

Förderung des Lesens in der Erstsprache

Maria Riss

Elisa Aeschimann-Ferreira
und Raquel Rocha

orell füssli Verlag

Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht

Didaktische Anregungen

2

Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht» (HSU; in der Schweiz HSK: Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur); Didaktische Anregungen 2.

Herausgegeben vom Zentrum IPE (International Projects in Education) der PH Zürich.

PH Zürich



IPE – International Projects in Education

Projektleitung: Basil Schader

Autorin: Maria Riss, Dozentin und Projektleiterin am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz; Lehrmittellautorin im Bereich Leseförderung.

Redaktion seitens HSU: Elisa Aeschimann-Ferreira und Raquel Rocha

Erprobungslehrer/innen: Nexhat Maloku, Zürich (HSK Albanisch)
Hüsniye Göktas, Zürich (HSK Türkisch)
Dragana Dimitrijević und Gordana Nikolić, Zürich (HSK Serbisch)
Elisa Aeschimann-Ferreira und Raquel Rocha, (HSK Portugiesisch)
Hazir Mehmeti, Wien
Rifat Hamiti, Düsseldorf

Illustrationen, visuelles Gesamtkonzept und Realisation: Barbara Müller, Erlenbach

Lektorat: Joni Müller, Dr. phil., Zürich

Druck: xy

Die Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht» entsteht mit Unterstützung des schweizerischen Bundesamts für Kultur (BAK).



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Kultur BAK

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission teilfinanziert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Verfasser/innen; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.



Lifelong
Learning
Programme

© 2016 Orell Füssli Verlag AG, Zürich
www.ofv.ch
Alle Rechte vorbehalten

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Dadurch begründete Rechte, insbesondere der Übersetzung, des Nachdrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funkübertragung, der Mikroverfilmung oder der Vervielfältigung auf anderen Wegen und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Vervielfältigungen des Werkes oder von Teilen des Werkes sind auch im Einzelfall nur in den Grenzen der gesetzlichen Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes in der jeweils geltenden Fassung zulässig. Sie sind grundsätzlich vergütungspflichtig.

ISBN 978-3-280-04119-2

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhaltsübersicht

Vorwort zur Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht»

7

Einleitung

- | | | |
|---|---|----|
| 1 | Lesen in der Herkunftssprache: Chancen und Schwierigkeiten | 8 |
| 2 | Ziele und Aufbau dieses Hefts | 10 |
| 3 | Kernpunkte der aktuellen Lesedidaktik | 10 |
| 4 | Zusätzliche Punkte mit speziellem Bezug zum Lesen im herkunftssprachlichen Unterricht | 13 |

Teil I: Leseförderung

Büchern und Texten begegnen

- | | | |
|---|--|----|
| 1 | Vorlesen als Ritual | 20 |
| 2 | Eine kleine Bibliothek in der Erstsprache eröffnen | 21 |
| 3 | Buchausleihe bei Institutionen wie «Bibliomedia» | 22 |
| 4 | Besuch in der Bibliothek | 22 |
| 5 | Bücherdomino | 23 |
| 6 | Die ersten Sätze | 24 |
| 7 | Hypothesen erstellen | 25 |
| 8 | Bücher in Wundertüten | 26 |

Bücher und Texte lesen und verstehen

- | | | |
|----|---|----|
| 9 | Freie Lesesequenzen | 27 |
| 10 | Vorlesen und Tonaufnahmen machen für andere | 28 |
| 11 | Lesen in Gruppen oder im Klassenverband | 29 |

Vom Lesen berichten

- | | | |
|----|----------------------|----|
| 12 | Wer errät mein Buch? | 32 |
| 13 | Rätselschnur | 33 |

14	Fragen zu Büchern erarbeiten	34
15	Werbe-Poster zu einem Buch gestalten	35
16	«Book Slam»	36
17	«Book Dating»	37
Das Lesen reflektieren		
18	Vorlesen: Sich selber einschätzen	38
19	Das eigene Lesen überdenken	39

II Teil II: Lesetraining

Lesefertigkeiten

20	Ich erkenne Buchstaben sofort	44
21	Ich lese Wörter immer schneller	45
22	Ich sehe Sätze als Ganzes	47
23	Ich verstehe, was ich lese	48

Lesegeläufigkeit (Fluency)

24	Lesegeläufigkeit trainieren	50
-----------	-----------------------------	----

Vom Lesen berichten

25	Strategien vor dem Lesen	53
26	Strategien während dem Lesen	54
27	Strategien nach dem Lesen	55

III Teil III: Literarisch-kulturelle Bildung

28	Zuhören	60
29	Buchfiguren	61
30	Sich einen Ort bildlich vorstellen	63
Beigezogene Literatur		64

Erläuterungen, Abkürzungen

Erstsprache:	Auch Mutter- oder Familiensprache: die Sprache, welche ein Kind als erste zu Hause gelernt hat und spricht. Manche Kinder haben zwei Erstsprachen.
Schulsprache:	Die in der Schule des Einwanderungslandes gesprochene Sprache. Dazu kann als Umgebungssprache noch der lokale Dialekt kommen.
Abkürzungen:	S = Schüler, Schülerin LP = Lehrperson (Lehrer, Lehrerin)

Legende

zu den Angaben zu Sozialform, Klasse und Zeitbedarf bei den Unterrichtsvorschlägen:



EA = Einzelarbeit



PA = Partnerarbeit



KG = Kleingruppe



GK = Ganze Klasse

1.–9. Kl.

Geeignet für die Klassen ... bis ... (z. B. 2.–4. Kl.). Achtung: Diese Zuordnung kann je nach Voraussetzung der einzelnen Schüler/innen variieren!

10–15 Min.

Ungefäher Zeitbedarf, z. B. 20 Min. (Approximative Angabe, muss von der Lehrperson je nach Stand und Voraussetzungen der Klasse festgelegt werden.)

Vorwort zur Reihe

«Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht»

Der herkunfts- oder muttersprachliche Unterricht (HSU; in der Schweiz HSK, Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur) spielt eine wichtige Rolle für die identitäre und sprachliche Entwicklung und für die Pflege der Mehrsprachigkeit als einer wertvollen persönlichen und gesellschaftlichen Ressource. Über diese Tatsache sind sich Forschung und Rahmenrichtlinien wie die Empfehlungen des Europarats R(82)18 und R(98)6 schon länger im Klaren. Trotzdem findet dieser Unterricht gegenüber dem Regelunterricht noch immer unter meist erschwerten Umständen statt. Verantwortlich dafür sind verschiedene Gründe:

- Der herkunftssprachliche Unterricht steht vielerorts institutionell und finanziell auf schwachen Beinen. In der Schweiz etwa ist die Bezahlung der HSK-Lehrer/innen beinahe überall Sache der Herkunftsländer oder sogar der Eltern.
- Der herkunftssprachliche Unterricht ist meist schlecht mit dem Regelunterricht vernetzt; Kontakte zu und Kooperation mit den Lehrpersonen des Regelunterrichts sind oft sehr schwach entwickelt.
- Der herkunftssprachliche Unterricht findet meist an bloss zwei Stunden pro Woche statt, was ein aufbauendes, kontinuierliches Arbeiten erschwert.
- Der herkunftssprachliche Unterricht ist meist freiwillig, die Verbindlichkeit für die Schüler/innen ist nicht sehr hoch.
- Der herkunftssprachliche Unterricht findet in aller Regel als Mehrklassenunterricht statt, an dem gleichzeitig Schüler/innen von der 1. bis zur 9. Klasse teilnehmen. Dies verlangt von den Lehrpersonen ein hohes Mass an Binnendifferenzierung und didaktischem Geschick.
- Die Heterogenität der Schülerschaft im herkunftssprachlichen Unterricht ist auch hinsichtlich der Sprachkompetenzen der Schüler/innen ausserordentlich hoch. Während einige von zu Hause gute Kompetenzen in der Dialekt- und Standardvariante der Erstsprache mitbringen, sprechen andere diese nur im Dialekt. Bei vielen, die bereits in der zweiten oder dritten Generation im neuen Land leben, ist inzwischen die dortige Sprache (z. B. Deutsch) zur starken Sprache geworden, während sie die Erstsprache bloss in der dialektalen Variante, ausschliesslich mündlich und mit einem auf familiäre Themen beschränkten Wortschatz beherrschen.

- Die Lehrer/innen des herkunftssprachlichen Unterrichts haben zwar in aller Regel in ihren Herkunftsländern eine gute Grundausbildung genossen, sind aber keineswegs auf die Realität und Spezifik des Unterrichts in Mehrklassenschulen in der Migration vorbereitet. Weiterbildungsmöglichkeiten in den Einwanderungsländern bestehen meist nur in ungenügendem Ausmasse.

Die Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht» unterstützt die Lehrpersonen des herkunftssprachlichen Unterrichts in ihrer wichtigen und anspruchsvollen Aufgabe und will damit einen Beitrag zu einer optimalen Qualität dieses Unterrichts leisten. Diesem Ziel dient einerseits die Vermittlung von Hintergründen und Prinzipien der in den west- und nordeuropäischen Einwanderungsländern aktuellen Pädagogik und Didaktik (vgl. den Grundlagenband), andererseits die Vermittlung konkreter und praxistauglicher unterrichtlicher Anregungen und Modelle in den Heften «Didaktische Anregungen». Einen Schwerpunkt bildet dabei die Förderung sprachlicher Kompetenzen. Bei den didaktischen Anregungen wird bewusst auf Prinzipien und Verfahren zurückgegriffen, die den Schüler/innen vom Regelunterricht und von dessen Lehrmitteln her vertraut sind. Damit sollen herkunftssprachlicher und Regelunterricht einander im Sinne einer möglichst grossen Kohärenz angenähert werden. Indem die Lehrpersonen des herkunftssprachlichen Unterrichts didaktische Ansätze und konkrete Verfahren kennenlernen, die im Regelunterricht der Schüler/innen aktuell sind, erfahren sie zugleich ein Stück Weiterbildung und hoffentlich eine Stärkung ihres Fundaments als gleichwertige Partner/innen im Bildungsprozess der bilingual-bikulturell aufwachsenden Schüler/innen.

Die Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht» wird vom Zentrum International Projects in Education (IPE) der Pädagogischen Hochschule Zürich herausgegeben. Sie entsteht in enger Zusammenarbeit zwischen schweizerischen und anderen westeuropäischen Fachpersonen einerseits und Expert/innen und Lehrpersonen des herkunftssprachlichen Unterrichts andererseits. Damit wird gewährleistet, dass die vermittelten Informationen und Anregungen den tatsächlichen Gegebenheiten, Bedürfnissen und Möglichkeiten des herkunftssprachlichen Unterrichts entsprechen und für diesen funktional und praxistauglich sind.

Einleitung

1. Lesen in der Herkunftssprache: Chancen und Schwierigkeiten

Dass es wichtig ist, in der eigenen Herkunfts- oder Erstsprache lesen und schreiben zu können, liegt auf der Hand: Wer nicht über diese literalen Fähigkeiten verfügt, bleibt zwangsläufig Analphabet/in in seiner Erstsprache, verliert den Anschluss zu deren Schriftkultur und ist in seiner bikulturell-bilingual-biliteralen Entwicklung ernsthaft gefährdet. Wer umgekehrt über literale Kompetenzen auch in der Erstsprache verfügt, dem eröffnen sich reiche und vielfältige Möglichkeiten. Sie reichen vom Zugang zur Literatur des eigenen Volkes über die Möglichkeit, in der Migration und im Herkunftsland an dessen schriftlichem Leben teilzunehmen, sich Informationen in Büchern und elektronischen Medien zu beschaffen und vielleicht auch seine beruflichen Chancen um eine wertvolle Facette ergänzen zu können.

Zumindest bei jenen Erstsprachen, die das lateinische Alphabet verwenden, würde man auf den ersten Blick keine allzu grossen Probleme hinsichtlich des Lesens erwarten. Zu Unrecht: Probleme und Schwierigkeiten gibt es sehr wohl. Wir können sie in drei Gruppen zusammenfassen:

a) Probleme mit dem Grapheminventar (spezielle Buchstaben und Akzente) und der Reihenfolge der Buchstaben.

Die meisten Sprachen haben Sonderzeichen (ë, ç, đ, ĉ, š, ĝ, ĩ, â, æ, ç, ã etc.). Diese Grapheme werden im Rahmen der Alphabetisierung im Regelunterricht der Schule des Einwanderungslandes nicht gelernt. Dasselbe gilt für unterschiedliche Lautwerte einzelner Grapheme (Beispiel: <z> hat in Deutsch den Lautwert ts, in den meisten andern Sprachen repräsentiert es das stimmhafte s; <c> hat im Türkischen den Lautwert dsch, in den slawischen Sprachen den Lautwert ts und im Deutschen den Lautwert ts oder k). Manche Lautwerte werden je nach Sprache verschieden wiedergegeben. So entspricht dem Laut [ʃ] im Deutschen z. B. <sch>, im Englischen und Albanischen <sh>, im Türkischen <ş>, in den slawischen Sprachen <ś> usw. Auch die Reihenfolge der Buchstaben im Wörterbuch ist nicht überall identisch; so stehen z. B. die ö- und ü-Wörter im Türkischen nach den o- und u-Wörtern, während sie im Deutschen bei diesen integriert sind und im Englischen und Portugiesischen überhaupt nicht vorkommen. Alle diese Besonderheiten müssen die Kinder zu Hause oder im HSU lernen, wenn sie ihre Erstsprache flüssig lesen und schreiben wollen. Um Verwirrungen mit der Alphabetisierung in der Sprache des Einwanderungslandes zu vermeiden, führen viele HSU-Lehrer/innen diese Besonderheiten erst zu Ende

der ersten oder zu Beginn der zweiten Klasse ein. Bei nicht-lateinischen Alphabeten muss selbstverständlich die ganze Alphabetisierung in der Erstsprache erfolgen.

b) Probleme mit der Standardvariante der Erstsprache:

Viele Kinder und Jugendliche sprechen ihre Erstsprache zu Hause nur in einer dialektalen Variante. Diese weicht bisweilen (z. B. bei manchen süditalienischen oder nordalbanischen Mundarten) so stark von der Standardsprache ab, dass sich vor allem beim Lesen ernsthafte Probleme ergeben. (Beim Schreiben sind sie etwas geringer, da man auch im Dialekt schreiben kann.) Eine sorgfältige Einführung in die Standard- und Schriftvariante der eigenen Sprache ist eine der wichtigsten Aufgaben des HSU, wenn es darum geht, den Zugang zur eigenen Schriftkultur zu bewahren. Ganz besonders gilt dies für Schüler/innen aus bildungsferneren Familien, die von zu Hause her wenig oder gar keinen Kontakt mit der Schrift- oder Standardvariante ihrer Sprache haben.

c) Probleme in Zusammenhang mit fehlender literaler Tradition und Unterstützung seitens des Elternhauses.

Diese Dimension von Schwierigkeiten und Problemen ist nicht spezifisch für den HSU, vielmehr hängt sie mit der Bildungsnähe bzw. -ferne des Elternhauses zusammen. Ganz pauschal lässt sich sagen: Kinder und Jugendliche, die von zu Hause her an den Umgang mit Büchern und Schrift gewöhnt sind, haben in unseren schrift- und textorientierten Schulen und Gesellschaften deutlich bessere Voraussetzungen und Perspektiven als solche, denen diese Voraussetzungen fehlen. Besonders stark betroffen ist natürlich das Lesen in der Erstsprache, während jenes in der Schulsprache durch den Regelunterricht über Jahre hinweg aktiv gefördert wird. Bei der Kompensation dieser Defizite kann der HSU eine wichtige Rolle spielen. Dies ist um so bedeutungsvoller, als das hier Erworbene den betreffenden Schüler/innen nicht nur im HSU, sondern auch im Regelunterricht zugute kommt. Vertiefte Informationen zu diesem Punkt finden sich im Handbuch «Grundlagen und Hintergründe», Kap. 1, 2 und 8, ferner in Sträuli et al. (2005) s. 130 ff. und in Bibliomedia, QUIMS (siehe Literaturverzeichnis).

Zur Frage «Wo liegen die Hauptprobleme der Schüler/innen im Bereich Lesen in der Erstsprache im HSU?» haben wir vorgängig zu diesem Heft eine kleine Umfrage unter HSU-Lehrer/innen durchgeführt. Die Antworten entsprechen den obigen drei Kategorien, wie die folgenden Beispiele zeigen:

-
- «Die Schüler/innen können die Aussprache der Buchstaben q, ç, gj, xh, sh, etc. im Albanischen nicht richtig auseinanderhalten, auch haben sie Mühe mit unserer Standardsprache.»
-
- «Die Schüler/innen haben Mühe mit den speziellen Zeichen der türkischen Sprache. Zudem kennen sie viele Wörter nicht, da ihr Wortschatz sehr klein ist.»
-
- «Ein Problem sind die Unsicherheiten bei den speziellen Buchstaben unserer Sprache und bei der Aussprache der verschiedenen Buchstaben. Die Schüler/innen haben diese Unterschiede im Regelunterricht natürlich nicht gelernt. Ich muss das mit den Kleinen sehr sorgfältig erarbeiten und üben, sonst machen sie immer wieder Fehler in der Aussprache oder verwechseln manche Buchstaben.»
-
- «Die geringe Anzahl Wochenstunden und der dadurch stark verdünnte Kontakt der Schüler/innen mit der Standardsprache erschwert das Lesenlernen. Die meisten Schüler/innen sprechen zu Hause Dialekt und werden von den Eltern kaum unterstützt.»
-
- «Beim Lesen in der Erstsprache ist ein Problem, dass die Schüler/innen dies meistens nur im HSU und kaum je zu Hause tun. Eine weitere Schwierigkeit ist, dass sie zu Hause Dialekt sprechen. Dadurch haben sie Mühe, Wörter in der Standardsprache zu lesen und verstehen diese teilweise auch nicht.»
-
- «Die Hauptprobleme der Schüler/innen liegen meist darin, dass sie wenig Lesepraxis haben. Folgende Gründe lassen sich dafür nennen:
 - a) Auch die Eltern lesen wenig; die Kinder sehen sie kaum je beim Lesen.
 - b) Den Kindern werden keine oder nur selten Geschichten vorgelesen.
 - c) Während ihrer Aufenthalte im Herkunftsland wird vor allem die mündliche Sprache praktiziert.»
-
- «Die Motivation der Schüler/innen gegenüber dem Lesen generell ist tief. Noch tiefer ist sie gegenüber dem Lesen in der Muttersprache, weil sie damit noch mehr Mühe haben.»
-

Lesekompetenzen (wie auch Schreibkompetenzen und viele Lerntechniken und -strategien) sind nicht an eine bestimmte Sprache gebunden. Wer sie in einer Sprache erworben hat, kann sie gut auch auf seine anderen Sprachen transferieren und in diesen nutzen. Aus diesem Grund nützt das, was der HSU für die Förderung des Lesens in der Erstsprache leistet, den Schüler/innen auch in ihrem regulären Schulalltag. Zugleich wäre es besonders wünschbar, dass HSU- und Regelunterricht hinsichtlich des Aufbaus von Lesekompetenz und -freude möglichst eng kooperieren würden. Auch dies wird in Statements unserer Umfrage angesprochen:

-
- «Schüler/innen, die in der Schulsprache gut und flüssig lesen, tun dies auch in der Erstsprache besser. Die Lesekompetenzen sind sprachübergreifend.»
-
- «Lesen ist eine Technik, die geübt werden muss. Wer diese Technik in einer Sprache beherrscht, wird sie auch für jede nächste Sprache nutzen können. Und: Wenn ein Kind gerne liest, liest es gern in allen Sprachen. (...) Es ist wichtig, globales, gezieltes und deutendes Lesen mit allen Sprachen zu verknüpfen, in allen Sprachen zu erproben. Den Lehrpersonen und Schüler/innen muss klar sein, dass sie die meisten Lesestrategien und -techniken in allen Sprachen anwenden können.»
-
- «Sehr von Vorteil wäre eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrer/innen des HSU und des Regelunterrichts. Dadurch könnten beide konkret und effizient an einer Unterstützung der Schüler/innen im Bereich Lesen arbeiten.»
-

2. Ziele und Aufbau dieses Hefts

Lesen und Schreiben in der Erstsprache sind, wie oben beschrieben, nicht irgendwelche Fähigkeiten, auf die man in der Migration gut auch verzichten kann. Dass die Schüler/innen fähig sind, schriftliche Informationen in ihrer Erstsprache zu beschaffen und zu verarbeiten, ist vielmehr eine unabdingbare Voraussetzung zu ihrer ganzheitlichen bilingual-bilateralen Entwicklung. Zudem unterstützt das sichere Beherrschen der Erstsprache auch den Erwerb der literalen Fähigkeiten in der Schulsprache des Einwanderungslandes. Damit ist es, als hoch selektionswirksame Kompetenz, auch Basis für den schulischen Erfolg im Regelunterricht.

