



Institut zur Qualitätsentwicklung
im Bildungswesen

Didaktische Erläuterung zum Bereich Deutsch Lesen in den Vergleichsarbeiten in der 3. Jahrgangsstufe (VERA-3)



Inhaltsverzeichnis

1. Allgemeine Erläuterungen.....	3
2. Kompetenzorientierung „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und der Bezug zu den Bildungsstandards	3
3. Zur Teilkompetenz „Textverstehen“ und zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben.....	5
4. Anregungen für den Unterricht.....	6
4.1 Zur Förderung grundlegender Fähigkeiten	6
4.2 Zum Lernen und Üben von Methoden bzw. Strategien	7
4.3 Worauf man bei der eigenständigen Entwicklung von Leseaufgaben achten sollte	8
4.4 Lesekompetenz – nicht nur kognitive Fähigkeit	8
5. Literatur.....	9
6. Ausgewählte Unterrichtsmaterialien und Zeitschriften zur Leseförderung und zum literarischen Lernen	10

1. Allgemeine Erläuterungen

Im Deutschunterricht der Primarstufe werden die Grundlagen für die Entwicklung der Schlüsselkompetenz „Lesen“ geschaffen. Lesekompetenz ist in mehrfacher Weise notwendig für eine erfolgreiche Lebensführung: Zum einen ist Lesen eine zentrale Bedingung für den Wissenserwerb in allen Schulfächern und für das lebenslange Lernen. Zum anderen ist Lesen Voraussetzung für die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation (vgl. Bos u. a., 2003; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007). Darüber hinaus kann man Lesen als Beitrag zu gelingender Persönlichkeitsbildung ansehen, „z. B. im Hinblick auf ästhetische und sprachliche Sensibilität, Moralentwicklung und Empathiefähigkeit, Fremdverstehen und Teilhabe am kulturellen Gedächtnis“ (Hurrelmann, 2007, S. 22–23). In diesem Sinne formuliert die Kultusministerkonferenz (KMK, 2005, S. 9) folgende Ziele für den Unterricht:

„Lesen ist ein eigenaktiver Prozess der Sinnkonstruktion. Die Grundschule führt zum genießenden, informierenden, selektiven, interpretierenden und kritischen Lesen und legt damit eine tragfähige Grundlage für weiteres Lernen, für weiteres selbstbestimmtes Lesen und eine bewusste Auswahl geeigneter Medien. Die Kinder erfahren, dass Lesen eine Auseinandersetzung mit der Welt ermöglicht und Vergnügen bereiten kann. Dazu werden an unterschiedlichen Texten Leseinteresse, Lesebereitschaft, Lesefertigkeit und sinnverstehendes Lesen entwickelt. Beim Hören und Lesen literarischer Texte beschäftigen sich die Kinder mit wichtigen, sie bewegenden Fragen und setzen sich identifizierend und abgrenzend mit literarischen Figuren auseinander. Schülerinnen und Schüler gehen mit unterschiedlichen Textsorten in verschiedenen Medien um und können sich ihrem Alter entsprechend in der Medienwelt orientieren, d. h. in Druckmedien, in elektronischen Medien sowie in Massenmedien.“

2. Kompetenzorientierung „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und der Bezug zu den Bildungsstandards

Die Bildungsstandards für den Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch für den Primarbereich sind im Einzelnen (KMK, 2005, S. 11–13):

„über Lesefähigkeiten verfügen

- altersgemäße Texte sinnverstehend lesen,
- lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln.

über Leseerfahrungen verfügen

- verschiedene Sorten von Sach- und Gebrauchstexten kennen,
- Erzähltexte, lyrische und szenische Texte kennen und unterscheiden,
- Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen,
- Texte begründet auswählen,
- sich in einer Bücherei orientieren,
- Angebote in Zeitungen und Zeitschriften, in Hörfunk und Fernsehen, auf Ton- und Bildträgern sowie im Netz kennen, nutzen und begründet auswählen,
- Informationen in Druck- und – wenn vorhanden – elektronischen Medien suchen,
- die eigene Leseerfahrung beschreiben und einschätzen.

