahrungen herzustellen, um zu benennen und zu vergleichen.»

Abbildung 26 Eltern sind an Büchertipps und an Ideen zum Umgang mit Büchern interessiert.



**Büchertipps Sachbücher (Deutsch)**

	Duden Verlag: <b>Kennst du das?</b> 19 Bände, Preis/Band ca. Fr. 10.–
	Ravensburger Verlag: <b>Wieso? Weshalb? Warum?</b> 45 Bände, Preis/Band ca. Fr. 16.–
<b>Meyers kleine Kinderbibliothek</b> über 60 Bände, Preis ca. Fr. 16.–	
<b>Meyers kleine Kinderbibliothek «Licht an»</b> über 20 Bände, Preis ca. Fr. 16.–	

## 3 Sprechen und Schreiben

- 3.1 Sprechen und Schreiben fördern – welches sind die didaktischen Parallelen?
- 3.2 Welche Typen von Sprech- und Schreibansätzen können unterschieden werden?
- 3.3 Wie werden unterstützende Aufträge formuliert?
- 3.4 Wie können förderorientierte Rückmeldungen formuliert werden?
- 3.5 Was bedeutet förderorientierte Korrektur?
- 3.6 Beispiele für Zusammenarbeit auf der Ebene der Schule

Mit unterstützenden Aufträgen können Lernende befähigt werden, mündliche oder schriftliche Texte zu produzieren, die sie ohne Hilfe nicht realisieren könnten.

Durch die kontinuierliche Arbeit mit unterstützenden Aufträgen entwickeln die Lernenden Sprech- und Schreibroutinen und bauen ein Repertoire an Textsorten auf. Dies ermöglicht ihnen, auch komplexe mündliche und schriftliche Texte zunehmend selbstständig zu formulieren.

Durch förderorientierte Korrektur mit Hinweisen zum Planen, Realisieren und Überprüfen eigener Texte erhalten die Lernenden die Chance, ihre Sprachproduktion laufend zu verbessern.