Das vorliegende Heft will Lehrpersonen in der anspruchsvollen Aufgabe unterstützen, bei ihren Schüler/innen die Freude am Lesen in der Herkunftssprache aufzubauen und zu fördern. Gleichzeitig will es Wege aufzeigen, wie HSU-Lehrpersonen verschiedene Bereiche der Lesekompetenz, beispielsweise Leseflüssigkeit, Textverstehen oder die Freude an gestalteten Texten, bei den Lernenden gezielt fördern können.

Das Heft bietet im Einleitungsteil einen Einblick in wichtige Anliegen und Schwerpunkte der gegenwärtigen Lesedidaktik und geht auf einige Punkte ein, die spezifisch für den HSU von Bedeutung sind. Der zweite, praktische Teil umfasst 30 konkrete Übungsvorschläge zu den Bereichen Leseförderung, Lesetraining und literarisch-kulturelle Bildung. Dabei handelt es sich um Anregungen für die Lehrpersonen. Sie lassen sich grossteils ohne zeitliche Belastung des Unterrichts und anhand von Lesestoffen durchführen, die ohnehin gerade behandelt werden. Die meisten Anregungen eignen sich – mit altersspezifischen Anpassungen – für Schüler/innen verschiedener Altersstufen. Dies kommt den Gegebenheiten des HSU entgegen, bei dem ja meist Schüler/innen verschiedener Stufen gemeinsam unterrichtet werden.

3. Kernpunkte der aktuellen Lesedidaktik

Lesen lernt man nicht von heute auf morgen. Der Weg vom langsamen Entziffern einzelner Buchstaben bis hin zum flüssigen Lesen eines ganzen Buchs ist lange, oft steinig und mühsam. Es handelt sich um einen Prozess, bei dem die meisten Kinder und Jugendlichen begleitet und immer wieder unterstützt werden wollen. Wichtig bei diesem Prozess sind Erwachsene – Eltern und Lehrpersonen –, die Anteil an den oft ganz unterschiedlichen Leseinteressen der Schüler/innen nehmen, und wichtig sind Vorbilder, die vorlesen und mit denen sich die Lernenden über Buchinhalte austauschen können. Dies kann und soll lange vor Schuleintritt beginnen: Wenn die Eltern schon mit

ihren ganz kleinen Kindern Bilderbücher anschauen und kommentieren oder ihnen Geschichten vorlesen und sich darüber unterhalten, stellt dies eine besonders wirksame Form der frühen Leseförderung dar. Glaubt man den Erfahrungsberichten erwachsener Leserinnen und Leser, so besteht bei Jugendlichen die wirksamste schulische Leseförderung in einer Lehrperson, die sich selbst als Leserin, als Leser zu erkennen gibt, die sich für die Leseinteressen und Lektüren ihrer Schüler/innen interessiert, die viele verschiedene Bücher kennt und die mit den Lernenden anregende Diskussionen über das Gelesene zu initiieren und zu moderieren vermag.

Gern lesen und gut lesen – beide Aspekte sind wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Lesentwicklung, und sie hängen wechselseitig voneinander ab: Nur wer die Lust an Texten und an dem, was sie erzählen, schon empfunden hat, wird weitere, zunächst vielleicht mühevollere Schritte tun wollen. Und umgekehrt müssen Schülerinnen und Schüler über gewisse Fertigkeiten im Umgang mit Texten, Bildern und Inhalten verfügen, damit sie sich freudvoll und neugierig auf weitere Lektüren einlassen.

Der fördernde Leseunterricht muss verschiedene Teilbereiche im Auge behalten. Dabei lassen sich drei Bereiche unterscheiden: Leseförderung, Lesetraining und literarisch-kulturelle Bildung. Die drei Bereiche ergänzen sich, die für sie nötigen Kompetenzen können aber oft nicht alle gleichzeitig und am gleichen Text geübt werden. Dies gilt natürlich auch für den herkunftssprachlichen Unterricht und für das Lesen in der Herkunftssprache. Die einzelnen Bereiche können aber mit unterschiedlichen Texten und Aufgaben auf verschiedene Art und Weise geschult und gefördert werden. Dies wirkt sich positiv auf den Literalitätserwerb in der Erstsprache und in der Sprache des Einwanderungslandes aus. Das vorliegende Heft hält eine reiche Sammlung von Ideen und Aufgaben für alle drei Bereiche bereit.

a) Leseförderung

Ziel der Leseförderung ist es, die Schülerinnen und Schüler für das Lesen zu gewinnen. Sie sollen auf Texte und Bücher neugierig werden, sollen nach eigenem Geschmack auswählen können, sie sollen erfahren, wie vielfältig Bücher und andere Texte sind und wie spannend es sein kann, sich Inhalte lesend zu erschliessen. Die Zielvorstellung wäre, dass das Lesen für die Schüler/innen zu einer selbstverständlichen und alltäglichen Tätigkeit wird – in der Schule genauso wie zu Hause, in der Erstsprache genauso wie in der Schulsprache.

Wichtig mit Blick auf dieses Ziel ist eine breite und anregende Auswahl an Texten, damit möglichst alle Schüler/innen eine Lektüre finden, die sie interessiert und in die sie sich vertiefen möchten. Zu einer vielfältigen Auswahl in diesem Sinne gehören nicht nur Bücher, sondern auch Illustrierte, Zeitungen, Co-

mics, Foto- und Bilderbücher und natürlich die ganze Palette an elektronischen Texten – von der Website mit Informationen zu einem Sachthema bis hin zum Chat-Forum und zum E-book.

Bei Schüler/innen, die wenig Lesemotivation mitbringen, muss die nötige Ruhe zum Lesen bisweilen deutlich eingefordert werden. Auch diese Kinder und Jugendlichen sollen still an ihrem Platz sitzen, um ihre Bücher oder Texte zu lesen, auch sollen sie Rechenschaft darüber ablegen, was und wie viel sie gelesen haben. Nur so wird auch ein gewisses Durchhalten trainiert und wird vermieden, dass sie ihre selbst gewählte Lektüre immer wieder abbrechen.

Zu einem fördernden Leseunterricht gehört auch, dass Schülerinnen und Schüler erwachsene Bezugspersonen und Gleichaltrige als Leserinnen und Leser wahrnehmen und dass sie sich gegenseitig über die Lesestoffe und Leseerfahrungen austauschen können. In altersdurchmischten Klassen oder Gruppen können zudem ältere Schüler/innen eine wichtige Rolle als Lesevorbilder spielen.

Leseförderung verfolgt vor allem die folgenden Ziele:

- Sie soll in erster Linie das Interesse an Büchern und an anderen Medien mit Schrift und Bild wecken.
- Sie soll den kompetenten Umgang mit dem grossen Textangebot zur Gewohnheit machen und dafür auch Lernhilfen und Strategien anbieten.
- Sie soll alle möglichen Zugänge zur Welt der Schrift öffnen und zeigen, dass Lesen eine Tätigkeit mit unmittelbar alltagspraktischer Relevanz und vielen Bezügen zur eigenen Lebenswelt sein kann (Texte zu persönlichen Interessen, verschiedene Medien zum gleichen Thema, Nutzung von Texten aus der Erst- und Zweitsprache etc.). Damit sollen und können auch neue Leser/innen gewonnen und motiviert werden.
- Leseförderung soll schliesslich dazu führen, dass Kinder und Jugendliche gern lesen, dass sie nicht nur in der Schule zu Texten und Büchern greifen, sondern dass das Lesen und der Umgang mit Texten in der Erst- und Zweitsprache ganz selbstverständlich zu ihrem Alltag gehören.

b) Lesetraining

Mit einem guten Lesetraining wird das flüssige und verstehende Lesen gezielt trainiert. Gut und flüssig lesen zu können und das Gelesene auch zu verstehen ist anspruchsvoll. Viele Kinder und Jugendliche – vor allem solche aus bildungsferneren Familien – sind damit tendenziell überfordert, wenn sie nicht gezielt unterstützt werden. Zu einem fördernden Leseunterricht gehören deshalb in allen Klassenstufen verschiedene Übungsformate. Im Fokus stehen dabei Übungen zu den Lesefertigkeiten (Basisfertigkeiten), zur Lesegeläufigkeit (Lesegenauigkeit und Routine) und zu den Lesestrategien (Hilfen, wie man schwierige Texte besser verstehen kann).

Beim Lesetraining steht also nicht primär die Leselust im Vordergrund. Vielmehr geht es hier vor allem darum, dass die Schüler/innen ihre Lesefähigkeiten gezielt trainieren und verbessern. Dies geschieht mit strukturierten Fertigungsübungen, durch wiederholte Leseübungen am gleichen Text und durch die Vermittlung von Strategien, die helfen können, auch anspruchsvolle Texte besser zu verstehen.

In der Lesedidaktik werden drei zentrale Trainingsfelder benannt, die selbstverständlich auch für das Lesetraining in der Erstsprache gelten:

1. Lesefertigkeiten

In diesem Bereich geht es um das eher technische Lesenkönnen auf der Buchstaben-, Wort- und Satzebene. Viele Schüler/innen – vor allem jüngere – sind beim Decodieren noch zu wenig sicher. Sie haben Probleme bei der Schrifterkennung in der Herkunftssprache, bei der Worterkennung und beim Verknüpfen von Satzteilen und Sätzen. Dies gilt vor allem dann, wenn sich das Laut- und Zeichensystem der Herkunftssprache von demjenigen der Schulsprache unterscheidet (siehe hierzu auch oben). Der HSU kann hier mit einer sorgfältigen Einführung in die Schrift oder in die Sonderzeichen der eigenen Sprache, aber auch durch systematische Arbeit am Wortschatz und durch die Auseinandersetzung mit komplexeren syntaktischen Strukturen, wirksame Unterstützung leisten.

2. Lesegeläufigkeit:

Der Trainingsbereich der Fluency (Flüssigkeit, Geläufigkeit) ist in der Schulpraxis noch kaum verankert. Zu Unrecht, ist er doch von beträchtlicher Relevanz: Wer mit Routine liest und durch einen Text verhältnismässig schnell und fehlerfrei «durchkommt», hat auch weniger Mühe, den Inhalt zu verstehen. Der Grund liegt darin, dass sich geübte Leser/innen besser auf das Verstehen des Textes konzentrieren können, weil der eher technische Teil des Leseprozesses bei ihnen weitgehend automatisiert ist. Leser/innen mit

schwacher Fluency oder Geläufigkeit müssen demgegenüber einen Teil ihrer Energie für das Decodieren und andere technische Aspekte des Leseprozesses investieren. Neue Ergebnisse aus Deutschland zeigen auch, dass viele Schüler/innen im Laufe des Geläufigkeitstrainings ein neues oder stabileres Selbstkonzept in Bezug auf ihre Tätigkeit als Leser/in aufbauen konnten. Sie fühlten sich nach Abschluss dieser Trainingsphase kompetenter und bezeichneten sich selbst nun häufiger als gute und motivierte Leserinnen oder Leser. Dies wiederum führt zu einer höheren Lesemotivation. Im Grunde ist es eine Binsenweisheit: Wer gut liest, liest gern. Wer gern liest, liest viel. Wer viel liest, liest gut.

3. Lesestrategien:

Gute, geübte Leserinnen und Leser wissen, was sie tun können, um einen Text möglichst schnell und richtig zu verstehen. Sie wenden (oft unbewusst) verschiedene Strategien zur Texterschließung an und lesen nicht einfach auf gut Glück los. Sie machen sich z. B. vor der Lektüre eine Art Leseplan und lesen den Text je nach diesem Plan und ihren Zielen auf unterschiedliche Art und Weise. In der Fachdidaktik unterscheidet man zwischen drei Arten des Lesens und Leseverstehens, die in der Schule – natürlich auch im HSU – bewusst gemacht und anhand passender Texte erprobt werden sollten:

- Das gezielte Leseverstehen: Hier geht es um die gezielte Suche nach einer bestimmten Information, z. B. im Wörter- oder Telefonbuch, im Fahrplan oder in einem Sachtext.
- Das globale Leseverstehen: Das Ziel ist hier, das Wesentliche eines Textes zu erfassen, ohne unbedingt jedes Detail zu speichern. Diese Leseweise ist besonders häufig z. B. in Zusammenhang mit literarischen Texten oder mit Zeitungsartikeln.
- Das detaillierte Leseverstehen: Es ist dann aktuell, wenn man bei einem Text möglichst jedes Detail verstehen soll (z. B. bei einem Rezept oder einer Anleitung oder vor einer Prüfung).

Geübte Leser/innen überwachen den Verstehensprozess während der Lektüre laufend und wissen sich zu helfen, wenn Verstehensschwierigkeiten auftauchen. Das Kennen und selbstständige Nutzen von Lesestrategien ist ein wesentlicher Aspekt von Lesekompetenz. Die eigentliche Vermittlung dieser Strategien geschieht am besten anhand des gemeinsamen Arbeitens von Texten im Unterricht, z. B. im Rahmen eines entwickelnden Unterrichtsgesprächs. Anschließend an die sorgfältige Einführung müssen die Stra-

tegien selbstverständlich an verschiedenen Texten immer wieder erprobt werden, bis sie von den Schüler/innen verinnerlicht sind. Je nach Art und Inhalt eines Textes muss dabei anders vorgegangen werden und kommen andere Strategien zum Zug (z. B. solche zum Verstehen und Beurteilen von Sachtexten, zur Zusammenfassung von Erzählungen, zum Verständnis von Grafiken etc.). Materialien und Hinweise hierfür bietet auch das Heft «Didaktische Materialien 5: Vermittlung von Lernstrategien und -techniken im HSU», wo sich in den Kapiteln 2 und 3 weitere Strategien zum Umgang mit Hilfsmitteln (Wörterbücher, Nachschlagewerke etc.) und zum Lesen finden.

Für die drei Bereiche Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit und Lesestrategien werden im vorliegenden Heft verschiedenste Übungsformate und Beispiele präsentiert, die natürlich an die Voraussetzungen der jeweiligen Klasse oder Gruppe adaptiert werden müssen. Schwächere Leser/innen sollen möglichst viele Übungen im Bereich der Lesefertigkeiten bearbeiten. Stärkere Leser/innen können die Fertigungsübungen auch weglassen und diese Zeit für ihre persönliche Lektüre nutzen. Besonders sinnvoll zum Üben der Lesegeläufigkeit und der Lesestrategien ist es, wenn Texte aus dem Unterrichtsalltag verwendet werden.

c) Literarisch-kulturelle Bildung

Literarisch-kulturelle Bildung zielt darauf ab, dass die Schüler/innen Erfahrungen mit gestalteten (literarischen) Texten machen können. Das betrifft z. B. den lustvollen und spielerischen Umgang mit Sprache in Gedichten und Sprachspielen oder das Genießen von literarisch gestalteten Texten. Im HSU stehen dabei selbstverständlich Texte aus der Herkunftssprache und die altersgerechte Vermittlung eines Basiswissens zur eigenen Literaturgeschichte im Vordergrund. Wenn in den oberen Klassen Bezüge zur Literatur des Einwanderungslandes oder zur Weltliteratur gemacht werden können, erweitert dies den literarischen Horizont.

Primäres Ziel für die Schüler/innen ist das Entwickeln einer ästhetischen Sensibilität, die für weitere Erfahrungen mit poetisch gestalteten Texten hilfreich ist. Die Kultur eines Landes und Volkes spiegelt sich über weite Strecken in Texten und Büchern. Dies gilt für überlieferte Märchen und Legenden genauso wie für Gedichte und Erzählungen oder zeitgenössische Romane. Alle diese Gattungen erfüllen in Bezug auf die Sprache bestimmte inhaltliche und formale Kriterien, die sich von jenen für Alltags- oder Sachtexte deutlich unterscheiden. Diese Unterschiede können mit den älteren Schüler/innen natürlich thematisiert werden. In erster Linie geht es aber nicht darum, die literarischen Texte zu analysieren, sondern vielmehr darum, sie überhaupt kennen zu lernen, sie genießen zu können und nach und nach mit ihnen vertraut zu werden.

Reime, Verse und Sprachrhythmen, aber auch Vorlese-situationen ermöglichen schon bei ganz kleinen Kin-dern intensive, sinnlich-ästhetische Hör-Erfahrungen. Wer solche Hör-Erfahrungen gemacht hat, wird mit seinem «inneren Ohr» auch beim späteren stillen Le-sen von Literatur mithören. Bei lyrischen Texten ist dies von ganz besonderer Bedeutung.

Mit Unterstützung der Lehrperson und anhand von geeigneten Aufgabestellungen kann das gemeinsame Lesen im Klassenverband Basis sein, gestaltete Spra-che – z. B. ein Gedicht oder eine Erzählung – nicht nur zu geniessen, sondern auch auf verschiedenen Ebenen zu verstehen. Im gegenseitigen Austausch werden Verstehenslücken geschlossen und wird das, was zwischen den Zeilen steht, ins Bewusstsein und zur Sprache gebracht. Gemeinsam werden Bilder ima-giniert oder Szenen nachgespielt (das Nachspielen ist eine ausgezeichnete Form der Verständniskontrolle und der Vertiefung des Verstehens). Die Charaktere und Handlungsweisen der einzelnen Figuren können interpretiert und diskutiert werden und miteinander kann thematisiert werden, was man beim Lesen eines literarisch gestalteten Textes empfindet. Gemeinsames Reflektieren, Diskutieren und Verarbeiten hilft den Schüler/innen, die Aussagen eines Textes auch wirklich zu verstehen. Und es ist immer Erfolg versprechender und führt zu mehr Erkenntnissen als das Nachdenken über Gelesenes im stillen Kämmerlein.

4. Zusätzliche Punkte mit speziellem Bezug zum Lesen im herkunftssprach-lichen Unterricht

Lesen und Leseförderung im HSU unterscheidet sich, wie oben ausgeführt, primär hinsichtlich der Sprache der Texte und ihrer kulturellen Herkunft vom Leseun-terricht in der Regelklasse. Die Arbeits- und Trainings-bereiche hingegen sind weitgehend identisch, und desgleichen die Ziele der literalen Sozialisation und Förderung in der Erst- und Zweitsprache. Die folgen-den Abschnitte a) und b) sind denn auch weniger als HSU-spezifisch gedacht, vielmehr akzentuieren sie abschliessend zwei generell (und damit auch für den HSU) wichtige Punkte.

a) Entlastung der Texte vor dem Lesen

Dem Wortschatz kommt beim Lesen grosse Bedeu-tung zu. Häufig verstehen Leser/innen einen Text nicht, weil er zu viele Wörter enthält, die sie nicht kennen. In Texten, die in der Standardvarietät der Erstsprache geschrieben sind, kann dies zu ganz besonderen Pro-blemen führen, weil viele Kinder und Jugendliche die Erstsprache zu Hause ausschliesslich im Dialekt prak-tizieren.

Aus diesem Grund ist es im HSU oft wichtig, Texte vorgängig sprachlich zu entlasten, um den Zugang zu ihnen zu erleichtern (vgl. hierzu auch Sträuli et al. S. 58 ff.). Ein bewährtes Verfahren hierzu ist, vor der Lektüre zusammen mit den Schüler/innen eine Liste der Schlüsselwörter und von eventuell problemati-schen Wörtern und Wendungen anzusehen und die Schwierigkeiten zu klären («Schaut mal, wir lesen jetzt dann einen Text, in dem die Wörter «Gemäuer», «be-fand sich», «gruslig» und «Ritterrüstung» vorkommen. Die wollen wir zuerst klären!»). Dadurch können sich die Schüler/innen nicht nur auf den Inhalt des Textes einstimmen, vielmehr können sie auch ihr Vorwissen aktivieren, Hypothesen bilden und verstehen bereits einen grossen Teil der im standardsprachlichen Text vorkommenden Formen und Begriffe. Das Verstehen erleichtern können auch Bilder, die das Geschehen il-lustrieren, Details zeigen, Stimmungen wiedergeben oder sachliche Inhalte bildnerisch darstellen und er-klären.

b) Man muss nicht immer jedes Wort verstehen

Oft konzentrieren sich Leserinnen und Leser (auch Lehrer/innen!) zu stark auf das Nichtverstandene, an-statt sich zunächst darauf zu konzentrieren, was alles verstanden wird. Diese defizitorientierte Sicht kann entmutigend wirken.