Texte erschließen

- Verfahren zur ersten Orientierung über einen Text nutzen,
- gezielt einzelne Informationen suchen,
- Texte genau lesen,

- bei Verständnisschwierigkeiten Verstehenshilfen anwenden: nachfragen, Wörter nachschlagen, Text zerlegen,
- Texte mit eigenen Worten wiedergeben,
- zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben,
- Aussagen mit Textstellen belegen,
- eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen,
- bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen,
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten finden,
- handelnd mit Texten umgehen: z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren.

Texte präsentieren

- selbst gewählte Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vorlesen,
- Geschichten, Gedichte und Dialoge vortragen, auch auswendig,
- ein Kinderbuch selbst auswählen und vorstellen,
- verschiedene Medien für Präsentationen nutzen,
- bei Lesungen und Aufführungen mitwirken.“

Die mit diesen Standards verbundenen Kompetenzen sind im Leseunterricht der Grundschule anzustreben. Einige (z. B. „bei Lesungen und Aufführungen mitwirken“) lassen sich erkennbar eher als Standards für Lerngelegenheiten beschreiben. Bei anderen erweist es sich schon in der Unterrichtssituation als schwierig, diese in eine (überprüfbare) Leistungserwartung zu übersetzen (z. B.: „lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln“). Und nicht bei allen Standards ist es möglich, diese sinnvoll in Leistungsaufgaben, etwa für eine Klassenarbeit, umzusetzen (z. B. „sich in einer Bücherei orientieren“, „ein Kinderbuch selbst auswählen und vorstellen“).

Dieselben und noch einige weitere Einschränkungen ergeben sich, wenn es darum geht, Aufgaben für die einheitliche Testung großer Gruppen zu entwickeln, bei denen man notwendigerweise vom konkreten Unterricht in einzelnen Ländern, Schulen oder Klassen absehen muss (Krelle, 2015). Beim Standard „Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen“ wären z. B. Klassen, die bestimmte Werke im Unterricht behandelt haben, systematisch im Vorteil; andere Standards lassen sich nicht in ökonomisch vertretbarer Weise testen oder objektiv auswerten (etwa „handelnd mit Texten umgehen: z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren“).

Lesekompetenz umfasst darüber hinaus mehr als kognitive Fähigkeiten. Hinzu kommen auch:

- Freude am Lesen und positive Erfahrungen mit Büchern, Zeitschriften usw.,
- eine gewisse Selbstverständlichkeit im Umgang mit Sprache und Schrift,
- eine positive Integration des Lesens in das eigene Selbstbild,
- Beharrlichkeit im Umgang mit eventuellen Schwierigkeiten und Anforderungen,
- ein stabiles fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept, also die Überzeugung, *es zu können*.¹

Auch diese weiteren zentralen Aspekte der Lesekompetenz lassen sich im Test nicht überprüfen. Hier kann es nur um den kognitiven Aspekt gehen.

Die Aufgaben in den Vergleichsarbeiten bzw. Kompetenztests oder Lernstandserhebungen in der 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) beziehen sich folglich auf diejenigen Standards, die gemäß den

¹ Siehe die vielzitierte Kompetenzdefinition von F. E. Weinert (2001, S. 27–28): Man versteht „unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Anforderungen an eine Reihe von Testgütekriterien als prinzipiell testbar angesehen werden können. Das sind im Wesentlichen die Standards der Gruppe „Texte erschließen“, die sich am stärksten auf die kognitive Dimension der Lesekompetenz beziehen lassen. Emotionale und motivationale Aspekte, die faktisch sehr bedeutsam sein können, müssen für den Zweck des Leistungsvergleichs ausgeklammert werden. Sie werden aber im Leseunterricht immer eine zentrale Bedeutung behalten.

3. Zur Teilkompetenz „Textverstehen“ und zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben

Das Erschließen von Texten stellt man sich nicht als ein bloß passives Aufnehmen einer im Text enthaltenen Information vor. Vielmehr wird angenommen, dass es sich beim Lesen um eine eigene Konstruktionsleistung handelt: „Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden. Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem das Vorwissen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren“ (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, S. 70–71). Man unterscheidet zudem basale bzw. „hierarchieniedrige“ und „hierarchiehohe“ Prozesse des Lesens.