Es geht aber auch anders: Zum Beispiel, wenn die Schüler/innen den Auftrag erhalten, beim Lesen ein-mal alles anzustreichen, was sie verstanden haben. Durch das Markieren der Stellen, die auf Anhieb ver-standen wurden, wird ihnen bewusst, dass es in der Regel nur Teile eines Satzes oder einzelne Wörter sind, die sie beim ersten Lesen nicht verstehen. Damit er-höht sich in den meisten Fällen auch die Motivation zum Weiterlesen. Aus dem Kontext des Verstandenen lassen sich die übrigen Verstehensprobleme zudem sehr oft lösen.

Bei manchen Texten müssen die Leser/innen auch gar nicht alle Wörter verstehen; je nach Ziel des Un-terrichts und Art des Textes reicht ein globales Verste-hen (siehe oben) durchaus. Hilfreich kann sein, wenn Schlüsselbegriffe und zentrale Stellen im Text vorher markiert werden. So wissen die Lesenden, worauf sie achten müssen und welche Stellen besonders wich-tig sind. In Abhängigkeit von den Zielen, die man mit dem betreffenden Text verbindet (ob beispielsweise eine detaillierte Auseinandersetzung mit Inhalt und Aussage stattfinden soll), muss anschliessend vertiefte Wortschatzarbeit erfolgen. Dass Wortschatzarbeit im Kontext von realen Texten besonders authentisch und wirksam ist, liegt auf der Hand.

c) Kooperation mit dem regulären Unterricht

Wenn der HSU und der reguläre Unterricht zusammenarbeiten, erweitert diese Kooperation den Horizont und vertieft die Nachhaltigkeit des Gelernten. Dies gilt nicht nur für gemeinsam behandelte Inhalte (z. B. Wasser oder Landwirtschaft in den verschiedenen Ländern), sondern auch für viele Lerntechniken und -strategien. Da diese fast immer übersprachlich sind, bzw. in verschiedenen Sprachen genutzt werden können, ist eine Kooperation zwischen HSU- und Regelklassenlehrpersonen in diesem Bereich besonders wertvoll. Ebenso trifft dies für den wichtigen Bereich der literarisch-kulturellen Bildung zu, in dem sich HSU und Regelunterricht optimal ergänzen und die Freude am Lesen gemeinsam fördern können.

Wo institutionelle Kontakte zwischen HSU und Regelunterricht nicht (wie z. B. in Schweden) automatisch gegeben sind, liegt es manchmal vor allem an den HSU-Lehrer/innen, den Kontakt aufzunehmen und sich über Möglichkeiten der Zusammenarbeit im Bereich Lesen zu informieren. Einige Ideen hierzu (vgl. auch viele Vorschläge im zweiten Teil dieses Hefts und Strüli et al. S. 116 ff.):

- Gedichte in verschiedenen Sprachen lesen (und/oder selbst schreiben); vortragen lernen, Aufnahme einer Gedicht-CD, Gestaltung eines mehrsprachigen Büchleins; Übersetzung in die Schulsprache. Evtl. Elternanlass mit mehrsprachigen Rezitationen.
- Gemeinsame Lektüre eines zwei- oder mehrsprachig erschienenen Buchs oder Bilderbuchs.
- Gestaltung einer Ausstellung mit Büchern in verschiedenen Sprachen; jedes Buch wird auf einer Karte kurz beschrieben.
- Nutzung von elektronischen und anderen Quellen aus verschiedenen Sprachen zu einem gemeinsamen Sachthema (z. B. Römerzeit in Deutschland und in der Türkei etc.).
- Gemeinsame Einführung und Nutzung bestimmter Lesestrategien oder -techniken (siehe Teil II dieses Hefts und Heft 5: Lerntechniken und -strategien).
- Gemeinsame Arbeit am Aufbau einer mehrsprachigen Schulhausbibliothek.
- Kooperationen (Workshops etc.) im Rahmen einer Projektwoche «Leselust in verschiedenen Sprachen» oder im Rahmen einer Lesenacht.

Manchmal ergeben sich aus Gründen der Überlastung keine Möglichkeiten der Kooperation. In diesem Falle empfehlen wir als Minimallösung, dass sich die HSU-Lehrer/innen die Sprachbücher des regulären Unterrichts bringen lassen und dort schauen, was sich zum Bereich Leseförderung, Lesetraining, Lesestrategien und literarische Bildung findet. Sicher sind dabei Ideen, die gut auch im HSU aufgegriffen werden können, und sicher können hier auch die Schüler/innen mit Erklärungen, Anregungen und Erfahrungen helfen.

d) Wo lassen sich Texte in der Herkunftssprache finden?

- Textsammlungen für den unterrichtlichen Gebrauch

Dass die HSU-Lehrer/innen eigene Textsammlungen für ihren Unterricht haben, versteht sich. Dabei kann es sich um literarische Werke, um Gedicht- und Märchensammlungen, um Bilderbücher oder um Schulbücher in der Herkunftssprache handeln, aber auch um Sammlungen von Artikeln, Geschichten etc. zu bestimmten Sachthemen. Immer wichtiger werden auch Listen mit Links zu geeigneten Websites.

Textsammlungen können und sollen aber auch mit den Schüler/innen des HSU angelegt werden. Eine einfache Lösung ist sicherlich, die Schüler/innen und ihre Eltern und Angehörigen zu bitten, Lesestoffe in ihrer Sprache mitzubringen und dem HSU zur Verfügung zu stellen. Dabei kann es sich um Bilderbücher, Bücher, Illustrierte, (Kinder-)Zeitschriften und Comics handeln. Selbstverständlich können und sollen auch Textrecherchen in der Herkunftssprache im Internet von und mit den Schüler/innen durchgeführt werden. Wichtig ist, dass die Lehrperson die Schüler/innen dabei unterstützt und sie auch zu einem verantwortungsvollen Umgang mit den Quellen anhält (seriöse Quellenangabe; Hilfe beim Zitieren etc.).

Wichtig: Je nach Herkunftsregion und politischem Kontext muss die Lehrperson strikte darauf achten, dass in diese Sammlungen keine Texte mit tendenziösem, nationalistischem oder sonst wie provokativem Charakter integriert werden.

- Textsammlungen zur Ausleihe

Textsammlungen für den unmittelbaren unterrichtlichen Gebrauch sind wichtig, reichen aber noch nicht aus. Im Sinne einer aktiven Förderung des Lesens in der Erstsprache müssen sie ergänzt werden um ein Angebot von Büchern und weiteren Texten, die die Schüler/innen ausleihen und zu Hause lesen können. Im besten Falle finden sie solche Titel in einer interkulturellen Bibliothek (Hinweise siehe unten) oder in

der Bibliothek ihres Schulhauses, falls diese mehrsprachig konzipiert ist. Ist dies nicht der Fall, liegt der Ball bei der HSU-Lehrperson. Wenn diese über eine Sammlung von Texten verfügt und hierzu eine einfache Ausleihliste macht (eine Tabelle mit Titeln und Feldern für die Namen der Ausleihenden), reicht dies bereits. Jede Woche können die Schüler/innen dann «bestellen», was sie gerne lesen möchten, und die gelesenen Titel zurückbringen. Natürlich können die Schüler/innen bei der Anlage dieser kleinen Bibliothek auch selbst mithelfen. Ein besonders guter Zeitpunkt hierfür sind die Sommerferien, die viele Kinder in ihrem Herkunftsland verbringen, von wo sie Lesestoffe mitbringen können. Vielleicht kann vor den Ferien im Rahmen einer kleinen Aktion (Basar, Elternanlass etc.) sogar etwas Geld gesammelt werden, so dass jedes Kind ein kleines Budget zur Anschaffung von Büchern hat. Auch hier darf natürlich die Kontrolle der Titel hinsichtlich politischer und ideologischer Neutralität nicht fehlen.

Für die Aufbewahrung der kleinen Bibliothek, die auf diese Weise zustande kommt, lässt sich vielleicht in der Schule ein Schrank finden. Noch besser wäre natürlich, wenn die eigene Bibliothek des Schulhauses (falls es eine solche gibt) auch Bestände in den verschiedenen Herkunftssprachen der Schüler/innen umfassen würde und auch vom HSU genutzt werden könnte. Dort, wo der HSU gut ins reguläre Schulsystem integriert ist, dürfte das kein Problem darstellen. Aber auch in den anderen Fällen kann und wird sich eine entsprechende Initiative der HSU-Lehrer/innen sicher lohnen.

• Öffentliche interkulturelle Bibliotheken

Viele Bibliotheken, vor allem in grösseren Orten, halten eine Auswahl an Büchern (inkl. Bilder-, Kinder- und Jugendbücher) und manchmal auch an Zeitschriften in verschiedenen Sprachen zur Ausleihe bereit. In der Schweiz gibt es einen Verband dieser interkulturellen Bibliotheken; vgl. die Website <http://www.interbiblio.ch> mit einer Übersicht über die einzelnen Standorte und die Ausleihmöglichkeiten. Für Schweden finden sich umfassende Informationen auf der Website <http://modersmal.skolverket.se/sites/svenska/index.php/flersprakighet-i-forskolan/kop-lan>. Für Deutschland vgl. die Website <http://www.bibliotheksportal.de/themen/bibliothekskunden/interkulturelle-bibliothek/materialien-in-mehreren-sprachen.html>.

- Buchausleihe und Informationen bei länderspezifischen Institutionen (Beispiele)

Deutschland:

Die Website des deutschen Bibliotheksverbands enthält umfassende Informationen und erlaubt auch gezielte Recherchen. Es finden sich Materialien und Informationen zu folgenden Themen: Texte für die bibliothekarische Arbeit, Multilinguales Bibliotheksglossar und Online-Wörterbücher, Nachweise fremdsprachiger Bestände in deutschen öffentlichen Bibliotheken, Linksammlungen zu Sprache und Kultur, Links zu fremdsprachigen Wikipedia-Plattformen, Links zu Medien, Zeitungen und Zeitschriften, Textvorlagen zu Massnahmen der Sprach- und Leseförderung. Link: <http://www.bibliotheksportal.de/> und <http://www.bibliotheksportal.de/themen/bibliothekskunden/interkulturelle-bibliothek/materialien-in-mehreren-sprachen.html>.

Wertvolle Informationen zu mehrsprachigen Büchern, Materialien für den Unterricht und eine sehr nützliche Sammlung von links zu anderen Institutionen bietet die Website des Goethe-Instituts: <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/fms/lit/deindex.htm>.

Empfehlenswerte Informationen und Anregungen zum Einbezug der Eltern bietet die Website <http://www.mehrsprachigvorlesen.verband-binationaler.de/>.

Österreich:

Viele Informationen und Suchoptionen finden sich unter dem Link <http://www.schule-mehrsprachig.at/>. Speziell zu mehrsprachigen Kinder- und Jugendbüchern siehe <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=11>. Nebst vielen Materialien gibt es auch eine mehrsprachige Kinderzeitschrift, die man auch in der Schweiz und in Deutschland bestellen kann. Das Abonnement ist gratis, es werden nur die Versandkosten verrechnet. Nützliche Informationen bietet auch die österreichische Website <http://www.wirlesen.org/>.

Schweiz:

In der Schweiz hat die Stiftung Bibliomedia eine vielseitige Auswahl an fremd- und mehrsprachigen Büchern zusammengestellt, die natürlich auch HSU-Lehrpersonen über einen längeren Zeitraum ausleihen können. Verfügbar sind Bücher in Albanisch, Arabisch (nur Kinderbücher), Englisch, Kroatisch, Portugiesisch, Spanisch, Serbisch, Tamilisch, Türkisch. Über die Auswahl an mehrsprachigen Büchern gibt eine Liste auf der Webseite Auskunft. Je nach Schulort sind die Ausleihkosten unterschiedlich. Lehrpersonen erkundigen sich am besten bei der Schulleitung oder nehmen direkt Kontakt mit Bibliomedia auf. Bibliomedia bietet

auch Unterrichtsmaterialien, Buchlisten und eine Zusammenstellung von aktuellen weiterführenden Links zum Thema Mehrsprachigkeit; vgl. im Literaturverzeichnis den Titel «Bibliomedia, QUIMS». Link: www.bibliomedia.ch. Adresse: Bibliomedia, Rosenweg 2, 4500 Solothurn, Tel.032 624 90 20.

JUKIBU (Interkulturelle Bibliothek für Kinder und Jugendliche): Diese spezielle Bibliothek in Basel hat Bücher und Medien in 50 verschiedenen Sprachen im Angebot. Ein aktueller Online-Katalog hilft bei der Titelsuche. In der JUKIBU finden auch regelmässig verschiedenste Veranstaltungen statt. Link: www.jukibu.ch. Adresse: JUKIBU; Elsässerstrasse 7, 4056 Basel, Tel. 061/322 63 19.

Baobab: Der Verein Baobab ist engagiert mit interkulturellen Themen rund ums Lesen und publiziert auch immer wieder mehrsprachige Bücher. Link: <http://www.baobabbooks.ch>.

Netzwerk sims: Auf dieser Plattform finden sich Listen mit Büchern in verschiedenen Sprachen, die man bestellen kann. Zudem stehen hier auch viele hilfreiche Unterrichtsmaterialien zur Sprachförderung von Schüler/innen in der Migration zum Download bereit: <http://www.netzwerk-sims.ch/>.

Bischu – Handbuch für die Zusammenarbeit von Bibliothek und Schule; herausgegeben von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (<http://www.bischu.zh.ch/>): Das Handbuch bietet vielfältige wertvolle Anregungen. Es zeigt, dass und inwiefern Zusammenarbeit mehr als blosser Ausleihe ist.

Schweden:

Umfassende Informationen zu Verlagen, Bibliotheken, Ausleihmöglichkeiten etc. finden sich auf der bereits oben erwähnten Website <http://modersmal.skolverket.se/sites/svenska/index.php/flersprakighet-i-forskolan/kop-lan>.

Übergreifend: Bei der Stiftung europäischer Nationalbibliotheken finden sich Links zu den verschiedenen Partnern in Europa. Link: <http://www.theeuropeanlibrary.org>.

Teil I: Leseförderung

Die Übungs- und Unterrichtsvorschläge dieses Teils sind in vier Bereiche gegliedert:

Büchern und Texten begegnen

Übungsvorschläge 1–8:

Im Vordergrund steht hier das Kennenlernen von unterschiedlichsten Büchern und Texten als wichtiges Element der Lesemotivation.

Bücher und Texte lesen und verstehen

Unterrichtsvorschläge 9–11:

Dieser Bereich fokussiert auf die Lektüre an sich und zeigt Möglichkeiten auf, wie man das Lesen abwechslungsreich gestalten kann und wie die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Leseprozess planen und reflektieren können.

Vom Lesen berichten

Unterrichtsvorschläge 12–17:

Dieser Teilbereich befasst sich primär mit der Reflexion des Gelesenen, d. h. mit dem Gespräch über Inhalte. Er bietet verschiedene Vorschläge, wie man Lektüreerfahrungen in der Klasse teilen kann.

Das Lesen reflektieren

Unterrichtsvorschläge 18–19:

Die beiden Unterrichtsvorschläge in dieser Rubrik unterstützen die wichtige Kompetenz der Schüler/innen, sich und ihre Fähigkeiten selbst einzuschätzen und sich ihrer Lesegewohnheiten und -vorlieben bewusst zu werden. Sie tragen damit dazu bei, die Schüler/innen zu selbstständigen und mündigen Leser/innen werden zu lassen.

1

Vorlesen als Ritual

Ziel

Vorlesen ist eine der einfachsten und zugleich wirkungsvollsten Methoden zur Förderung der Lesemotivation. Beim Vorlesen dürfen die S Geschichten oder ein Buch einfach genießen. Sie erfahren, wie spannend Geschichten sein können und dass es sich lohnt, gut und schnell lesen zu lernen.

1.–9. Kl.

15–20 Min.



Material:
Buch (als Fortsetzung) oder
Sammlung von kürzeren Texten.

Ablauf:

Jede HSU-Einheit (z. B. wöchentliche Doppelstunde) wird mit einer Vorlesesequenz begonnen. Die S setzen sich bequem hin, die LP liest während mindestens 15 Minuten aus einem Buch vor. Im Zentrum stehen dabei das Genießen und das Eintauchen in eine Geschichte.

Bemerkungen:

- Vor allem, wenn ein Buch vorgelesen wird (und nicht einzelne Kurzgeschichten), ist es wichtig, dass das Ritual über einen längeren Zeitraum und ohne Unterbruch durchgeführt wird, da die S sonst den roten Faden des Buchs verlieren.
- Im HSU sind oft S verschiedener Klassen gleichzeitig anwesend. Damit alle auf die Rechnung kommen, soll ein Vorlesetext gewählt werden, der möglichst alle Altersstufen anspricht. Alternativen: Kurze Texte, abwechslungsweise eher für die untere, mittlere und obere Stufe.
- Während der Vorlesesequenz soll in der Klasse Ruhe herrschen. Vielleicht dürfen die S parallel etwas zeichnen, hingegen ist nichts erlaubt, was Lärm macht und ablenken könnte.

Varianten:

1. Die S dürfen mitbestimmen, was vorgelesen wird. Die LP stellt hierfür eine Auswahl an Texten bereit. Natürlich dürfen auch S Texte zum Vorlesen mitbringen.
2. Es muss nicht immer die LP sein, die Bücher oder Geschichten vorliest, auch S können diese Rolle übernehmen. Wichtig ist aber, dass das Vorlesen vorher intensiv geübt wird. Sinnvoll ist, die Texte eine Woche vorher mit nach Hause zu geben und sie üben zu lassen.
(Siehe dazu auch die Hilfestellung zum eigenen Vorlesen auf Seite 38)
3. Der vorgelesene Text wird immer auch auf Tonband oder mit anderen Medien aufgenommen (Diktiergerät, Handy, Computer). Das so entstandene Hörbuch darf natürlich ausgeliehen werden; Kopien können auch einer andern Klasse zur Verfügung gestellt werden. Variante: Die älteren S lesen für die jüngeren ein Buch auf einen Tonträger. Vgl. hierzu auch den Unterrichts-vorschlag 10 «Gestaltetes Vorlesen für andere».

2

Eine kleine Bibliothek in der Erstsprache eröffnen

Ziel

Die S lernen ein breites und anregendes Textangebot in ihrer Erstsprache kennen. Sie tauschen sich über Gelesenes (oder über Bilderbücher) aus und können aus verschiedenen Büchern auswählen. Sie werden mit den Regeln einer Bibliothek vertraut.

1.–9. Kl.

10–20 Min.



Material:

Diverse Bücher, Bilderbücher, Comics, Illustrierte und Kinder- und Jugendzeitschriften in der eigenen Sprache.

Ablauf:

- Das Projekt wird als gemeinsames Vorhaben gestartet: Wir wollen eine kleine Bibliothek mit verschiedensten Texten (Büchern, Bilderbüchern, Nachschlagewerken etc.) in unserer Sprache anlegen. Abzuklären ist: Wer kann was mitbringen? Wo sollen die Bücher und anderen Texte aufbewahrt werden (gibt es evtl. einen Schrank im Schulhaus oder ein Regal in der Schulbibliothek dafür)? Wie soll die Ausleihe funktionieren?
- Die S bringen unterschiedliche Lesestoffe von zu Hause mit und stellen diese der Klasse vor. Anschliessend werden alle Titel aufgelistet (z. B. in Form einer einfachen Ausleihtabelle) und wenn möglich in ein Regal gestellt.
- Die S können sich nun gegenseitig Lesetipps geben und Bücher und Zeitschriften ausleihen. Hierfür könnten jede Woche 10 Minuten reserviert werden. Wer welches Buch mitnimmt, wird auf der Ausleihtabelle erfasst. Es werden zwei S bestimmt, die z. B. für ein Quartal die Kontrolle übernehmen und dafür besorgt sind, dass alle ausgeliehenen Bücher wieder in gutem Zustand zurückgebracht werden.