Als grundlegend für das Textverstehen muss das eigentliche Erlesen von Wörtern und Sätzen angesehen werden. Solche Prozesse werden auch als „hierarchieniedrig“ bezeichnet. Nur wer einigermaßen flüssig lesen kann, ist in der Lage, Texten auch Informationen abzugewinnen. Konkret: Braucht das Erlesen eines Satzes länger, als Informationen im Arbeitsgedächtnis gehalten werden können, so misslingt selbst das Herstellen lokaler Kohärenz – der inhaltliche Zusammenhang geht verloren. Dieser Umstand stellt für Kinder in der Grundschule gelegentlich noch eine Komplikation dar. Ist die grundlegende Lesefertigkeit jedoch hinreichend geübt bzw. automatisiert, kommt es zu sog. „hierarchiehohen“ Prozessen des eigentlichen Textverstehens, die im Folgenden erläutert werden.

In Theorien des Textverstehens wird häufig zwischen verschiedenen Formen der mentalen Repräsentation von Bedeutungen unterschieden: Neben einer an der sprachlichen Oberfläche orientierten Form (z. B. Erinnern einer einzelnen Formulierung) stellt man sich bspw. eine propositionale Form vor (z. B. als sinngemäßes Erinnern einer bestimmten Information) sowie eine Repräsentation als mentales Modell bzw. Situationsmodell (etwa als allgemeine Vorstellung komplexerer Zusammenhänge, Personenkonstellationen oder räumlicher Verhältnisse). Diese verschiedenen Formen bauen zeitlich und logisch nicht aufeinander auf: Die Bedeutung eines unbekanntes Wortes kann man oft auf der Grundlage eines mentalen Modells oder mithilfe des eigenen Vorwissens rekonstruieren. In ein Situationsmodell gehen wiederum auch Annahmen ein, die der Leser bzw. die Leserin an den Text heranträgt. So kann er/sie z. B. eine Figur, über die im Text kaum etwas ausgesagt wird, mit vielen Merkmalen ausstatten. Insofern ist ein Situationsmodell nie nur text-, sondern immer auch vorwissensbasiert. Wenn im Text z. B. die Rede von einem Seemann ist, stellen sich manche Kinder einen älteren Herren mit Kapitänsmütze vor, andere haben ggf. einen konkreten Seemann vor Augen, den sie möglicherweise schon einmal getroffen haben usw. Fragen im Lesetest beziehen sich häufig auf diese unterschiedlichen Ebenen mentaler Repräsentationen auf Leserseite.

Auf der Textseite wirkt sich zusätzlich die Position der relevanten Information(en) auf die Schwierigkeit der Aufgaben aus. Die Informationen können z. B. mehr oder weniger explizit sein, an einer einzigen, mehr oder weniger prominenten Stelle stehen, auf Verbindungen mehrerer Textstellen beruhen, sich auf Inhalte oder Merkmale des Gesamttextes beziehen oder auch darüber hinausweisen.

Zusätzlich spielt für die Schwierigkeit von Leseaufgaben auch das Format der Aufgabenstellung eine Rolle (Kirsch, Jungeblut & Mosenthal, 1998). Dabei ist das Wiedererkennen vorgegebener Informationen kognitiv weniger anspruchsvoll als das aktive Produzieren.

Den oben formulierten Annahmen tragen die gängigen Kompetenzstufenmodelle Rechnung. Für den Grundschulbereich im deutschsprachigen Raum sind das die Modelle aus den Studien IGLU (Bos u. a., 2007), aus den zurückliegenden VERA-Studien (Groß Ophoff, Isaac, Hosenfeld & Eichler,

2008) und das Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Primarbereich (Bremerich-Vos & Böhme, 2009; Bremerich-Vos, Böhme, Krelle, Weirich & Köller, 2012). Letzteres liegt auch den VERA-Leseaufgaben zu Grunde.