Bemerkungen:

- Wie in der Einleitung, Kap. 4d, ausgeführt, können die S aufgefordert werden, aus den grossen Ferien Texte in ihrer Sprache mitzubringen (zur Finanzierung kann man vorgängig evtl. im Rahmen eines Basars oder Elternanlasses etwas Geld beschaffen).
- Wichtig ist, dass sich in der kleinen HSU-Bibliothek Lektüren für alle Altersstufen finden, ferner Kinder- und Jugendlexika und ein Wörterbuch.
- Die Bibliothek kann auch Hörbücher umfassen, seien es gekaufte oder selber gemachte (vgl. hierzu die Unterrichtsvorschläge 1 und 10).

3

Buchausleihe bei Institutionen wie «Bibliomedia»

Ziel

Die S sollen Lesestoffe in ihrer Erstsprache finden, die sie interessieren, dadurch soll ihre Lesemotivation und -kompetenz gesteigert werden. Bei der Auswahl geeigneter Lektüren können sie auf die Angebote von spezialisierten Institutionen wie z. B. «Bibliomedia» in der Schweiz zurückgreifen. Solche Institutionen, bei denen man Bücher in verschiedenen Sprachen über längere Zeit ausleihen kann, gibt es in vielen Ländern.

1.–9. Kl.

15–30 Min.



Ablauf:

- Gemeinsam wird das Angebot angeschaut und besprochen, das die betreffende Institution für die eigene Erstsprache hat. Es wird eine Auswahl getroffen und eine Bestellung aufgegeben.
- Nach Erhalt der Bücher dürfen die S diese mit nach Hause nehmen und lesen. Während 4–6 Wochen werden jeweils 15–30 Minuten im HSU reserviert, während derer sich die S über ihre Leseerfahrungen austauschen und Empfehlungen geben.
- Es werden zwei S bestimmt, welche die Kontrolle übernehmen und dafür besorgt sind, dass alle ausgeliehenen Bücher in gutem und sauberem Zustand wieder zurückgebracht werden.

Bemerkungen:

- Bei der Suche nach geeigneten Institutionen können die lokalen Bibliothekar/innen oder die im Schulhaus für die Bibliothek zuständige LP helfen.
- Angaben und Links zu verschiedenen Institutionen in Deutschland, Österreich, Schweden und der Schweiz finden sich in der Einleitung, Kap. 4d, «Buchausleihe und Informationen bei länderspezifischen Institutionen».

4

Besuch in der Bibliothek

Ziel

Die S besuchen eine (wenn möglich mehrsprachige) Bibliothek und erleben dort, wie vielseitig das Angebot ist. Sie lernen den Bestand und Aufbau der Bibliothek kennen und werden über die Ausleihbedingungen informiert. Sie sollen die Bibliothek auch als Lernort wahrnehmen, d. h. als Anlaufstelle, wo man sich zu bestimmten Themen Informationen beschaffen kann.

1.–9. Kl.

45–90 Min.



Ablauf:

- Die meisten Bibliotheken sind gerne bereit, Schulklassen zu empfangen und sie in die örtlichen Begebenheiten einzuführen. Viele, vor allem grössere Bibliotheken halten Bücher in verschiedenen Sprachen zur Ausleihe bereit.
- Der Gang in die Bibliothek soll für alle Schüler/innen zur Gewohnheit werden. In der Bibliothek sollen sie jene Lektüren finden, die sie wirklich interessieren. Das können ganz unterschiedliche Themen sein wie Koch-

bücher, Zeitschriften über Fussball, Liebesgeschichten oder Comics. Oft stehen in der Bibliothek auch Computer zur Verfügung, mit denen Texte in der Erstsprache gesucht werden können.

Bemerkungen:

- Zu interkulturellen Bibliotheken und zu mehrsprachig ausgebauten Schulbibliotheken vgl. Kap. 4d in der Einleitung. Der mehrsprachige Ausbau einer schulinternen Bibliothek ist ein optimales Kooperationsprojekt von HSU- und Regelklassenlehrer/innen; vgl. hierzu Kap. 4c.
- Optimal wäre, wenn der Bibliotheksbesuch tatsächlich in einer mehrsprachigen oder interkulturellen Bibliothek erfolgen könnte, wo die S auch Bücher in ihrer Sprache finden. Wo dies nicht möglich ist, soll trotzdem nicht auf den Bibliotheksbesuch verzichtet werden. Gerade für S aus bildungsferneren Familien kann sich hier eine ganz neue, reiche Welt eröffnen. Zudem finden sich in Bibliotheken immer auch Nachschlagewerke etc., die auch für den HSU wertvoll sind.
- Vor dem Bibliotheksbesuch ist es hilfreich, bei der LP des Regelunterrichts nachzufragen, wie weit die S schon in die Nutzung von Bibliotheken eingeführt sind und was evtl. noch zu vertiefen wäre.
- Vor dem Besuch ist es wichtig, mit den Mitarbeitenden der Bibliothek Kontakt aufzunehmen und sich anzumelden. Vielleicht ist es sogar möglich, dass eine Bibliothek Bücher in der Herkunftssprache der S bereitlegt oder extra bestellt. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch vorher zu klären, wie die Ausleihbedingungen sind. In vielen Gemeinden ist die Ausleihe für S gratis.
- Es sollten sich möglichst alle S ein Buch ausleihen. In den folgenden Stunden sollen sie Gelegenheit erhalten, es den anderen in der Klasse kurz vorzustellen.

5 Bücherdomino

Ziel

Domino kann man auch mit Büchern spielen. Auf ungewohnte Art wird den S so ein vorhandener Bücherbestand (z. B. aus der Bibliothek) näher gebracht oder sie lernen neue Bücher (aus Privatbesitz) kennen.

1.–9. Kl.

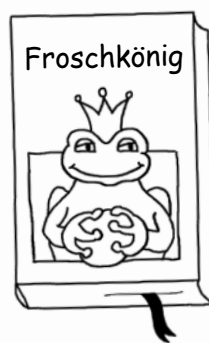
20–30 Min.



Material:
Möglichst viele und unterschiedliche
Bücher, Bilderbücher, Zeitschriften etc.

Ablauf:

- Eine Menge Bücher wird so in der Klasse verteilt, dass jede Schülerin/ jeder Schüler (oder Gruppen von 2–3 S) je drei bis vier Bücher vor sich liegen hat. Selbstverständlich soll bei der Verteilung auf das Alter der S Rücksicht genommen werden, desgleichen müssen die Anfänger/innen natürlich unterstützt werden. Alle haben nun fünf Minuten Zeit, um sich mit den Büchern vertraut zu machen. Sie schauen den Einband genau an, lesen den Klappentext und schmökern im Buch. Vielleicht haben die Bücher Illustrationen, ein Inhaltsverzeichnis, sind in Kapitel unterteilt oder es gibt ein kurzes Porträt zur Autorin usw. Das Ziel ist, dass sich die S in dieser Phase Merkmale zu den Büchern erarbeiten, die sie später im Spiel verwenden können.
- Nun legt die LP ein erstes Buch hin und charakterisiert es anhand der erkannten Merkmale. Sie könnte z. B. sagen «Es ist ein Fotobuch, es ist farbig, das Thema ist die Natur in unserem Herkunftsland». Darauf wird,



wie beim traditionellen Dominospiel, ein passender «Stein» angeschlossen, d. h. ein zweites Buch mit einem oder mehreren passenden Merkmalen (siehe unten). Wer ein Buch anschliessen will, erklärt, warum es dort hingehört. Die Wahl muss durch ein identisches Merkmal begründet werden; die Gruppe beurteilt, ob das Kriterium passt. Erlaubt sind einfache Merkmale (z. B. der Einband ist ebenfalls blau, es wurde ebenfalls von einer Frau geschrieben, der Titel beginnt ebenfalls mit «der...») bis hin zu komplizierteren, vielleicht inhaltsbezogenen Begründungen (wie: das Buch ist ebenfalls ein Krimi, die Hauptdarsteller sind ebenfalls Geschwister, die Geschichte spielt ebenfalls in der Türkei).

- Das Spiel dauert entweder so lange, bis alle Bücher ins Domino integriert sind, oder es wird nach 10–15 Minuten abgebrochen. Anschliessen kann sich ein kurzes Gespräch zur Frage: «Welches von den Büchern, die hingelegt wurden, möchtest du besonders gerne lesen?».

6

Die ersten Sätze

Ziel

Mit dieser Idee lernen die S verschiedene Bücher und Texte (Artikel etc.) kennen, sie stellen Hypothesen auf und können so zum Lesen des ganzen Texts ermuntert werden. Vielleicht schreiben sie sogar eine eigene Geschichte zu einem ersten Satz, der ihnen besonders gefällt.

2.–9. Kl.

60 Min.



Material:
Eine Auswahl an unterschiedlichen Büchern und Zeitschriften (von der LP bereitgelegt), A3-Blätter

Ablauf:

- Für viele Autorinnen und Autoren ist der erste Satz eines Buchs oder Textes entscheidend, für Leserinnen und Leser ist dies oft auch so.
- Die S suchen in den Büchern und Zeitschriften erste Sätze, die ihnen besonders gefallen. Jüngeren S hilft die LP oder ein älteres Kind. Die S schreiben die gefundenen Sätze gut lesbar auf ein A3-Papier. Möglichkeiten für die Weiterarbeit in Gruppen oder im Plenum:
 - a) Die S lesen die Sätze und versuchen herauszufinden, aus welchem Buch oder welcher Zeitschrift ein bestimmter Satz stammen könnte.
 - b) Die S stellen Hypothesen auf, was das für eine Geschichte sein könnte, die mit dem betreffenden Satz beginnt. Sie versuchen auch das Genre des Textes zu erraten (Krimi, Märchen, Zeitungsartikel, realistische Geschichte, Sachbuch, Gebrauchsanweisung usw.).

Varianten:

- Jede/r S sucht sich unter den aufgehängten Anfangssätzen einen, der ihm besonders gut gefällt und erfindet dazu selbst eine Geschichte. Anschliessend werden die selbst erfundenen Geschichten und die realen Texte verglichen.
- Die S suchen aus verschiedenen Büchern und Texten die jeweils letzten Sätze heraus und versuchen, vom Ende her Hypothesen zum Inhalt der betreffenden Texte oder zu ihrer Herkunft (aus welchem Buch...) zu entwickeln.
- Eine gute Ausbaustufe stellt die nachfolgende Übung Nr. 7 (Hypothesen erstellen) dar.

7

Hypothesen erstellen

Ziel

Ein wichtiger Motivationsfaktor beim Lesen von belletristischen Büchern ist, dass man den Handlungsverlauf mit den eigenen Erwartungen und Hypothesen vergleichen kann. Je nachdem bestätigen sich die eigenen Vermutungen oder erweisen sich als falsch. Die Übung schärft das Bewusstsein der S für die Bildung von Hypothesen und Sinnerwartungen.

2.–9. Kl.

25–45 Min.



Material:
Verschiedene Bücher
(von der LP vorbereitet)

Ablauf:

- Die S lesen in Zweierteams den Anfang (z. B. das erste Kapitel oder die erste Seite) einer Geschichte. Jüngeren oder schwächeren Leser/innen kann dies auch ganz oder teilweise vorgelesen oder nacherzählt werden (hierzu können auch Teams von jüngeren und älteren S gebildet werden). Je nach Zusammensetzung der Klasse werden verschiedene Bücher für diese Idee angeboten (alters-, geschlechts-, interessenspezifisch).
- Danach diskutieren und notieren die Zweierteams ihre Hypothesen zum weiteren Geschehen (wie könnte die Geschichte weitergehen, was wäre spannend, gruslig, lustig etc.?).
- Die Teams präsentieren ihre Hypothesen in der Klasse. Jemand, der das Buch oder die Geschichte kennt, reagiert und berichtet, wie der Text tatsächlich weitergeht. Hat niemand in der Klasse den Text oder das Buch bereits gelesen, überprüfen die S ihre Hypothesen selber. Sie lesen das Buch und vergleichen ihre Vermutungen zum Ablauf mit dem Original.

Bemerkungen:

Eine gute und einfache Vorübung stellt die Übung Nr. 6 (Die ersten Sätze) dar.

Varianten:

- Wenn alle oder mehrere Gruppen dasselbe erste Kapitel gelesen haben, führen sie ein Streitgespräch: Welche Hypothese ist am wahrscheinlichsten, warum?
- Die Übung eignet sich auch als Einstieg in eine gemeinsame Klassenlektüre. Der Anfang dieser Lektüre wird vorgelesen; alle S schreiben ihre Hypothesen zum Text auf. Diese werden anschliessend in einer «Schatzkiste» versteckt. Nach dem Ende der gemeinsamen Lektüre wird nachgeschaut, ob eine der Hypothesen richtig war.

8

Bücher in Wundertüten

Ziel

Vor allem kleinere Kinder lieben Überraschungen. Mit dieser Idee werden sie besonders neugierig auf den Inhalt, dies kann für die Lesemotivation förderlich sein.

1.–9. Kl.

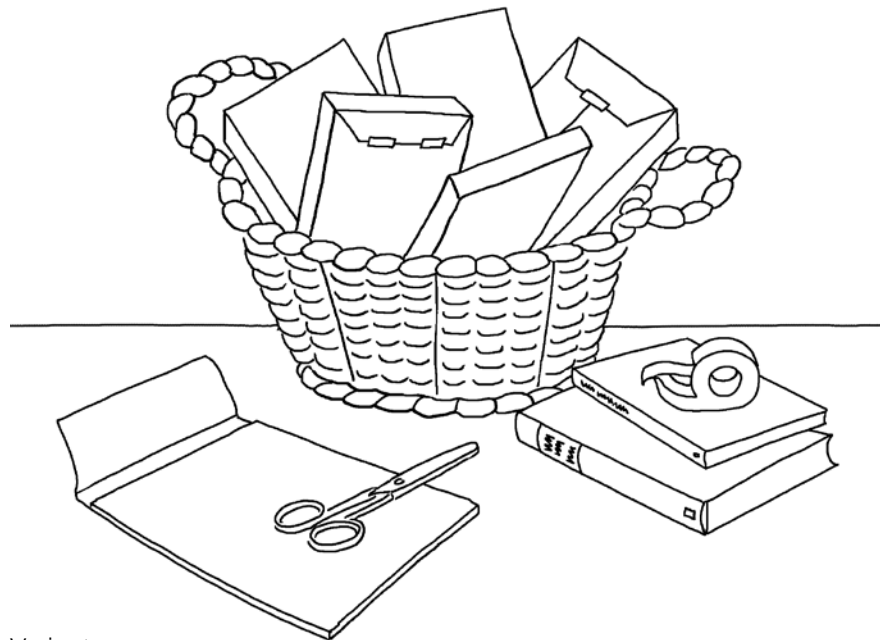
30 Min.



Material:
Verschiedene Bücher,
Geschenkpapier.

Ablauf:

- Die LP packt für jeden Schüler/jede Schülerin ein Buch in eine Tüte aus farbigem Geschenkpapier ein (in späteren Wiederholungen können dies auch ältere S tun). Alle diese Tüten werden in einen Korb gelegt und der Klasse präsentiert. Sinnvoll ist, für verschiedene Altersstufen verschiedene Farben zu wählen (rote Tüten = für die Kleinen, blaue: 4.–6. Klasse, grüne: 7.–9. Klasse).
- Jedes Kind darf sich nun eine «Wundertüte» nehmen und das darin versteckte Buch auspacken. Nun sollten mindestens 10 Minuten zum ersten Lesen, Durchblättern oder Schmökern gegeben werden. Wenn ein Kind sein Buch bereits kennt oder absolut nichts damit anfangen kann, darf es dieses bei der LP umtauschen.
- Am Schluss der Sequenz nehmen die S ihr Buch mit nach Hause, lesen es dort oder lassen es sich vorlesen. Nach einer oder zwei Wochen werden die Bücher wieder in die Schule gebracht. Die S erzählen sich nun gegenseitig das Gelesene, vergleichen mit den anderen und geben sich Lesetipps.



Varianten:

In den Wundertüten resp. Paketen befinden sich Bücher, die die S bereits kennen (z. B. solche, die die LP im Laufe des Schuljahres vorgelesen hat oder die von anderen S vorgestellt wurden). Die S informieren sich nochmals genau über den Inhalt ihres Buchs (ohne dieses den anderen zu zeigen) und notieren sich Rätselfragen dazu. Diese Fragen stellen sie anschliessend den anderen S. Diese versuchen, das gemeinte Buch zu erraten. Beispiel für Rätselfragen: «Der Vater der Hauptperson in meinem Buch ist ein König.» «Mein Buch spielt in unserem Herkunftsland vor ungefähr 1000 Jahren.» «Die Hauptperson meines Buchs hat zwei rote Zöpfe.» Die ersten Informationen sollten noch sehr allgemein sein; falls niemand das Buch errät, werden immer spezifischere Angaben gemacht. (Siehe dazu auch Idee Nr.13 Rätselschnüre)

9

Freie Lesesequenzen
(individuelle Lektüre)

Ziel

Neben der gemeinsamen Textarbeit in der Klasse brauchen die S Zeiten, während derer sie im eigenen Tempo, nach ihren persönlichen Interessen und gemäss ihren eigenen Möglichkeiten lesen können. Dies kann ihre Lesemotivation und -kompetenz massgeblich steigern.

1.–9. Kl.

20–30 Min.



Material:

Bücher, Zeitschriften, Gebrauchs- und Alltagstexte, evtl. ausgewählte Seiten im Internet.

Ablauf:

Die freie Lesesequenz dauert 20–30 Minuten; sie kann durch ein Klassengespräch abgerundet werden, in dem alle oder einzelne S von ihrer Lektüre berichten, Fragen stellen oder Empfehlungen abgeben.

Hinweise:

- Freie Lesesequenzen sollten regelmässig stattfinden. Einen guten Rahmen hierfür bieten im HSU jene Sequenzen, während derer die LP mit anderen Altersgruppen arbeitet.
- In den freien Lesesequenzen dürfen die S weitgehend selber bestimmen, was sie lesen wollen. Sie dürfen sich zurückziehen und sollen nichts anderes tun als lesen.
- Damit die freie Lesezeit möglichst produktiv genutzt wird, sollen die S lernen, wie man hierfür einen Leseplan macht und wie man anschliessend ein Leseprotokoll führt, das auch bei einem eventuell stattfindenden Gespräch über die eigene Lektüre dienen kann. Zu beiden Punkten finden sich konkrete Beispiele beim Unterrichtsvorschlag Nr. 11.
- Bei Kindern und Jugendlichen, die es nicht gewohnt sind, 20 Minuten einer ruhigen Tätigkeit für sich selbst nachzugehen und die noch keinen Zugang zum stillen Versinken in Büchern gefunden haben, müssen auch die freien Lesesequenzen klar strukturiert werden. Zumindest am Anfang sind klare Leitlinien und Vorgaben wichtig. Hierzu gehört, dass in diesen Sequenzen Lärm und Ablenkung verboten sind, dass die S ihre Lesezeit vorher planen und dass sie nach der freien Lesesequenz Rechenschaft darüber ablegen können, was und wie viel sie gelesen haben.
- Eine gute Ergänzung und Abwechslung zu den freien Lesesequenzen ist das Lesen in Gruppen oder im Klassenverband, siehe unten Nr. 11.



Ziel

Die Idee verfolgt zwei Ziele:

1. Einerseits sollen die S lernen, einen Text flüssig und ausdrucksstark (gestaltend) vorzulesen und ihn auf einem Tonträger aufzunehmen.
2. Andererseits soll bei jüngeren und schwächeren S das Interesse an Texten gefördert werden, indem diese S auf die Tondokumente zurückgreifen und sie in der Art von Hörbüchern zu Hause oder in der Schule anhören können.

2.–9. Kl.

30–45 Min.