4. Anregungen für den Unterricht

Zur Lesekompetenz gehört u. a., dass man Wortbedeutungen schnell und sicher erfasst, bei Bedarf geschriebene Wörter lautlich richtig wiedergibt, die Struktur von Sätzen erkennt und versteht und dass man über die Satzgrenzen hinweg inhaltliche Beziehungen erfasst bzw. aufgrund von Schlüssen herstellt. Wenn die *höheren* Prozesse des Verstehens von Absätzen und des ganzen Textes gelingen sollen, müssen die *tieferen* Prozesse auf der Ebene der Wörter möglichst schnell und automatisiert verlaufen. Es kann davon ausgegangen werden, dass erst so genügend Ressourcen für die Bewältigung der *höheren* Prozesse zur Verfügung stehen.

Deshalb finden Sie hier zunächst einige Hinweise auf Verfahren, die sich im Zusammenhang mit der Förderung im Bereich der *hierarchieniedrigen* Prozesse bewährt haben. Es folgen des Weiteren Anmerkungen zum Üben von Lesemethoden bzw. -strategien. Im Anschluss werden Tipps gegeben, worauf man achten sollte, wenn man Leseaufgaben unter Bezug auf das hier vorgestellte Modell einer Stufung der Lesekompetenz entwickeln möchte. Schließlich wird daran erinnert, dass die Lesekompetenz mehr ausmacht als eine kognitive Fähigkeit.

4.1 Zur Förderung grundlegender Fähigkeiten

Im Rahmen von kleinen Leseproben kann man – am besten in einem geschützten Bereich – ohne großen Aufwand ermitteln, wie Kinder einzelne Wörter erlesen. Wie gliedern sie die Wörter, dehnen sie einzelne Laute so, dass es gar nicht zu einem Verstehen der Wortbedeutung kommt? Gibt es häufiger Ersetzungen und Auslassungen, ohne dass sich die Kinder selbst korrigieren? Wie schnell wird überhaupt gelesen, wie viele Wörter werden z. B. in einer Minute bewältigt? So kann man die Voraussetzungen für eine gezielte Förderung schaffen.

Kinder, die Wörter noch häufig buchstabenweise erlesen, können üben, diese in Silben oder Morpheme zu gliedern, z. B. durch Silbenklatschen und dadurch, dass sie Wörter nach der Anzahl der Silben ordnen. Schwierigere, lange Wörter kann man mit Silbenbögen anbieten. Hilfreich sind auch Reimübungen. Die Kinder lernen hier, den reimenden Teil des Wortes als Einheit zu erfassen. Geht es um die Morphemstruktur, etwa von Verben im Rahmen von Sätzen, kann man die Verben ohne Flexionsendungen anbieten und die Kinder diese ergänzen lassen. Komplexere Wörter mit mehreren Stämmen kann man zerlegen. Besonders beliebt ist das Konstruieren und Erlesen von FantasiEZusammensetzungen wie z. B. *Tigerbär* oder *Affenelefant*, wobei die Schülerinnen und Schüler sich auch mit der Frage beschäftigen sollen, ob ein Tigerbär ein Bär oder ein Tiger ist. Hier geht es um die Unterscheidung von Grundwort und Bestimmungswort.

Häufig kommen Kinder schon auf der Ebene einzelner Wörter nicht zu einem Leseerfolg, weil diese Wörter weder in ihrem aktiven noch in ihrem passiven Wortschatz sind. Sollen kleine Texte, in denen solche Wörter voraussichtlich gehäuft vorkommen, gemeinsam gelesen werden, bietet es sich an, für eine Vorentlastung zu sorgen. Einzelne Wörter werden gemeinsam gelesen und kundige Kinder erläutern ihre Bedeutung, wenn möglich und nötig auch mit nonverbalen Mitteln, z. B. im Rahmen von darstellendem Spiel.