Material:

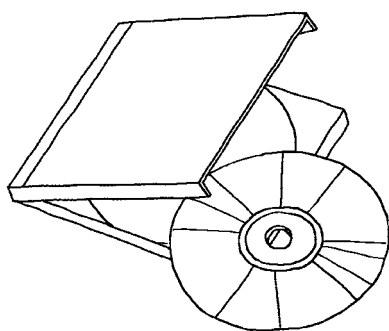
Verschiedene Texte
(Kurzgeschichten, Gedichte,
spannende Artikel, Witze,
Episoden, Bücher etc.),
Tonaufnahmegerät.

Ablauf:

- Als Erstes muss die LP mit den S bewusst machen und üben, was «schönes», ausdrucksstarkes Vorlesen ausmacht. Dies kann z. B. dadurch geschehen, dass die LP einen kurzen Text zuerst schlecht (langweilig, leise, monoton und undeutlich) und anschliessend gut vorliest: Was waren die Unterschiede, worauf kommt es an? Die Kriterien werden an der Wandtafel festgehalten.
- Nun erhalten die S einzeln, zu zweit oder zu dritt Texte oder dürfen sich selbst einen Text auswählen. Sie üben ihn ausdrucksvoll (gestaltend) vorzulesen. Je nach Text können sie auch mit verteilten Rollen lesen oder sich abschnittsweise abwechseln. (Siehe dazu auch die Hilfestellung zum eigenen Vorlesen Seite 38).
- Klappt das Vorlesen einigermaßen, wird ein Tondokument erstellt. Die Aufnahme kann per Handy, Computer, Diktiergerät oder Tonband erfolgen. Wichtig: Die LP muss unbedingt darauf achten, dass eine gute Aufnahmequalität erreicht wird (Probeaufnahmen!).
- Die fertigen Tondokumente können der Klasse vorgespielt werden. Sie können und sollen auch zur Ausleihe für zu Hause oder für freie Lesesequenzen zur Verfügung stehen. Elektronische Dateien (MP3) oder CDs kann man natürlich auch anderen Personen oder Klassen zugänglich machen.

Bemerkungen:

- Wichtig: Es sollte nie vorgelesen werden, ohne dass das Lesen vorher geübt wurde. Das Üben kann gut auch als Hausaufgabe erfolgen, sofern die S wissen, worauf sie beim Vorlesen achten müssen.
- Besonders geeignet sind kleinere Texteinheiten (Kurzgeschichten, Witze, Episoden, Gedichte, Dialoge). Denkbar ist aber auch die Aufnahme eines ganzen (eher kurzen) Buches, vgl. hierzu den Unterrichtsvorschlag 1.
- Die Aufnahmen können durch Geräusche, Musik etc. untermalt werden; bis hin zur Gestaltung eigentlicher kleiner Hörspiele. Da dies das Zeitbudget des HSU vermutlich sprengt, muss zumindest ein Teil dieser Arbeit als Hausaufgabe erledigt werden.
- Von Anfang an sollen die S wissen, dass hier ein ansprechendes Produkt entsteht (CD, Sammlung von Audiofiles etc.). Die Gestaltung des Produktes (CD-Hülle) und dessen Präsentation im Internet oder an einem Elternanlass können weitere Elemente dieses Projekts sein.
- Das Projekt eignet sich gut zur Zusammenarbeit mit dem Regelunterricht. Z. B. könnten zwei- oder mehrsprachige Tonaufnahmen entstehen.
- Natürlich können einzelne Texte der Klasse auch live vorgelesen werden.



11

Lesen in Gruppen oder im Klassenverband

Ziel

Lektüreerfahrungen zu teilen ist auf allen Schulstufen anregend und lehrreich. Man kann über einen gemeinsam gelesenen Text nachdenken und Meinungen austauschen. Neue Sichtweisen werden erschlossen und andere Denkweisen nachvollzogen. Für die Anschlusskommunikation bietet das gemeinsame Lesen optimale und vielfältige Möglichkeiten (siehe unten).

1.–9. Kl.

30–90 Min.



Material:
Mehrere identische Bücher
oder Texte.

Variante:
unterschiedliche Texte
zum gleichen Thema.

Ablauf:

1. Lesephase (zum methodischen Vorgehen siehe unten)

Variante 1: Alle S lesen das gleiche Buch oder den gleichen Text. Diese Variante ist zwar hinsichtlich der gemeinsamen Leseerfahrung attraktiv, für den HSU eignet sie sich aber vermutlich nur, wenn der Text für alle Stufen passt oder wenn die Klasse nicht allzu viele Altersstufen umfasst.

Variante 2: Die S lesen unterschiedliche Texte zum selben Thema. Im Sinne der gemeinsamen Leseerfahrung wird ein übergreifendes Thema gewählt, z.B. «Aus der Geschichte unseres Herkunftslandes», «Gedichte», «Sachtexte zu unserem Land», «verschiedene Texte unseres Dichters XY». Die Texte zu diesem Thema werden aber nach Alter oder Anspruchsniveau zugeteilt (z.B. drei unterschiedlich anspruchsvolle Sachtexte zur Geografie; drei unterschiedlich lange und anspruchsvolle Kurzgeschichten etc.). Die Lektüre erfolgt dann nicht im Klassenverband, sondern in drei Alters-, Stufen- oder Niveaugruppen.

2. Anschlusskommunikation, Diskussion, Verarbeitung

Sie erfolgt in Abhängigkeit von der oben gewählten Variante entweder in der ganzen Klasse (bei Variante 1) oder zunächst in der Gruppe (bei Variante 2). Auch bei Variante 2 sollen die Leseerfahrungen aber zum Schluss in der ganzen Klasse ausgetauscht werden. In den stark altersdurchmischten HSU-Klassen können dabei vor allem die jüngeren S von den älteren profitieren, indem sie sehen, wie diese mit Texten umgehen und über Gelesenes sprechen.

Varianten und Möglichkeiten der Anschlusskommunikation:
Gespräche, Pro-/Contra-Diskussionen, Rollenspiele/szenische Umsetzung, schriftliche Verarbeitung etc.

Zum methodischen Vorgehen (wie wird gelesen?)

Überholt und zu vermeiden ist das traditionelle Reihum-Vorlesen, bei dem jedes Kind der Reihe nach einen oder mehrere Sätze liest. Dieses Verfahren erhöht weder die Lesekompetenz noch steigert es die Lesemotivation. Zu unterschiedlich sind die Lesetempi, Leseweisen und Lesekompetenzen.

Empfohlen wird die folgende Variante: Zum Lesen werden die S in Zweier- oder Dreier-Teams aufgeteilt. Bei der Teambildung sollte darauf geachtet werden, dass nicht S mit allzu unterschiedlichen Lesekompetenzen zusammenkommen.

Jedes Team erstellt **vor** dem Lesen einen Leseplan. **Nach** der Lektüre halten die Teams in einem Leseprotokoll fest, wie sie beim Lesen vorgingen und was das Wichtigste des Inhalts war. Beispiele für Leseplan und Leseprotokolle finden sich auf den folgenden Seiten.

Schnell lesende S oder Teams, die mit dem Lesen fertig sind, erhalten Zusatzaufgaben in der Art der folgenden:

- Übt das Vorlesen eines Kapitels so lange, bis ihr es fehlerfrei schafft. Macht dann eine Tonaufnahme. Diese könnt ihr anschliessend euren Mitschüler/innen zur Verfügung stellen.
- Fasst einzelne Kapitel zusammen und präsentiert sie nachher. Dies könnt ihr z. B. in Form eines Texts, eines Rollenspiels, einer Zeichnung oder Grafik machen.
- Erweitert eure Kenntnisse zum Thema; macht zusätzliche Recherchen zum Thema oder Autor.

Bemerkungen:

- Die Lesemotivation wächst, wenn die S bei der Wahl der Lektüre mitbestimmen dürfen. In diesem Sinne sollten verschiedene Texte oder Bücher zur Auswahl vorliegen (2–4 pro Alters- oder Niveaugruppe), damit echte Wahlmöglichkeiten bestehen.
- Das Lesen im Gruppen- oder Klassenverband sollte selbstverständlich immer wieder aufgegriffen werden. Es stellt eine gute Ergänzung und Abwechslung zu den freien Lesesequenzen dar (siehe hierzu Unterrichtsvorschlag 9).

Beispiele Leseplan, Leseprotokoll:

Die Beispiele sind als Anregungen gedacht und können selbstverständlich modifiziert werden. Insbesondere kann der Leseplan auch in der Du-Form (statt in der Ihr-Form) formuliert werden; so lässt er sich dann bestens auch für die individuelle Lektüre verwenden.

Leseplan des Teams: _____

Bevor ihr mit der Lektüre beginnt, ist es sinnvoll, eure Leseportionen und die Lesezeit zu planen.

Tragt in die Tabelle ein:

Welche Kapitel lest ihr? Bis wann habt ihr diese Kapitel gelesen?

Kapitel	Bis wann?
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Datum: _____

Unterschrift der Lehrperson: _____

Unterschriften des Teams: _____

Leseprotokoll des Teams: _____

Nach der Lektüre sollte man immer wieder überlegen, wie das Lesen verlaufen ist und ob die Planung (der Leseplan) funktioniert hat. Füllt dazu das Folgende aus!

Wie wir gelesen haben

- ☐ Wir lasen alle still für uns.
- ☐ _____ las vor.
- ☐ Wir sind so weit gekommen, wie wir geplant haben.
- ☐ Wir sind bis Seite _____ gekommen.
- ☐ Wir sind unterschiedlich weit gekommen. Aber alle kennen die Geschichte mindestens bis Seite _____.

Was wir gelesen haben: _____

Diese Person, Handlung oder Tatsache hat uns besonders beeindruckt:

Notiert in 2–3 Sätzen, weshalb euch diese Person, Handlung oder Tatsache beeindruckt hat!

Das sind für uns die wichtigsten Sätze aus dem Gelesenen:

**Beispiel
Leseprotokoll
(1. und 2. Klasse)**

Buchtitel: _____

Autor/Autorin: _____

Zeichnung:

Wörter: _____

Ich fand das Buch

sehr gut 	gut 	mittelmässig 	nicht gut 
--	---	--	---

12

Wer errät mein Buch?

Ziel

Mit dieser Unterrichtsidee lernen die S neue Bücher und Texte kennen und können zum Lesen motiviert werden. Wenn sie selber eine Seite aussuchen und vorlesen, müssen sie sich intensiv mit «ihrem» Buch oder Text auseinandersetzen; zugleich üben sie das Vorlesen und das genaue Zuhören.

1.–9. Kl.

60 Min.



Material:

Eine Auswahl verschiedener Bücher oder sonstiger Texte (Bilderbücher, Lexika, Illustrierte etc.). Die Texte können von der LP und/oder von den S mitgebracht werden.

Ablauf:

- Jede Schülerin, jeder Schüler sucht sich ein Buch oder einen sonstigen Text aus. Die anderen S sollen nicht sehen, um welches Buch es sich handelt. Schulanfänger/innen können auch ein Bilderbuch auswählen.
- Die LP macht eine Liste, auf der die S ihre Buchtitel «heimlich» eintragen.
- Die S binden ihr Buch so ein, dass das Titelblatt nicht mehr sichtbar ist.
- Die S suchen in ihrem Buch eine Stelle aus, die sich zum Vorlesen eignet (die Stelle soll spannend oder interessant sein; es soll aber nicht gleich alles verraten werden). Die Wahl einer geeigneten Passage (ca. 1/3 – 1 Seite) erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text.
- Das Vorlesen will geübt sein! Die S erhalten genügend Zeit, um das Vorlesen (möglichst ausserhalb des Schulzimmers) zu üben. Dies kann auch als Hausaufgabe gegeben werden. Die Schulanfänger/innen, die ein Bilderbuch gewählt haben, haben den Auftrag, das von ihnen gewählte Bild möglichst anschaulich zu beschreiben.
- Nun lesen die S der Klasse ihre Textstelle vor (bzw. beschreiben das von ihnen gewählte Bild). Die Zuhörenden versuchen zu erraten, aus welchem Buch die Textpassage stammt oder zu welcher Textsorte sie passt (Krimi, Sachbuch, Märchen etc.). Die Vorlese- und Ratesequenzen können auch auf 2–3 Lektionen verteilt werden.

Bemerkungen:

Die Übung lässt sich auch als kleiner Wettbewerb inszenieren. Wer zuerst den richtigen Titel errät, hat gewonnen.

Varianten:

Das Projekt lässt sich vielfach variieren. Beispiele:

- Es können auch Bücher in der Schulsprache gewählt und mitgebracht werden; die Präsentation erfolgt aber natürlich in der Erstsprache.
- Die LP liest am Schluss des Schuljahres Stellen aus Texten vor, die im Laufe des Jahrs behandelt wurden. Um welchen Text handelt es sich?
- Alle Titelblätter werden auf ein Blatt Papier kopiert und nummeriert. Die S müssen die vorgelesenen Passagen den Titelblättern zuordnen.
- Alle Buchtitel werden aufgelistet und den Zuhörenden abgegeben. Nun müssen sie die vorgelesenen Passagen den Titeln zuordnen.
- Die Wahl wird auf einen bestimmten Typus beschränkt (belletristische Titel, Sachtexte, Gedichte, Märchen...).

- Die S lesen den Eltern an einem Elternabend Textpassagen vor, die Eltern bekommen eine Liste der Bücher und müssen raten.
- Die S bringen ihre Lieblingsbücher mit und lesen daraus vor.
- Eltern, Bekannte, andere Lehrpersonen werden eingeladen, um aus ihren liebsten Büchern eine Seite vorzulesen.

13 Rätselschnur

Ziel

Um Rätselfragen zu einem Buch oder Text zusammenzustellen und zu lösen, müssen die S sehr genau lesen, auf Details achten und ihre Aufmerksamkeit auf Schlüsselstellen des Textes richten. Das Lösen von Fragen motiviert erfahrungsgemäss vor allem jüngere Kinder stark zum Lesen.

2.–9. Kl.

60 Min.



Material:

Texte (nicht allzu lange Geschichten, ausgewählte Artikel aus Zeitschriften oder aus dem Internet, Bücher, Bilderbücher für die Kleinen); Papierstreifen, Schere, Schnur.

Ablauf:

- Einzelarbeit: Die S können sich aus einer bereitliegenden Auswahl einen Text aussuchen, der sie interessiert. Sie lesen ihn und notieren sich dabei Fragen, die man nur beantworten kann, wenn man den Inhalt wirklich aufmerksam aufgenommen hat. Beispiele: Was trägt die Hauptperson am ersten Schultag nach den Ferien? Wie heisst der Vater der Hauptperson? In welche Himmelsrichtung fliesst der Fluss XY?
- Die Fragen werden auf Papierstreifen geschrieben, und zwar in der Reihenfolge, in der sie im Text beantwortet werden. Nach jeder Frage lässt man genügend Platz für die Antwort offen (entweder Platz auf dem Streifen lassen oder leere, farbige Streifen einfügen).
- Nun werden die Papierstreifen mit einer Schnur verbunden. Anschliessend tauschen je zwei S ihre Texte mit den Rätselschnüren untereinander aus.
- Die S lesen das Buch oder den Text der/des andern (evtl. als Hausaufgabe) und versuchen, die Fragen auf den Rätselschnüren zu lösen. Nach der Lektüre werden die Antworten verglichen.
- Wer weitere Rätselschnüre lösen will, holt sich von anderen S Texte mit den dazugehörenden Rätselfragen.



Bemerkungen:

- Das Projekt «Rätselschnur» kann über mehrere Wochen durchgeführt werden.
- Bei kleinen S, die noch nicht gut lesen und schreiben können, kann das Projekt anhand von Bilderbüchern und mit Hilfe eines älteren Kinds, welches die Leseschnur herstellt, durchgeführt werden.
- Rätselschnüre lassen sich auch in Gruppen herstellen, so dass die einzelnen S nur Teile eines ganzen Buchs lesen müssen.
- Erfahrungen in Bibliotheken haben gezeigt, dass Bücher mit Rätselschnüren von jüngeren Kindern sehr viel häufiger ausgeliehen werden.

Varianten:

Die S erstellen zu jedem Buch, das in der Klassenzimmerbibliothek steht, eine Rätselschnur, so dass am Jahresende möglichst alle Bücher mit solchen Schnüren ausgestattet sind.

14 Fragen zu Texten erarbeiten

Ziel

Um Fragen zu einem Buch oder Text zusammenzustellen und zu lösen, muss man diesen Text genau gelesen und verstanden haben. Vor allem das Erarbeiten von «Fragen zum Verstehen» und «Fragen zum Nachdenken» (siehe unten) erfordert ein vertieftes Verständnis des Inhalts, da die Antworten auf diese Fragen nicht explizit im Text stehen.

4.–9. Kl.

45–90 Min.



Material:
Bücher, Zeitschriften,
evtl. Texte aus dem Internet;
Notizpapier.

Ablauf:

- Nach der Lektüre einer Geschichte, eines Artikels oder eines ganzen Buchs wird die Klasse in Zweiergruppen eingeteilt. Die Gruppen erhalten den Auftrag, für die andere S Fragen zum Inhalt und zum Verständnis der Kernaussagen des Textes zu erarbeiten. Ihre Fragen sollen sie in die drei folgenden Kategorien gliedern:
 - **Fragen zum Nachschauen.** Die Antworten auf diese Fragen finden sich im Text. Meist sind sie eindeutig (z. B. mit «richtig» oder «falsch» oder mit einer präzisen Angabe) zu beantworten.
 - **Fragen zum Verstehen.** Diese Fragen kann man nur beantworten, wenn man über den Inhalt genauer nachdenkt. Man muss ein bisschen «zwischen den Zeilen» lesen können. Oft gibt es keine ganz eindeutigen Antworten auf diese Fragen. (Bsp. Wie fühlt sich jemand? Weshalb hat die Figur so gehandelt?)
 - **Fragen zum Nachdenken.** Zu dieser Kategorie gehören Fragen, die über den Inhalt hinausgehen. Es gibt kaum «richtige» Lösungen, man muss über die Antworten zusammen diskutieren. (Bsp. Was hat das Ende der Geschichte für Konsequenzen? Wie hätte dieser Konflikt anders gelöst werden können?)
- Nach dem Erarbeiten der Fragen geben die S diese der LP auf einem Blatt ab. Nun kann die LP die Fragen zum Beantworten an andere Zweierteams abgeben oder sie werden gemeinsam im Plenum gelöst.
- Die Unterscheidung in verschiedene Fragetypen muss genau vorbesprochen und durch Beispiele verständlich gemacht werden. Die Fragen zum Nachdenken und Verstehen sollten auf jeden Fall im Plenum diskutiert werden, da es hier oft keine eindeutigen Antworten gibt.

Bemerkungen:

- Im HSU mit seinen meist sehr heterogenen Altersgruppen führt man die Übung mit Vorteil anhand von drei anspruchsmässig verschiedenen Texten durch. Schön (aber nicht zwingend nötig) wäre, wenn es in diesen um dasselbe oder ein ähnliches Thema (z. B. Märchen aus unserem Herkunftsland; Leben in der Migration; Rassismus; Geografie) gehen würde.
- Die Einteilung von Fragen in diese drei Typen wird vielen Schülerinnen und Schülern vertraut sein. Sie entstammen dem Lehrmittel «Die Sprachstarken». Schülerinnen und Schülern, die (noch) über eine geringe Lesekompetenz verfügen, kann man die Fragen auch auf zwei Typen einschränken (Fragen zum Nachschauen und Fragen zum Verstehen).

15

Werbe-Poster zu einem Buch gestalten

Ziel

Die S gestalten ein Poster zu einem Buch, das sie gelesen haben. Dafür müssen sie nicht nur dessen Inhalt reflektieren und zusammenfassen, sie müssen auch weitere Recherchen zum Autor, zum Thema etc. anstellen. Zugleich geht es darum, das Buch so zu präsentieren, dass andere sich ebenfalls für dessen Inhalt interessieren und motiviert werden, es selber zu lesen.

2.–9. Kl.

60–90 Min.



Material:
Grosse Papierbögen (A3 oder A2),
Farb- oder Filzstifte, Leim.

Ablauf:

- Das Projekt wird zwei bis drei Wochen im Voraus angekündigt. Die S erhalten den Auftrag, ein Buch auszuwählen und mitzubringen, für das sie ein Werbeposter gestalten wollen. Zumindest die Grösseren sollen sich als Zusatzauftrag in der Bibliothek oder in einer Buchhandlung informieren, wie Werbung für Bücher aussehen kann (Plakate, Texte in Bücherzeitschriften). Die Schulanfänger/innen sollen ihr Lieblingsbilder- oder Geschichtenbuch vorstellen, dabei kann die LP oder ein älteres Kind helfen.
- Eine Woche vor der eigentlichen Arbeit an den Plakaten findet ein Gespräch zur Frage statt, wie man attraktive Werbung für ein Buch machen könnte. Sicher gehört dazu, dass die S den Inhalt des Buchs möglichst spannend und für andere interessant zusammenfassen und dass sie grafische Mittel nutzen, um das Interesse der Leser/innen zu wecken. Auftrag: Evtl. Zusatzinformationen zum Autor, zum Handlungsort, zur Handlungszeit sowie Bildmaterial suchen und mitbringen.
- Nun folgt die Sequenz (Lektion oder Doppellektion), während derer die S ein möglichst schönes Werbe-Poster zu ihrem Buch gestalten. Vielleicht können sie sogar einen Werbe-Slogan für ihr Buch erfinden.
- Mit allen Postern wird eine kleine Ausstellung zusammengestellt. Vielleicht wird mittels Punkten sogar das beste Poster gewählt (jedes Kind darf drei Punkte vergeben).

Bemerkungen:

- Das Projekt eignet sich optimal zur Zusammenarbeit mit dem Regelunterricht, sei es im Kontext Leseförderung oder im Rahmen einer Projektwoche Lesen. Es lohnt sich unbedingt, vorher Kontakt mit den Klassenlehrer/innen aufzunehmen. Plakate, die im Rahmen solcher Kooperationen entstehen, sind sinnvollerweise zweisprachig.

- Wenn ein Kind absolut kein Buch in seiner Herkunftssprache weiss, dafür ein Lieblingsbuch in der Sprache des Einwanderungslandes hat, darf es dieses besprechen – aber natürlich in der Herkunftssprache!
- Viele Bibliotheken interessieren sich sehr für Plakate oder Schülertexte zu Büchern. Besonders motivierend ist es für die Klasse, wenn ihre Poster auch in der Bibliothek ausgehängt werden.
- Mit Tablets oder Smartphones können ältere Schülerinnen und Schüler auch einen Buchtrailer herstellen. Eine einfache Anleitung findet sich unter: <http://www.phlu.ch/dienstleistung/zentrum-medienbildung/medienbildung/buchtrailer/>

16

«Book Slam»

Ziel

Mit dieser Idee sollen die Jugendlichen einerseits zum Lesen motiviert werden. Andererseits lernen sie, Inhalte möglichst prägnant zusammenzufassen und sie in attraktiver und kreativer Form vorzutragen.

5.–9. Kl.

Ca. 90 Min.



Material:
Verschiedene Bücher (auch Sachbücher, Gedichtbände, Zeitschriften etc.), Trillerpfeife, Stoppuhr.

Ablauf:

- Zwei bis drei Wochen im Voraus: Die LP erklärt die Begriffe «Slam» und «Book Slam» (siehe unten). Sie informiert über das Projekt «Book Slam» und die dafür nötigen Vorbereitungen: Die S sollen sich einzeln oder in Zweiergruppen für ein Buch entscheiden, das sie präsentieren wollen (alternativ können auch andere Texte wie Zeitschriften etc. gewählt werden). Alle sollen sich auch Gedanken zu ihrer Art der 3-Minuten-Präsentation machen. Diese soll möglichst kreativ, attraktiv, informativ und witzig sein (Beispiel: Rap, freies Erzählen, Vorlesen, Werbespot etc.). Diverse Beispiele finden sich im Internet, wenn man in Google das Suchwort «Book Slam» eingibt.
- Erarbeiten und Üben der Präsentation (eine Woche im Voraus; Zeitbedarf eine Lektion).
Nachdem die S ihre Präsentationen konzipiert haben, tun sich je zwei S oder zwei Zweierteams zusammen. Sie zeigen einander, was sie vorhaben und geben sich Feedback und Empfehlungen zur Verbesserung. Wichtig: Die Inhaltsangabe des Buchs muss auf ein Minimum reduziert sein; für Details bleibt keine Zeit. Die S müssen sich genau überlegen, was die Zuhörenden wohl am meisten interessieren könnte und mit welcher Art der Präsentation sie die Aufmerksamkeit auf sich und ihr Buch ziehen können.
- Durchführung (Zeitbedarf eine Lektion):
Jede Schülerin/jeder Schüler bzw. jedes Zweierteam erhält maximal drei Minuten Zeit für die Präsentation. Zwei S wachen mit einer Stoppuhr und Trillerpfeife über das Einhalten der Zeit.
Das Publikum bewertet die vorgestellten Bücher oder Texte, pro Buch oder Text werden Punkte vergeben. Hierzu halten die S Karten mit den Zahlen von 1–9 hoch; jemand zählt aus und notiert die Resultate zu jedem Buch oder Text an der Wandtafel. Gewinner ist das Buch oder der Text mit den meisten Punkten. Alle Bücher und Texte werden ausgestellt und können von den S ausgeliehen werden.

Bemerkungen:

Die Regeln von Book Slam basieren auf der Veranstaltungsform von Poetry-Slam: Eine sehr kurze Präsentation und die nachfolgende Bewertung durch das Publikum.

Varianten:

Book Slams eignen sich optimal zur Kooperation mit dem Regelunterricht. Selbstverständlich werden sie dann zwei- und mehrsprachig inszeniert. Auch Elternabende oder Veranstaltungen mit Partnerklassen bilden einen guten Rahmen für Book Slams.

17

«Book Dating»

Ziel

Die S müssen den Inhalt eines Buchs oder sonstigen Texts in knappen Worten zusammenfassen und ihrem Gegenüber das Wesentliche in maximal vier bis fünf Minuten präsentieren. In kurzen Präsentationen werden die andern S auf spannende Bücher oder Artikel aufmerksam gemacht. Sie erhalten Leseempfehlungen und können dadurch zum Lesen bestimmter Bücher oder Texte animiert werden.

4.–9. Kl.

60–90 Min.



Material:
Verschiedene Bücher
(auch Sachbücher, Gedichtbände,
Zeitschriften etc.),
Stoppuhr.

Ablauf:

- Vorbereitung

Nachdem die LP den Begriff erklärt und das Projekt vorgestellt hat, entscheidet sich jede Schülerin, jeder Schüler für ein Buch oder einen Text. Dann wird der Inhalt kurz zusammengefasst. Dies kann schriftlich oder mit ein paar Stichworten, die beim Erzählen helfen, geschehen. Es wird eine Liste erstellt, wer welches Buch oder welchen Text präsentieren wird. Die Vorbereitung kann auch zur Hausaufgabe erklärt werden.

- Durchführung

Die Klasse wird in zwei Gruppen eingeteilt. Die eine Hälfte erzählt, die andere Hälfte hört zu. Die Erzähler/innen verteilen sich im Raum an einzelnen Tischen. Die Zuhörenden dürfen je 5 Minuten zu einem Erzähler oder einer Erzählerin sitzen. Es wird vom Inhalt des Buchs erzählt und auf eventuelle Fragen geantwortet. Nach 5 Minuten wechseln die Zuhörenden an einen andern Tisch. In einer zweiten Runde werden die Rollen getauscht, so dass alle S einmal zuhören und einmal erzählen konnten. In einem Schlussgespräch werden die Erfahrungen kurz reflektiert und werden Beispiele besonders attraktiver Empfehlungen kommentiert und deren Qualität begründet.

Bemerkungen:

Zum Begriff: «Book Dating» ist eine Variante des sog. «Speed-Datings». Dies ist eine Methode der organisierten Partnersuche und -vermittlung, bei der sich zwei Partner/innen je fünf Minuten gegenüber sitzen und über sich berichten. Bei spontaner Sympathie trifft man sich später wieder. Beim Book Dating geht es darum, in maximal fünf Minuten nicht sich selbst, sondern ein Buch anzupreisen und die Zuhörenden dafür zu interessieren.

18

Vorlesen: Sich selber einschätzen

Ziel

Oft lesen die S im HSU ihre eigenen oder auch fremde Texte vor. Vorlesen will aber gelernt und geübt sein. Der Bogen zur Selbsteinschätzung kann helfen, dass den S bewusst wird, was sie bereits gut können und in welchen Bereichen sie sich verbessern können.

2.–9. Kl.

20 Min.



Material:
Kopien des Rasters zur
Selbsteinschätzung
(siehe unten).

Ablauf:

Nachdem eine Schülerin/ein Schüler etwas vorgelesen hat, füllt er den Einschätzungsbogen für sich aus. Die Felder können auch nur teilweise oder nach und nach eingefärbt werden. Anschliessend bespricht er diese Selbsteinschätzung mit der LP. Es werden entsprechende Fördermassnahmen besprochen. Liest ein Schüler/eine Schülerin z. B. sehr stockend vor, soll er oder sie Übungen im Bereich der Leseflüssigkeit absolvieren (siehe Unterrichtsvorschlag 22).

Vorlesen: Raster zur Selbst- beurteilung

**Übermale diejenigen Felder, die für dich stimmen,
mit einer hellen Farbe!**

Genaueres Lesen		
Einzelne Wörter und einfache Sätze lese ich deutlich und verständlich.	Ich lese kurze Texte deutlich und verständlich. Ich mache selten Lesefehler.	Ich lese auch lange und schwierige Texte deutlich und verständlich. Ich lese fehlerfrei.
Lesetempo / Lesefluss		
Einzelne Stellen lese ich schon flüssig, andere noch stockend.	Ich lese meist flüssig in gleichmässigem Tempo.	Ich lese flüssig, passend zum Inhalt schneller und langsamer.
Stimmführung / Ausdruck		
Einzelne Wörter betone ich passend zum Inhalt.	Ich verändere die Stimme oft passend zum Inhalt. So kann ich z. B. wichtige Stellen betonen.	Ich betone ausdrucksvoll und verändere meine Stimme. Ich setze gezielt Pausen ein.

19

Das eigene Lesen überdenken

Ziel

Die S sollen sich mit ihrem eigenen Leseverhalten anhand eines Fragebogens auseinandersetzen. Zugleich erhält die LP durch die ausgefüllten Fragebogen einen Einblick in die Lesegeohnheiten der S. Dadurch kann sie mit ihnen ins Gespräch kommen und ihre Lesevorlieben bei der Wahl der Lektüren besser berücksichtigen.

2.–9. Kl.

20 Min.



Material:
Kopien des Fragebogens
(siehe unten).

Ablauf:

Jede Schülerin, jeder Schüler füllt den Fragebogen für sich aus. Die LP sammelt die ausgefüllten Fragebogen ein und gibt individuelle Rückmeldungen. Diese Gespräche müssen nicht sofort erfolgen, sie können nach und nach in den HSU-Stunden stattfinden.

Bemerkungen:

Sinnvoll ist, den Fragebogen nach 6 oder 12 Monaten erneut ausfüllen zu lassen und die Ergebnisse zu vergleichen. Hat sich das Leseverhalten der S verändert?

Varianten:

Je nach Alter der S müssen die Fragen adaptiert werden. Für ältere S können z.B. zusätzliche Fragen zum Lesen am Computer eingefügt werden.

Fragebogen zum eigenen Lesen

Seite 1 des Fragebogens:

1. Wie ich lese

- ☐ Ich lese zu Hause jeden Tag.
- ☐ Ich lese ein bis zweimal pro Woche zu Hause.
- ☐ Ich lese zu Hause fast nie.
- ☐ Ich finde immer etwas, was ich gerne lesen würde.
- ☐ Ich mag es, wenn mir jemand vorliest.
- ☐ Ich lese zu Hause freiwillig.
- ☐ Meistens lese ich Bücher nicht bis zum Schluss.
- ☐ Ich lese meistens am Bildschirm.
- ☐ Ich freue mich immer, wenn ich etwas Neues lesen kann.

2. Was ich lese

Ich lese Texte am häufigsten in der

- ☐ Erstsprache ☐ Schulsprache

Ich lese am liebsten

- ☐ Krimis
- ☐ Zeitschriften
- ☐ Artikel im Internet
- ☐ Bücher, aus denen man etwas lernen kann (Sachbücher)
- ☐ Bücher oder andere Texte über unser Herkunftsland
- ☐ Abenteuergeschichten
- ☐ Liebesgeschichten
- ☐ Fussball- oder andere Sportgeschichten
- ☐ Bücher, die von früher erzählen, z.B. Ritter, Wikinger
- ☐ Tiergeschichten
- ☐ Pferdebücher
- ☐ Comics
- ☐ etwas anderes, nämlich: _____

Seite 2 des Fragebogens:

Ich habe ein Lieblingsbuch, eine Lieblingsgeschichte
oder eine Internetseite, die ich besonders interessant finde.

Der Titel lautet: _____

Ich habe eine Lieblingsfigur aus einem Buch oder einer
Zeitschrift. Sie heisst: _____

3. Wo ich lese

Ich lese am liebsten... (Zum Beispiel im Bett, im Freien, in der
Schule usw.) _____

4. Zum Überlegen

- ☐ Ich rede gern mit andern über das, was ich gelesen habe.
- ☐ Ich bin froh, wenn mir andere Leute (z. B. Freund/innen)
Lesetipps geben.

Was ist beim Lesen besonders wichtig für mich? _____

Teil II: Lesetraining

Die Übungs- und Unterrichtsvorschläge zum Lesetraining gliedern sich in drei Gruppen:

Lesefertigkeiten

Unterrichtsvorschläge 20–23:

Hier werden mögliche Übungsmuster präsentiert, welche die Lehrpersonen auf die Besonderheiten der Erstsprache und die speziellen Bedürfnisse ihrer Klasse anpassen können. Buchstaben, Wörter und kurze Sätze zu lesen sollte weitgehend automatisiert sein, damit sich die Lesenden ganz auf die Aussage des Textes konzentrieren können. Für Schüler/innen, die bereits flüssig und gut lesen, macht das Bearbeiten dieses Typus von Aufgaben wenig Sinn. Sie erhalten während der entsprechenden Übungsphasen Zeit, Texte und Bücher nach freier Wahl zu lesen (siehe oben Nr. 9 «Freie Lesesequenzen»).

Lesegeläufigkeit, Fluency

Unterrichtsvorschlag 24:

Man kann einen Text sehr viel besser verstehen, wenn man ihn in einem gewissen Tempo lesen kann. Erfahrungen haben gezeigt, dass Lesende beim wiederholten Lesen nicht nur schneller und flüssiger lasen, sondern auch den Inhalt besser verstanden. Auch hier gilt: Je besser der Leseprozess automatisiert ist, umso mehr können sich Lesende auf den Inhalt eines Textes konzentrieren und diesen besser verstehen.

Das flüssige Lesen sollte in vielen kurzen Sequenzen trainiert werden, zum Beispiel über drei bis vier Wochen jeweils 10–15 Minuten zu Unterrichtsbeginn. Man kann die Übungsformen zum flüssigen Lesen bzw. zur Fluency durchaus mit einem Konditionstraining im Sport oder mit Fingerübungen im Instrumentalunterricht vergleichen.

Lesestrategien

Unterrichtsvorschläge 25–27:

Im dritten Trainingsteil wird aufgezeigt, wie Schüler/innen lernen können, sich bewusst auf verschiedene Texte einzustellen und auf die Lektüre vorzubereiten. Es werden Beispiele der Texterarbeitung gegeben und Übungen vorgeschlagen, wie man mit Textschwierigkeiten umgeht und wie man Gelesenes zusammenfassen und eigenständig beurteilen kann.

Lesestrategien sollen durch die Lehrperson im Unterrichtsgespräch vermittelt werden. Nach der Einführung müssen sie immer wieder an unterschiedlichen Texten geübt und gefestigt werden. Am besten klappt dies, wenn man dafür jene Texte nimmt, die im Unterricht gerade aktuell sind.

Für den Bereich Lesestrategien sei auch auf das Heft «Vermittlung von Lernstrategien und -techniken im HSU» (Heft 5 der Reihe «Didaktische Impulse für den HSU») verwiesen, wo sich in den Teilen II und III weitere für den Bereich Lesen nützliche Strategien finden.

20

Ich erkenne Buchstaben sofort

Ziel

Die S trainieren ihre Fähigkeit, Buchstaben und Silben auf den ersten Blick zu erkennen. Dies führt zu einem besseren Lesetempo.

1.–4. Kl.

10–15 Min.



Material:
Je nach Übung
vorbereitete Blätter,
siehe unten.

Ablauf:

Das Ziel einer möglichst automatisierten Identifikation der Grapheme der Erstsprache – vor allem jener, die sie von der Schulsprache her nicht kennen – kann mit verschiedenen Übungen angesteuert werden. Beispiele:

- Buchstaben sammeln (siehe Übung a; die Aufträge können beliebig modifiziert werden).
- Buchstaben zusammensetzen. Gut eignen sich hierfür zwei oder drei Papierstreifen, auf denen gut lesbar das ABC geschrieben ist. Diese Streifen können nun neben- oder untereinander gelegt und gegeneinander verschoben werden, so dass sich immer wieder neue Kombinationen ergeben.
- Buchstabengruppen schnell erkennen (siehe Übung b).
- Silben zusammensetzen (geht ebenfalls gut mit Streifen wie oben bei «Buchstaben zusammensetzen» beschrieben).
- Ungewöhnliche Schriften lesen (hierfür kann die LP am Computer einen Text in verschiedene Schrifttypen konvertieren).

Bemerkungen:

- Einen besonderen Stellenwert nehmen bei diesen Übungen natürlich diejenigen Zeichen ein, welche die S von der Alphabetisierung in der Schulsprache her nicht kennen. Vgl. hierzu Kap. 1a in der Einleitung.
- Viele Übungen eignen sich gut für die Bearbeitung in Partnerarbeit.
- Viele der für diesen Typus nötigen Übungsblätter können ältere S für die jüngeren anfertigen.
- Selbstverständlich können Übungen dieser Art bei Bedarf auch mit älteren S durchgeführt werden, wenn diese noch Unsicherheiten bei der Identifikation der Grapheme ihrer Erstsprache haben.

Übung a)

Wie viele M findest du?
Suche alle P!
Hat es mehr oder weniger als 5 W?

P T U F M W H J K F M L R W D M N P Q M Z G G O
P H W M N W S L R J L M W N D H B W B E W M W
K R Ö Ü N O Y P B M W Z K P W N L R N P E R N L G
P A M E J L K A G T H I R W L B P M T A B P W N R
M S L F J P Q X Y G I D M T K T Ü W Ä A Ä Q M O D
G F H K R O E N W M W N V C I K T L W P N E M O
U T F W G Ü N O Y P B M W Z K P W N L R N P E R
N L G P A M E J L Ü N O L R N P E N L G P A M E J L

Übung b)

Suche in den Wörtern unten nach sch, sp und pf.
Schreibe auf, wie viele du gefunden hast.

sch ○ sp ○ pf ○

Schulsack, Velosattel, Raddampfer, Biest, Rehpfeffer, Schnupfen, Spinat, Stachelschwein, Salzstreuer, Schnürsenkel, Sportschuhe, Apfelsaft, Pferdemit, Schiffsschraube, Pfingstrosenstrauss, Kasperlefigur, Schneepflug, Kopfbedeckung, Topfdeckel, Schnur, Karpfenteich, Pfus, Suppenschüssel, Sparkasse, Springseil...

21 Ich lese Wörter immer schneller

Ziel

Ziel ist die rasche Worterkennung sowie das Einüben und der Ausbau eines Bestandes an sehr häufigen Wortbildern, die sofort identifiziert werden und nicht mehr Buchstabe für Buchstabe entziffert werden müssen (Sichtwortschatz). Dies führt zu einem besseren Lesetempo.

1.–4. Kl.

10–15 Min.



Material:
Je nach Übung
vorbereitete Blätter,
siehe unten.