Soll das Lesen auf der Ebene des Satzes geübt werden, kann man Satzfragmente vorgeben und die Schülerinnen und Schüler Vermutungen äußern lassen, wie der Satz fortgesetzt werden könnte, so kann z. B. auch vermittelt werden, dass Verben nicht für sich allein stehen können: *Der Junge schenkt dem Mädchen ... Die Familie wohnt ...* Wenn es darum geht, Kinder auf dem Weg vom

wortweisen zum wortgruppenweisen bzw. satzgliedorientierten Lesen zu unterstützen, haben sich Legekarten, Satzschieber und dergleichen bewährt.²

Mittlerweile gibt es gut begründete Hinweise darauf, dass sich die Leseflüssigkeit der Kinder durch die Bildung von Lautlese-Tandems deutlich verbessern lässt (Lauer-Schmalz, Rosebrock & Gold, 2014). Die Tandems bestehen aus einem „Spieler“ und einem „Trainer“. Der Spieler ist der deutlich schwächere Leser. Sein Trainer, ein lesestarkes Kind, „liest mit dem Finger mit“, macht auf Fehler aufmerksam und wiederholt die Prozedur, bis der Spieler allein sein Tempo deutlich erhöht hat und fehlerlos und angemessen betonend liest. Das Reihumlesen dagegen ist kritisch zu sehen. Die einzelnen Schülerinnen und Schüler lesen hier jeweils nur kleine Passagen, sodass ein Übungseffekt kaum zu erwarten ist. Außerdem können sich gerade die schwächsten Leserinnen und Leser bloßgestellt fühlen, während gute Leser sich womöglich schnell langweilen.³

4.2 Zum Lernen und Üben von Methoden bzw. Strategien

Im Hinblick auf die *höheren* Prozesse beim verstehenden Lesen bietet es sich an, einige Methoden bzw. Strategien der Texterschließung zu lehren und auch immer wieder auf ihre Anwendung zu achten, denn es wird häufig beobachtet, dass Kinder einige dieser Methoden zwar kennen, aber diese nicht von sich aus bei neuen Texten anwenden.

Es gehört zu den ordnenden und die Menge der Informationen reduzierenden Methoden, dass man etwas Wichtiges unterstreicht. Was wichtig ist, hat u. a. mit dem Interesse zu tun, mit dem man an einen Text herangeht. Deshalb sollte dieses Interesse zunächst geklärt werden. Geht es etwa darum, in einem Text nur eine einzelne Information zu finden, und ist alles andere, was sonst noch im Text stehen mag, insofern unwichtig? In einem längeren Erzähltext z. B. kann man auch dadurch Ordnung schaffen, dass man die Beziehungen der Figuren in einem Schema darstellt. Es kann darüber hinaus sinnvoll sein, in einem längeren Text Überschriften zu den einzelnen Abschnitten zu finden oder, wenn der Text es nahelegt, Schlüsselsätze und -wörter markieren zu lassen.

Auch mit Kindern in dritten Klassen lässt sich bereits üben, wie man das Gelesene bewusst mit dem eigenen Vorwissen und den eigenen Vorstellungen verbindet. Beispiele für solche elaborativen Methoden sind die bildliche oder szenische Umsetzung.

Als reflexiv (oder metakognitiv) können Methoden verstanden werden, die den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, sich beim Verstehen gleichsam über die eigene Schulter zu schauen. So können die Kinder lernen, dass es im Umgang mit manchen Texten sinnvoll ist, sich bereits vor dem eigentlichen Lesen zu fragen, was man denn zu einem bestimmten Thema bereits weiß. Solche Texte könnten etwa Titel haben wie „Die mittelalterliche Burg“ und „Warum die Dinosaurier ausstarben“. Nach der Lektüre können sich die Kinder fragen, was sie neu erfahren haben. Es bietet sich darüber hinaus an, den Schülerinnen und Schülern modellhaft, d. h. durchaus auch schauspielerisch, vorzuführen, wie man den eigenen Leseprozess überwachen kann: Die Lehrperson liest, stockt und sagt, dass sie ein Wort oder einen Satz nicht verstanden hat. Sie zeigt, was man tun kann: Erschließt sich die Bedeutung vielleicht aus dem Kontext? Wenn nicht: Kann ich jemanden fragen oder irgendwo nachschlagen? Die Kinder sollen lernen, dass auch kompetente Leserinnen und Leser manchmal etwas nicht verstehen und dass es durchaus *normal* ist, sich dann nach Hilfe umzusehen. Dabei können insbesondere schwächere Leserinnen und Leser davon profitieren, dass die Lehrkraft Strategien zur *Überwachung des eigenen Leseprozesses* modellhaft vorführt: Gerade diese Kinder bemerken nämlich oft nicht, dass sie etwas nicht verstehen.⁴