Ablauf:

Das Ziel einer möglichst automatisierten Identifikation besonders häufiger Wortbilder in der Erstsprache kann mit verschiedenen Übungen angesteuert werden. Beispiele:

- Wörterlesen mit Hindernissen (siehe unten Übung a).
- Häufige Miniwörter sofort erkennen (siehe unten Übung b).
- Wörter mit verrutschten Buchstaben lesen (siehe unten Übung c).
- Reimwörter zu häufigen Wörtern finden (Haus – Maus – aus – raus...).
- In einem Text – z. B. in einem Zeitungsartikel oder in der Kopie einer Geschichte – ein oder mehrere häufige Wörter herausuchen und übermalen (z. B. «viel», «sehr», «vielleicht», oder Wörter, die in diesem Text immer wieder vorkommen).
- Wörter verbinden: Die S erhalten ein Blatt mit zusammengehörenden Wortpaaren, die aber getrennt und durcheinander aufgeschrieben sind. Nun müssen sie mit Pfeilen verbinden, was zusammengehört (z. B. Mechaniker – Schraubenzieher; Hund – bellen etc.).

Bemerkungen:

- Viele Übungen eignen sich gut für die Bearbeitung in Partnerarbeit.
- Viele der für diesen Typus nötigen Übungsblätter können ältere S für die jüngeren anfertigen.
- Selbstverständlich können Übungen dieser Art bei Bedarf auch mit älteren S durchgeführt werden, wenn diese noch Unsicherheiten im Bereich der Worterkennung in ihrer Erstsprache haben.

Übung a)

**Lies die Sätze möglichst fehlerfrei.
Lies sie mehrere Male und steigere dein Tempo.**

Ponys und Pferde unterscheiden sich ganz einig in der Grösse. Mit einer Messlatte oder einem Band wird vom Widerrist zum höchsten Punkt des Pferderückens gemessen. Die Grösse des Pferdes nennt man Stockmass. Ponys haben ein Stockmass bis zu einem Meter 48 Zentimeter. Pferde sind grösser.

Übung b)

Nimm ein Blatt Papier. Decke mit ihm den Text unten ab. Decke nun ganz kurz die erste Zeile auf und sag, was du gelesen hast. Anschliessend deckst du ganz kurz die zweite Zeile auf, und so weiter. Wiederhole diese Übung mehrere Male.

wo
bei nur
das mit hin aus
auch doch so paar

Übung c)

**Hier sind Buchstaben verrutscht. Lies den Text mehrmals,
bis du ihn fehlerfrei und schnell lesen kannst.**

Immer der Nase nach

Wir können bis zu 10.000 Duftstoffe unterscheiden und in unserem Gedächtnis speichern. Gerüche auseinanderzuhalten ist nicht nur wichtig, um Gefahren zu erkennen und beispielsweise Essbares von Verbotenem zu unterscheiden, sondern unser Gerichssinn ist auch eng mit unserem Gefühlsleben verknüpft - so verbinden wir ganz unterschiedliche Situationen und Stimmungen mit verschiedenen Duftstoffen. Damit wir Dinge riechen können, reichen winzige Duftmoleküle (Moleküle sind kleinsten Teilchen aus zwei oder mehr Atomen), die mit der Luft beim Einatmen auf die Riechschleimhaut im oberen Bereich der Nasenhöhle gelangen.

22

Ich sehe Sätze als Ganzes

Ziel

Die Übung knüpft an die Vorschläge 20 und 21 an und führt sie im Bereich der Satzteile weiter. Das Erkennen, Ergänzen und Verbinden häufiger Satzglieder erleichtert das Erschliessen von Bedeutungen und damit den Leseprozess.

1.–4. Kl.

10–15 Min.



Material:
Je nach Übung
vorbereitete Blätter,
siehe unten.

Das Ziel einer möglichst flüssigen Identifikation und Interpretation besonders häufiger Satzglieder in der Erstsprache kann mit verschiedenen Übungen angesteuert werden. Beispiele:

- Vom Satzzweig zum Satzriesen (siehe unten Übung a; kann bestens auch mit langen Papierstreifen gemacht werden).
- Sätze ergänzen (siehe unten Übung b).
- Satzglieder verbinden: Hierzu gibt die LP ein in der Mitte durch einen Strich geteiltes Blatt ab. Links stehen 15 Satzanfänge, rechts – in anderer Reihenfolge! – die hintere Hälfte dieser Sätze. Nun müssen die S mit Pfeilen die zueinander gehörenden Satzanfänge und -enden verbinden. (Bsp.: Im Sommer bade ich → gerne im Meer).

Bemerkungen:

- Viele Übungen eignen sich gut für die Bearbeitung in Partnerarbeit.
- Viele der für diesen Typus nötigen Übungsblätter können ältere S für die jüngeren anfertigen.
- Selbstverständlich können Übungen dieser Art bei Bedarf auch mit älteren S durchgeführt werden, wenn diese noch Unsicherheiten im Umgang mit Satzgliedern in ihrer Erstsprache haben.

Übung a)

Lies die folgenden Sätze mehrere Male.

Peter streut Salz.

Peter streut heimlich Salz.

Peter streut heimlich Salz in den Tee.

Mein Bruder Peter streut heimlich Salz in den Tee.

Mein frecher Bruder Peter streut heimlich Salz in den Tee.

Mein frecher Bruder Peter streut heimlich Salz in den heißen Tee der Mutter.

Übung b)

Suche die fehlenden Teile mit den Augen rechts; setze sie in den Text ein.

Es ist Freitag _____ Stunde. in der letzten
_____ sitzen im Kreis. Die Kinder
Die Lehrerin erzählt _____ . eine Geschichte

23

Ich verstehe, was ich lese

Ziel

Training des Verstehens auf der Ebene von Satz und/oder Kurztext.

1.–5. Kl.

10–15 Min.



Material:
Je nach Übung
vorbereitete Blätter,
siehe unten.

Ablauf:

Das Textverständnis auf der kleinräumigen Ebene des Einzelsatzes und/oder des Kurztextes kann mit verschiedenen Übungen trainiert werden. Beispiele:

- Texte und Bilder vergleichen. Dazu werden z. B. zwei Blätter abgegeben; auf dem ersten stehen acht Sätze oder kurze Texte (Nr. 1–8), auf dem zweiten sind acht Bilder (a–h). Nun müssen die Zuordnungen gefunden werden (z. B. «Text 1 passt zu Bild d»).
- Texte ordnen (siehe Übung a).
- Fehler in Texten finden (siehe Übung b).
- Richtige und falsche Sätze erkennen. Dafür wird ein Blatt mit 20 Aussagen abgegeben (Bsp. «Hunde können fliegen». «In der Türkei werden verschiedene Sprachen gesprochen.»). Bei jeder Aussage wird angekreuzt ob die Aussage stimmt oder nicht.

Bemerkungen:

- Viele Übungen eignen sich gut für die Bearbeitung in Partnerarbeit.
- Viele der für diesen Typus nötigen Übungsblätter können ältere S für die jüngeren anfertigen.
- Selbstverständlich können Übungen dieser Art bei Bedarf auch mit älteren S durchgeführt werden, wenn diese noch Unsicherheiten beim Leseverständnis in ihrer Erstsprache haben.

Übung a)

Hier sind zwei ganz verschiedene Texte durcheinander geraten. Nimm zwei verschiedenfarbige Stifte und unterstreiche, was zusammen gehört!

Die Eroberung des Weltraums ist ein alter Traum der Menschheit. Mick liegt wach, im Arm hält er Mo. Im Jahre 1969 starten drei Astronauten in Amerika. Sie fliegen mit einer Rakete zum Mond. Mo schläft ganz fest. Mo ist der Stoffgorilla von Mick. Mick nimmt ihn überall mit hin. Neil Armstrong betritt als erster Mensch den Mond. Nur nicht in die Schule. Lehrer mögen keine Gorillas. Die Astronauten nehmen Steine vom Mond mit zur Erde.

Übung b)

Hier haben sich 7 Fehler eingeschlichen. Markiere sie!

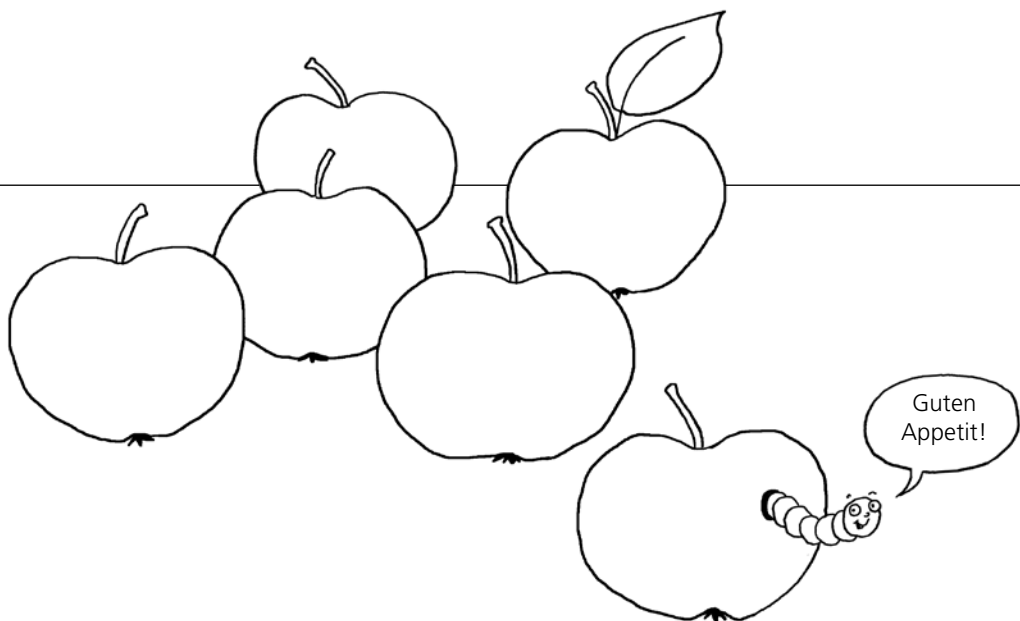
Apfelkompott

Zutaten:

6 säuerliche Äpfel, Zucker, Zimt, ganz wenig Wasser

So geht's:

Nimm die Bananen, schäle sie und schneide sie in Stücke. Nimm nun ein Buch, tu etwas Wasser hinein. Stelle die Pfanne auf die Waschmaschine und gib die Äpfel zusammen mit ca. 3 Esslöffel Salz hinein. Jetzt musst du das Ganze ungefähr 8–10 Minuten bei mittlerer Hitze schlafen lassen und umrühren, damit nichts anbrennt. Wenn die Apfelstücke grün sind, ist das Kompott fertig. Jetzt kannst du noch ein bisschen Benzin hineingeben.



24

Lesegeläufigkeit trainieren

Ziel

Ziel des Trainings der Lesegeläufigkeit (Fluency) ist die Verbesserung der Lesekompetenz. Dass zwischen guter Geläufigkeit (flüssig und fehlerfrei lesen können) und Lesekompetenz ein direkter Zusammenhang besteht, steht ausser Zweifel. Wichtig ist, dass die Übungen über längere Zeit (im HSU während mindestens 4–6 Wochen) durchgeführt werden, wobei pro Trainingssequenz 10–15 Minuten ausreichend sind. Die hier investierte Zeit lohnt sich unbedingt, dies auch insofern, als die Lesefortschritte für die S unmittelbar sichtbar werden, was in aller Regel zu einem besseren Selbstkonzept führt.

Angesichts der verschiedenen Alters- und Niveaustufen der S im HSU müssen Trainingstexte auf mindestens drei Niveaus vorbereitet werden.

1.–9. Kl.

10–15 Min.



Material:
Vorbereitete Texte für verschiedene Alters- und Niveaugruppen; je in den Versionen Lese- und Kontrollblatt und immer mit den Fragen zur Selbsteinschätzung resp. zu Lesezeit und Feedback (siehe hierzu und zum Umfang der Texte unten).

Ablauf:

- Vor Beginn der mehrwöchigen Trainingsperiode informiert die LP die S über Ziel und Verlauf dieses Trainings. Dabei kann sie durchaus erwähnen, dass das Lesetraining in der Erstsprache auch dem Lesen im Regelunterricht zugute kommt. Ebenso sollen in dieser Einführungsphase Erfahrungen und Techniken, die die S vielleicht vom Regelunterricht her schon kennen, thematisiert werden.

Hinweise zur konkreten Durchführung:

- Es ist wichtig, dass die S vor Beginn der Übungen genau instruiert werden, damit sie das Training möglichst selbstständig absolvieren können. Dadurch findet die LP Zeit, einzelne S genauer zu beobachten, zu begleiten und zu beraten.
- Das konzentrierte Zuhören ist bei diesem Trainingsteil genauso wichtig wie das gute Lesen. Auch das Zuhören soll zu Beginn im Klassenverband erläutert und eingeübt werden (jemand liest laut vor, die andern markieren die Lesefehler).
- Lesegeläufigkeit wird in Tandems geübt. Die Tandems setzen sich aus je zwei S derselben Niveau- oder Altersgruppe zusammen. Die Differenz in der Lesekompetenz der beiden sollte nicht allzu gross sein.
- Es wird auf die Genauigkeit des Lesens und auf das Lesetempo geachtet. Aus diesem Grund kann für dieses Training auch eine Stoppuhr verwendet werden (zu den Richtzeiten siehe unten).
- Je nach Alter der S und je nach Intensität der Trainings wird jeweils vor dem Lesen vereinbart, auf welche spezifischen Aspekte und potenziellen Fehler besonders geachtet wird:
 - Lesefluss (Stockungen)
 - Lesegenauigkeit (Versprecher, Auslassungen, falsch gelesene Wörter etc.).
 - Lesedeutlichkeit (Silben verschlucken, angemessene Lautstärke etc.)
 - Leseausdruck (monotones Lesen, Leiern etc.)

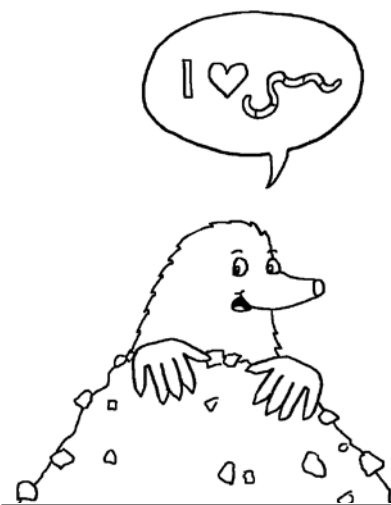
- Jedes Tandem erhält nun einen Text, einmal als Leseblatt, einmal als Kontrollblatt (siehe die Beispiele auf den folgenden Seiten). Es müssen Texte auf verschiedenen Niveaus vorbereitet werden, damit die S aller Alters- und Niveaustufen adäquat trainieren können. In den Tandems wird vereinbart, wer als Erster liest (S1) und wer zuhört (S2).
- S1 liest den Text ein erstes Mal vor und beantwortet dann die Fragen unten auf dem Blatt (Einschätzung der Schwierigkeit; «das nehme ich mir für das nächste Mal vor»). S2 misst die Zeit, die S1 zum Lesen gebraucht hat, trägt sie auf dem Kontrollblatt ein und gibt ein Feedback («Mein Tipp für dich»).
- S1 liest den Text ein zweites und drittes Mal vor. Nach jedem Durchgang erfolgen Selbsteinschätzung, Zeitmessung und Feedback wie oben angegeben.
- Rollentausch; nun liest S2 den Text (oder einen anderen Text derselben Niveaugruppe) dreimal und S1 misst die Zeit und gibt Feedback.
- Die Kontrollblätter werden gesammelt. Durch die regelmässigen Einträge der Zuhörenden entsteht eine Art Vorlese-Tagebuch, das die Fortschritte dokumentiert.
- Periodisch soll eine kurze Gesprächsrunde in der Klasse stattfinden: Was habt ihr für Fortschritte gemacht, was ist euch aufgefallen etc.

Bemerkungen:

- Es darf auf keinen Fall Ziel des Trainings sein, dass die S die Texte möglichst schnell lesen und eine Art Wettbewerb ausgetragen wird. Aus diesem Grund werden je nach Alter und Können der Lesenden Richtzeiten vorgegeben. Für Leseanfänger/innen sind dies etwa 65 Wörter pro Minute; für S, die schon besser lesen können, 100 Wörter pro Minute; für versierte Leser/innen ca. 130 Wörter pro Minute.
- Zum Umfang der Texte: Die Texte sollen in rund 90 Sekunden gelesen werden können. Daraus ergibt sich ein Umfang von ca. 100 Wörtern für Niveau 1, ca. 150 Wörter für Niveau 2 und ca. 200 für Niveau 3.
- Auf jedem Lese- und Kontrollblatt müssen sich die Fragen zur Selbsteinschätzung bzw. zur Zeitmessung und zu «mein Tipp für dich» finden, siehe bei den Beispielen auf der folgenden Seite.
- Optimal im Sinne der Effizienz und Nachhaltigkeit wäre, wenn das Training der Lesegeläufigkeit im HSU mit dem Regelunterricht (oder zumindest mit einigen Klassenlehrpersonen) koordiniert würde. Lohnend ist auf jeden Fall, sich von den Klassenlehrpersonen erklären und evtl. anhand der Sprachlehrmittel zeigen zu lassen, welche entsprechenden Übungen die S vom Regelunterricht her schon kennen.
- Sinnvoll ist, die Lesungen von Zeit zu Zeit auf einem Tonträger aufzunehmen. Im Verlaufe des Trainingsprogramms entsteht auf diese Weise eine Art Vorlesebiografie: die Lesenden können mit den aneinandergereihten Aufnahmen ihre Lesefortschritte hören und anhand der abnehmenden Fehlermarkierungen in den Protokollen auch sehen.

Beispiel Leseblatt

(mittleres Niveau, 156 Wörter)



Maulwürfe

Maulwürfe leben unter der Erde. Sie werden etwa 12 cm gross. Der Maulwurf sieht unglaublich schlecht. Seine kleinen Knopfaugen nehmen nur Unterschiede zwischen Hell und Dunkel wahr. Zu mehr braucht er sie auch nicht, schliesslich lebt er unter der Erde. Der Gehörsinn ist beim Maulwurf wenig ausgeprägt. Dafür kann er mit den Haaren «hören». Ein Maulwurf nimmt kleinste Erschütterungen, Schwingungen, Bewegungen und sogar Luftdruckveränderungen wahr. So ist er immer zur Stelle, wenn ein Regenwurm mit einem Plumps in einen seiner Gänge fällt. Der Maulwurf lebt und arbeitet in Schichten: 4 Stunden lang gräbt, jagt und isst er. Danach schläft er 4 Stunden. Jede Schicht wiederholt sich also drei Mal am Tag. Der Maulwurf gräbt komplexe Tunnelsysteme, die bis 200 m lang werden und bis 70 cm tief unter der Erde liegen. Ausser einem «Schlafzimmer» richtet er sich auch eine Nist- und eine Vorratskammer ein. Der meiste Teil der Tunnels sind aber nichts anderes als «Wurmfallen».

Das Lesen dieses Textes war für mich:

- ☐ leicht
- ☐ eher leicht
- ☐ eher schwierig
- ☐ schwierig

Das nehme ich mir für das nächste Mal vor:

- ☐ Ich versuche, genauer zu lesen.
- ☐ Ich versuche, flüssiger zu lesen.
- ☐ Ich lese wieder so gut.
- ☐ Ich...

Beispiel Kontrollblatt

Maulwürfe

Maulwürfe leben unter der Erde. Sie werden etwa 12 cm gross. Der Maulwurf sieht unglaublich schlecht. Seine kleinen Knopfaugen nehmen nur Unterschiede zwischen Hell und Dunkel wahr. Zu mehr braucht er sie auch nicht, schliesslich lebt er unter der Erde. Der Gehörsinn ist beim Maulwurf wenig ausgeprägt. Dafür kann er mit den Haaren «hören». Ein Maulwurf nimmt kleinste Erschütterungen, Schwingungen, Bewegungen und sogar Luftdruckveränderungen wahr. So ist er immer zur Stelle, wenn ein Regenwurm mit einem Plumps in einen seiner Gänge fällt. Der Maulwurf lebt und arbeitet in Schichten: 4 Stunden lang gräbt, jagt und isst er. Danach schläft er 4 Stunden. Jede Schicht wiederholt sich also drei Mal am Tag. Der Maulwurf gräbt komplexe Tunnelsysteme, die bis 200 m lang werden und bis 70 cm tief unter der Erde liegen. Ausser einem «Schlafzimmer» richtet er sich auch eine Nist- und eine Vorratskammer ein. Der meiste Teil der Tunnels sind aber nichts anderes als «Wurmfallen».