² Eine Fülle von Hinweisen gerade zur Förderung von leseschwachen Schülerinnen und Schülern in den genannten und weiteren Bereichen findet man bei Wedel-Wolff (1997), zudem bei Rosebrock & Nix (2008) und Köster & Rosebrock (2009).

³ Informationen zum Üben von Leseflüssigkeit findet man bei Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann (2011).

⁴ Vgl. die Anmerkungen zu Strategien in den „Hinweisen zur Weiterarbeit“ zu früheren VERA-3-Durchgängen (Hosenfeld, Isaac, Metzeld & Zimmer-Müller, 2009). Für den Grundschulunterricht eignet sich auch Altenburg (1993). Für etwas ältere Schülerinnen und Schüler bietet das Lesetraining von Gold, Mokhlesgerami & Rühl (2006) viele Anregungen.

4.3 Worauf man bei der eigenständigen Entwicklung von Leseaufgaben achten sollte

Es gibt, wie oben bereits angesprochen wurde, einige Modelle der Lesekompetenz, deren Gemeinsamkeiten man in Form von Fragen fassen kann:

- Können die Kinder einem Text eine bestimmte einzelne Information entnehmen bzw. abgewinnen?
- Können die Kinder im Text mehr oder weniger weit voneinander entfernte Informationen miteinander verknüpfen?
- Geht es um lokales Verstehen (eines Satzes, eines Absatzes) oder ist eher globales, d. h. auf den ganzen Text bezogenes Verstehen verlangt?
- Welche Arten von Schlüssen werden gezogen? Sind diese eher einfach oder komplexer und wie kann man das Wissen einschätzen, das die Kinder dafür brauchen?

Für eher schwache Leserinnen und Leser sind Aufgaben geeignet, bei denen es darum geht, an mehr oder weniger prominenten Stellen im Text Informationen zu lokalisieren. Dabei kann die Frage bzw. Aufgabe bereits Teile der gesuchten Formulierung enthalten. Wichtig ist, dass man als Lehrkraft nicht nach Details fragt, die für das Textverständnis gar nicht wichtig sind.

Schwieriger sind Aufgaben, bei denen verstreute Informationen verknüpft werden müssen. Ist z. B. in einem Text zu Beginn davon die Rede, dass eine Figur ängstlich ist, und heißt es am Ende, dass sie sich nicht auf eine Auseinandersetzung mit einer anderen Figur einlässt, dann verlangt eine Antwort auf die Frage nach ihrem Motiv die Verknüpfung dieser Textstellen.

In Bezug auf das Ziehen von Schlüssen: Einfach ist ein Schluss etwa dann, wenn er sich auf benachbarte Informationen bezieht, deren inhaltliche Beziehung zwar nicht ausdrücklich formuliert ist, aber auf der Hand liegt. Das ist z. B. der Fall, wenn es in einem Text heißt: *Thomas ging nicht in die Schule. Er war krank.* Schwieriger wird es, wenn für die Lösung der Aufgabe mehr Vorwissen benötigt wird, wie im folgenden Fall: *Die Getränke wurden nach einer Viertelstunde gebracht. Die Gäste waren unzufrieden.* Auch hier geht es um eine Beziehung von Grund und Folge. Um das zu verstehen, müssen die Kinder aber als Vorwissen mitbringen, dass man „normalerweise“ schneller bedient wird.

Am schwierigsten sind im Allgemeinen Aufgaben, deren Lösung das Verstehen des gesamten Textes voraussetzt. Dabei kann es z. B. um die Textintention gehen (Was ist die Moral einer Fabel, die im Text nicht explizit benannt ist?) oder darum, dass man einen Text als Ganzen bewerten soll: *Findest du, dass eine Geschichte wie diese in Wirklichkeit passieren könnte? Begründe deine Meinung.*

Wenn die Lehrkraft Aufgaben zum Leseverstehen auf verschiedenen Stufen formuliert, kann sie mit den Aufgaben auf vielfältige Weise für innere Differenzierung sorgen und so der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen. Eine dieser Möglichkeiten besteht darin, dass die Lehrkraft ein „Fundamentum“ für alle und ein „Additum“ für lesestarke Kinder vorsieht. Man kann z. B. auch ein Lernen an Stationen planen, wobei man nicht vergessen sollte, ausdrücklich auf die unterschiedlichen Schwierigkeiten der Aufgaben hinzuweisen, die an verschiedenen Stellen des Klassenraums platziert sind. Gerade Lehrkräfte an Grundschulen verfügen in der Regel über ein reichhaltiges Methodeninventar. Für welche Varianten der Binnendifferenzierung man sich entscheidet, hängt vor allem von den konkreten Bedingungen vor Ort ab.

4.4 Lesekompetenz – nicht nur kognitive Fähigkeit

Alle bisherigen Hinweise zielen auf die Förderung kognitiver Teilaspekte der Lesekompetenz. Zur Lesekompetenz gehört aber mehr, vor allem auch eine emotionale und motivationale Komponente. Auch eine soziale Komponente ist im Spiel, geht es doch ebenso darum, dass Kinder in der Lage sein sollten, sich mit anderen im Rahmen von Anschlusskommunikation über Gelesenes zu verständigen. Wer die Erfahrung macht, dass er mit Leseaufgaben immer besser zurechtkommt, wird im

Allgemeinen auch motivierter an das Lesen herangehen. Und wer motivierter ist, nutzt eher Lesegelegenheiten, was wiederum zu einem Kompetenzzuwachs beitragen kann. Insofern sind die kognitive und die motivationale Seite miteinander verbunden. Es gibt eine Fülle von Vorschlägen, wie man als Lehrkraft in der Grundschule zur Steigerung der Lesemotivation beitragen kann. Diese Vorschläge – von Leseecken und Bücherkisten über Lesenacht und Lesepass bis hin zu Lesepatzen und Lesewettbewerben etc. – hier aufzulisten, würde zu weit führen. Eine kommentierte Zusammenstellung mit weiteren Literaturhinweisen findet sich z. B. bei Rosebrock & Nix (2008, S. 92–118). Die Realisierung solcher Verfahren der Leseanimation trägt dazu bei, dass die Kinder die Grundschule als einen Ort begreifen, an dem auf die Kultur des Lesens besonderer Wert gelegt wird.

5. Literatur

- Altenburg, E. (1993). *Wege zum selbstständigen Lesen*. Berlin: Cornelsen.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–140). Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009). Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In D. Granzer, O. Köller & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik: Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 228–261). Weinheim: Beltz.
- Bremerich-Vos, A., Böhme, K., Krelle, M., Weirich, S. & Köller, O. (2012). Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In: Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K., Richter, D. (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik* (S. 56–71). Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J. & Rühl, K. (2006). *Wir werden Textdetektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Groß Ophoff, J., Isaac, K., Hosenfeld, I. & Eichler, W. (2008). Erfassung von Leseverständnis im Projekt VERA. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy* (S. 36–51). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS).
- Hosenfeld, I., Isaac, K., Metzeld, D. & Zimmer-Müller, M. (2009). *Hinweise zur Weiterarbeit. Erläuterungen zu den Deutschaufgaben 2009*. Landau: Universität Landau.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung* (S. 18–28). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Kirsch, I. S., Jungeblut, A. & Mosenthal, P. B. (1998). The measurement of adult literacy. In T. S. Murray, I. S. Kirsch & L. Jenkins (Hrsg.), *Adult literacy in OECD countries: Technical report on the first international adult literacy survey* (S. 105–134). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Köster, J. & Rosebrock, C. (2009). Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch*

Konkret (S. 104–138). Berlin: Cornelsen.

Krelle, M. (2015). Leseverstehen im Kontext der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse – Leistungen und Grenzen eines diagnostischen Instruments zur Sprachförderung. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*. 1/2015, 1–27. Zugriff am 20. September 2017 von http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_1_Krelle.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) – Beschluss vom 15.10.2004*. München: Wolters Kluwer.

Lauer-Schmalz, M., Rosebrock, C. & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule – Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. *Didaktik Deutsch*, 37, 44–61.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rosebrock, C., Gold, A., Nix, D. & Rieckmann, C. (2011). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

von Wedel-Wolff, A. (1997). *Üben im Leseunterricht der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.

6. Ausgewählte Unterrichtsmaterialien und Zeitschriften zur Leseförderung und zum literarischen Lernen

Deutsch differenziert – Zeitschrift für die Grundschule (Westermann)

Ausgabe 4/2018: Leseanlässe – Wie Kinder Lesen als bedeutsam erfahren

Ausgabe 3/2018: Comics – Lernen mit Bild und Text

Ausgabe 2/2016: Lesespiele – Lesekompetenz spielerisch fördern

Ausgabe 4/2016: Abenteuerliteratur – Fantasiewelten entdecken, Medien produktiv nutzen

Ausgabe 2/2015: Sachtexte lesen – Strategien zum Leseverstehen

Ausgabe 3/2013: Lyrik erleben

Ausgabe 4/2012: Leseschwierigkeiten begegnen

Ausgabe 2/2011: Lesewelten eröffnen

Ausgabe 4/2011: Buch und Buchkultur

Grundschule (Westermann)

Ausgabe 9/2015: Zauberhaft! Kinderliteratur im Unterricht

Ausgabe 9/2012: Sachtexte – Lesen. Verstehen. Schreiben.

Grundschule Deutsch (Friedrich Verlag)

Ausgabe 55/2017: Vorlesen

Ausgabe 53/2017: In Geschichten eintauchen

Ausgabe 50/2016: Fabeln

Ausgabe 48/2015: Literarisches Lernen

Ausgabe 47/2015: Das Lesen und Schreiben üben
Ausgabe 46/2015: Gedichte gefühlt – gedacht
Ausgabe 35/2012: Comic & Co.
Ausgabe 34/2012: Lesen laut und leise
Ausgabe 30/2011: Verschiedene Kinder – verschiedene Bücher
Ausgabe 25/2010: Lesen mal anders
Ausgabe 17/2008: Lust auf Bücher
Audio CD 4/2002 (GS/Sa/Mat 1/02): Unterwegs mit Geschichten (Eva Maria Kohl)

Grundschulunterricht Deutsch (Oldenbourg (Cornelsen))

Ausgabe 3/2018: Leseanimation
Ausgabe 3/2017: Lesen, um zu schreiben
Ausgabe 2/2014: Mädchen lesen gern – Jungen auch
Ausgabe 3/2013: Texte mit Bildern und Bilder mit Texten (lesen)
Ausgabe 1/2012: Realistische Kinderliteratur
Ausgabe 2/2010: Sachtexte verstehen und nutzen
Ausgabe 1/2010: Lesen und Vorlesen
Ausgabe 3/2008: Kinderliteratur und literarisches Lernen

Praxis Grundschule (Westermann)

Ausgabe 5/2017: Von Bilderbuch bis Schmöker – Neue Kinderliteratur im Unterricht
Ausgabe 6/2016: Lyrik in vielen Formen – Klang, Struktur und Sprache erkunden
Ausgabe 5/2015: Märchen
Ausgabe 1/2013: Klassenlektüren – Gemeinsam lesen und erarbeiten

Praxis Deutsch – Zeitschrift für den Deutschunterricht (Friedrich Verlag)

Ausgabe 272/2018: Literatur inklusiv
Ausgabe 241/2013: Literarische Texte werten
Ausgabe 231/2012: Lesekultur