(156 Wörter, Richtzeit 1 Minute 30 Sekunden)

Lesezeit: 1. Lesen _____ Minuten _____ Sekunden
Lesezeit: 2. Lesen _____ Minuten _____ Sekunden
Lesezeit: 3. Lesen _____ Minuten _____ Sekunden

Mein Tipp für dich:

- ☐ Versuche, genauer zu lesen.
- ☐ Versuche, flüssiger zu lesen.
- ☐ Lies wieder so gut.
- ☐ Etwas anderes...

25 Strategien vor dem Lesen

Ziel

Wenn Leser/innen wissen, wie sie sich auf eine anstehende Leseaufgabe vorbereiten können, ist die Wahrscheinlichkeit grösser, dass ihr Lese- und Verstehensprozess tatsächlich auch gelingt. Durch die vorliegende Übung lernen die S eine hierfür nützliche Strategie kennen und anwenden.

3.–9. Kl.

30 Min.



Material:

Aktuelle Texte aus dem Unterricht, Kurzgeschichten, Sachtexte, Bücher, Zeitschriften. Es müssen Materialien für 2–3 verschiedene Alters- und Kompetenzniveaus vorbereitet werden.

Ablauf:

- Einstieg, Vorinformation: Die LP zeigt und veranschaulicht an einem konkreten Beispiel, wie man einen Text vor dem Lesen in drei Schritten einschätzen und kennenlernen kann. Hierfür stellt man Fragen an den Text wie z. B.:
 - Was erwarte ich von diesem Text; welche Leseweise ist sinnvoll (soll ich den Text eher überfliegen; muss ich ihn bis ins letzte Detail verstehen; will ich nur eine bestimmte Information suchen)?
 - Welchem Genre/welcher Textsorte wird dieser Text zugeordnet?
 - Wie schwierig scheint mir der Text zu sein; wo könnten die Schwierigkeiten liegen und was könnte ich tun, um sie zu bewältigen?
 - Brauche ich Vorkenntnisse zum Verständnis dieses Textes?
- Für die folgende Arbeit und für alle späteren Übungen sollen die folgenden Schritte gelten, welche die S schriftlich bekommen oder von der Wandtafel abschreiben:
 - **Thema und Textart erkennen:** Textmerkmale bewusst wahrnehmen (Bilder, Tabellen, Titel etc.).
 - **Vorkenntnisse bewusst machen:** Stichwörter zum Thema notieren, Vermutungen und Fragen zum Inhalt formulieren.
 - **Eine Leseprobe nehmen:** Ein paar Sätze genau lesen und anschließend überlegen, wie man den ganzen Text am besten liest und wie viel Zeit man dafür etwa brauchen wird.
- Nun erhalten die S verschiedene (alters- und niveaudifferenzierte) Texte und führen die drei Schritte selbstständig durch. Dies kann in Einzel- oder Partnerarbeit geschehen.
- Abschliessend erfolgt ein kurzer Austausch zu den Erfahrungen mit diesem Verfahren.

Bemerkungen:

- Übungen dieser Art sollen selbstverständlich mehrfach, anhand verschiedener Texte, durchgeführt werden. Am sinnvollsten ist es natürlich, wenn die Lesestrategien mit aktuellen Texten aus dem Unterricht trainiert werden.
- Die Übungen Nr. 25–27 hängen eng zusammen und sollen auch den S im Zusammenhang präsentiert und mit ihnen trainiert werden.
- Die oben beschriebenen Schritte können, zusammen mit den Schritten in Nr. 26 und 27, auf einem Arbeitsblatt mit dem Titel «Lesestrategien» festgehalten werden.

Ziel

Zur Steigerung ihrer Lesekompetenz sollen die S erstens einen bewussten und zielgerichteten Umgang mit «schwierigen» Wörtern oder Textstellen kennenlernen und üben. Zweitens soll ihr Bewusstsein für die zentralen Aussagen eines Textes geschärft werden (worum geht es im Text, was sind seine Kernaussagen?).

3.–9. Kl.

30 Min.



Material:

Aktuelle Texte aus dem Unterricht, Kurzgeschichten, Sachtexte, Bücher, Zeitschriften. Es müssen Materialien für 2–3 verschiedene Alters- und Kompetenzniveaus vorbereitet werden.

Ablauf:

- Die LP zeigt anhand eines oder mehrerer Beispiele, wie man Textschwierigkeiten meistern kann und wie man zentrale Aussagen erkennt. Am besten gelingt dies, wenn die LP die entsprechenden Schritte konkret vormacht und dazu «laut denkt».
- Im Zentrum stehen die folgenden zwei Schritte, welche die S schriftlich bekommen oder von der Wandtafel abschreiben:
 - **Schwierige Stellen erkennen**, klären und verstehen: Bewusstes Lesen, wiederholtes Lesen, Erklärungen im Text selber suchen, Lexika, Wörterbücher und Internet zu Hilfe nehmen.
 - **Kernaussagen erkennen**: Text in Sinnabschnitte einteilen, Überschriften zu einzelnen Abschnitten formulieren, Stichworte notieren.



- Nachdem das Verfahren allen klar ist, erhalten die S verschiedene (alters- und niveaudifferenzierte) Texte und üben den Umgang mit Schwierigkeiten und das Erkennen der Kernaussagen eines Textes gemäss den obigen zwei Punkten selbstständig. Dies kann in Einzel- oder Partnerarbeit geschehen.
- Abschliessend erfolgt ein kurzer Austausch zu den Erfahrungen mit diesem Verfahren.

Bemerkungen:

- Übungen dieser Art sollen selbstverständlich mehrfach, anhand verschiedener Texte, durchgeführt werden. Am sinnvollsten ist es natürlich, wenn die Lesestrategien mit aktuellen Texten aus dem Unterricht trainiert werden.
- Die Übungen Nr. 25–27 hängen eng zusammen und sollen auch den S im Zusammenhang präsentiert und mit ihnen trainiert werden.
- Die oben beschriebenen Schritte können, zusammen mit den Schritten in Nr. 25 und 27, auf einem Arbeitsblatt mit dem Titel «Lesestrategien» festgehalten werden.
- Strategien und Hinweise zur Erfassung des Kernaussagen finden sich auch im Heft «Vermittlung von Lernstrategien und -techniken im HSU» (Heft 5 der Reihe «Didaktische Impulse für den HSU»); vgl. dort Nr. 9 «In Texten das Wichtige markieren».

27 Strategien nach dem Lesen

Ziel

Die S sollen erstens lernen, wie sie im Anschluss an die Lektüre Texte zusammenfassen können. Dabei sind je nach Textsorte unterschiedliche Formen sinnvoll. Sie sollen zweitens lernen und üben, wie sie sich ein selbstständiges Urteil zur Qualität eines Textes bilden und dieses auch begründen können.

3.–9. Kl.

30 Min.



Material:

Aktuelle Texte aus dem Unterricht, Kurzgeschichten, Sachtexte, Bücher, Zeitschriften. Es müssen Materialien für 2–3 verschiedene Alters- und Kompetenzniveaus vorbereitet werden.

Ablauf:

- Die LP erklärt und macht vor, wie man Inhalte auf unterschiedliche Art und Weise zusammenfassen kann. Dies soll anhand verschiedener Texte geschehen (Texte für 2–3 Anspruchsniveaus in 2–3 Textsorten, z. B. Sachtext, Geschichte). Gemeinsam wird in der Klasse sodann das Beurteilen und Begründen der eigenen Meinung zu einem Text besprochen und eingeübt.
- Für die nachfolgende Arbeit gelten die folgenden Schritte, welche die S schriftlich bekommen oder von der Wandtafel abschreiben, nachdem sichergestellt ist, dass sie sie verstanden haben:
 - **Inhalte zusammenfassen:** Je nach Text sind unterschiedliche Formen sinnvoll, z. B. Tabelle, chronologische Liste/Zeitstrahl, Rollenspiel, Nacherzählung, grafische Darstellung etc.
 - **Texte beurteilen:** Nach dem Lesen sollen Fragen in der Art der folgenden beantwortet und diskutiert werden: Wie hat dir der Text gefallen? Was fandest du interessant, was war neu für dich? Was ist deine Meinung zum Inhalt des Textes? Wem kannst du den Text empfehlen?
- Nachdem alle das Vorgehen verstanden haben, erhalten die S verschiedene (alters- und niveaudifferenzierte) Texte und üben das Zusammenfassen und das Formulieren eines begründeten Urteils gemäss den obigen zwei Punkten selbstständig. Dies kann in Einzel- oder Partnerarbeit geschehen.

Bemerkungen:

- Übungen dieser Art sollen selbstverständlich mehrfach, anhand verschiedener Texte, durchgeführt werden. Am sinnvollsten ist es natürlich, wenn die Lesestrategien mit aktuellen Texten aus dem Unterricht trainiert werden.
- Die Übungen Nr. 25–27 hängen eng zusammen und sollen auch den S im Zusammenhang präsentiert und mit ihnen trainiert werden.
- Die oben beschriebenen Schritte können, zusammen mit den Schritten in Nr. 25 und 26, auf einem Arbeitsblatt mit dem Titel «Lesestrategien» festgehalten werden.
- Strategien und Hinweise zum Anfertigen von Zusammenfassungen finden sich auch im Heft «Vermittlung von Lernstrategien und -techniken im HSU» (Heft 5 der Reihe «Didaktische Impulse für den HSU»); vgl. dort Nr. 10 «Gute Zusammenfassungen machen».

Teil III: Literarisch-kulturelle Bildung

Es gibt zahlreiche Formen, wie das literarische Verstehen im Unterricht gefördert werden kann.

Unterrichtsvorschläge 27–30

Ein wichtiges Ziel des herkunftssprachlichen Unterrichts ist es, den Schüler/innen die Schönheit ihrer Herkunftssprache erfahrbar zu machen, sie in die kulturelle Vielfalt ihres Landes einzuführen und ihnen literarische Zeugnisse ihrer Herkunftskultur – Märchen, Geschichten, Erzählungen, Gedichte etc. – näher zu bringen. Jedes Land, jede Kultur verfügt über einzigartige Erzählungen, über einen reichen Schatz an Sagen, Märchen und überlieferten Geschichten.

Damit die Schüler/innen sich die Inhalte dieser Texte auch wirklich vorstellen können, brauchen viele von ihnen allerdings Hilfestellungen. Dies betrifft vor allem zwei Gruppen von Schüler/innen: Jene aus bildungsferneren Familien, die von zu Hause her keinen Zugang zur Literatur ihrer Herkunftskultur haben, und jene, denen ihr Herkunftsland wenig vertraut ist, weil sie dort höchstens manchmal ihre Ferien verbringen. Oft sind aber nicht nur die Orte der Handlung unbekannt, sondern auch die Figuren und ihre Beziehungen (die Legendenfigur Rozafa ist jedem Kind in Albanien bekannt, nicht aber in der albanischen Migration). Dazu kommt, dass in den Herkunftsländern oft andere Werte als im Einwanderungsland gelten und dass die dortige Literatur zum Teil auf andere Normen, Traditionen, Rollenverteilungen, Rituale und Verhaltensweisen rekurriert. Auch dies kann zu Verständnisproblemen und Irritationen führen.

Im Folgenden wird anhand von Beispielen aufgezeigt, wie Lehrpersonen im HSU ihren Schüler/innen Erfahrungen mit literarischen, d.h. mit sprachlich gestalteten Texten ermöglichen können und wie das literarische Verstehen von Texten mit verschiedenen Aufgabestellungen geübt werden kann.

Ziel

Die S sollen Gelegenheit erhalten, die Schönheit ihrer Herkunftssprache sinnlich zu erleben. Das Zuhören soll sie sensibilisieren, dem Klang, Rhythmus und der Melodie zu lauschen und die Ästhetik gestalteter Sprache zu geniessen. Als Basis für das Hörerlebnis können z. B. Gedichte dienen, die sich auf der Internetplattform www.lyrikline.org finden (siehe unten).

5.–9. Kl.

30–45 Min.



Material:
Wenn möglich Internetzugang,
wenn möglich Drucker.



Ablauf:

- Variante mit Zugang zur Internetplattform www.lyrikline.org:
Die Lehrperson führt in die Internetseite ein. Anschliessend werden Zweiergruppen gebildet. Sie sollen auf der Lyrikplattform ein Gedicht in ihrer Herkunftssprache suchen, das ihnen besonders gut gefällt. Anschliessend sollen sie es der Klasse präsentieren und dabei auf Fragen in der Art der folgenden eingehen:
 - Woran erkennt man, dass es sich um ein Gedicht handelt?
 - Was ist das Hauptthema des Gedichts?
 - Welche Wörter oder Sätze klingen besonders schön?
 - Was für eine Stimmung herrscht in diesem Gedicht?
 - Welche Farben oder welche Musik passen zum Gedicht?
 - Wem könnte das Gedicht besonders gefallen?
- Stehen im HSU keine Computer zur Verfügung, kann die Recherche als Hausaufgabe erledigt werden. Die Aufnahme des Gedichts soll als Audiofile z. B. auf dem Handy mitgebracht werden.
- Statt mit www.lyrikonline.org oder ergänzend dazu kann man das Zuhören selbstverständlich auch mit anderen Texten und Vorleser/innen erleben und trainieren: Kinderlyrik, Kurzgeschichten, Witze etc., vorgelesen von der Lehrperson, von Eltern, von Schüler/innen (nach guter Vorbereitung) und evtl. aufgenommen, um eine Sammlung von Audiofiles z. B. als CD zusammenzustellen (vgl. hierzu auch den Unterrichtsvorschlag 10, Gestaltetes Vorlesen für andere).

Bemerkungen:

- Zur Lyrik-Plattform www.lyrikline.org: Diese Website – eine wahre Fundgrube! – bietet Gedichte in über 60 Sprachen, vorgelesen von den Autor/innen selbst und ergänzt um biografische Angaben zu diesen. Oft findet sich auch eine Übersetzung in Deutsch oder in die anderen Sprachen, in denen die Website bedient werden kann. Zur Handhabung der Website: Zuerst muss die Sprache der Navigation gewählt werden, anschliessend kann man im Feld «Suchbegriff» den Namen der Sprache angeben, in der man gerne Gedichte hätte.

Varianten:

Es sind vielfache Ausbau- und Erweiterungsmöglichkeiten denkbar, z. B.:

- Die Texte (oft mit Übersetzung) lassen sich ausdrucken und kopieren, dadurch werden auch Sprachvergleiche und -betrachtungen möglich.
- Die S üben das Lesen ihres Lieblingsgedichts und tragen es selbst der Klasse vor.
- Die S hören sich auch Gedichte in anderen Sprachen an, entscheiden sich für ein besonders schönes Hör-Erlebnis und/oder stellen Vergleiche mit ihrer eigenen Sprache an (Klang, Sprechrhythmus, Melodik, Tempo etc.).

29 Buchfiguren

Ziel

Die S erstellen im Laufe der Lektüre ein Porträt der Hauptfigur oder einer andern wichtigen Figur, vertiefen sie sich in diese Figur und in das, was sie erlebt und erleidet. Diese Vertiefung und Identifikation kann entscheidend dafür sein, ob die S die Handlungen nachvollziehen und die Beziehungen zwischen den Figuren verstehen können.

1.–6. Kl.

Ca. 45 Min.



Material:
Geschichte, Erzählung
oder ganzes Buch
(auch Bilderbuch);
Papier und Farbstifte.

Ablauf:

- Während oder nach der Lektüre einer Geschichte oder eines Buchs (auch Vorlese- oder Bilderbuch) erstellen die S ein Porträt oder einen Steckbrief der Hauptfigur oder mehrerer Figuren. Dies kann als Einzel- oder Partnerarbeit gemacht werden. Vorher werden Punkte besprochen, die in diesem Porträt oder Steckbrief vorkommen könnten; z. B.
 - Wo wohnt die Figur?
 - Wie sieht die Figur aus?
 - Was kann die Figur besonders gut, was nicht?
 - Was für Sorgen plagen die Figur?
 - Was weißt du über die Familie dieser Figur?
 - Welche Personen sind für die Figur wichtig?
 - Hättest du die Figur gern zum Freund/zur Freundin und warum ja oder warum nicht?



- Neben den schriftlichen Antworten soll das Porträt auch eine zeichnerische Darstellung enthalten.
- Die Porträts werden anschliessend zuerst in Gruppen, dann im Klassenverband miteinander diskutiert, verglichen und ergänzt.

Was denkt die Figur?

(Gedanken stehen oft zwischen den Zeilen).



Was tut die Figur in der Geschichte?

(Steht meist im Text)

Bemerkungen:

Das Projekt kann selbstverständlich auch mit S aus den Klassen 7–9 durchgeführt werden. Je nach Figuren, Sprache und Handlungsverlauf wird die Aufgabe leichter oder anspruchsvoller.

Ziel

Die Übung soll die S zur Imagination, zur inneren Anschauung und Vorstellung einer Handlung oder Stimmung, anleiten. Innere Vorstellung ist ein wichtiges Element, wenn es darum geht, einen Text zu verstehen. Zugleich haben viele S Mühe, sich Orte, Personen oder Stimmungsvorstellungen, wenn sie dazu keine fertigen Bilder vorgesetzt bekommen.

1.–9. Kl.

45 Min.



Material:
Geschichte oder Erzählung
(möglichst 2–3 Texte für
verschiedene Niveaus).

Ablauf:

- Die LP liest die Geschichte vor. Dies kann mit der ganzen Klasse geschehen, wenn die Geschichte sich für alle Altersstufen eignet, oder mit verschiedenen, altersspezifischen Geschichten.
- Im Klassenverband (oder in der Alters- bzw. Niveaugruppe) wird der Inhalt nacherzählt und werden Verstehensfragen geklärt. Bei komplexen Texten kann vorgängig eine Kopie abgegeben werden, so dass die S den Inhalt nochmals für sich rekapitulieren können.
- Die S schließen die Augen, sie sollen sich einen wichtigen Ort des Geschehens wie in einem Film vorstellen. Bei diesem Imaginieren können Fragen wie die folgenden helfen (hier bezogen auf ein Zimmer, das in der erzählten Geschichte vorkam):
 - Gibt es Fenster?
 - Wo befindet sich die Türe?
 - Welche Möbel gibt es?
 - Ist der Raum dunkel, brennt Licht oder kommt Tageslicht herein?
 - Hat es Bilder an den Wänden?
 - Wie fühlst du dich, wenn du in diesem Raum bist; warum?
- Nach ein paar Minuten, wenn alle S innere Bilder geschaffen haben sollten, zeichnen sie einen Plan des Zimmers oder schreiben auf, wie sie sich dieses vorstellen oder wie sie sich in diesem Zimmer fühlen würden.
- Danach suchen sie sich einen Partner oder eine Partnerin, besprechen ihre Resultate und erhalten noch einmal etwas Zeit, ihre Aufgabe zu überarbeiten, falls nötig (z.B. Verdeutlichung von etwas Unklarem).
- Zum Schluss werden die Texte und Zeichnungen im Klassenverband verglichen und diskutiert.

Varianten:

- Die Übung soll mehrfach wiederholt werden.
- Sie kann gut auch mit Bezug auf Stimmungen und Gefühle oder auf Personen (statt nur auf den Raum) durchgeführt werden.

Beigezogene Literatur

- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2007):
Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung.
Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-
Velber und Zug: Kallmeyer & Klett und Balmer.
- Bibliomedia, QUIIMS (2005): Sprachenvielfalt in Schule
und Bibliothek, Solothurn: Bibliomedia.
- Kruse, Gerd; Maria Riss; Ursula Rickli;
Thomas Sommer (2010): Lesen. Das Training 1.
Bern: Schulverlag plus.
- Kruse, Gerd; Maria Riss; Thomas Sommer (2012):
Lesen. Das Training 2. Bern: Schulverlag plus.
- Kruse, Gerd; Maria Riss; Thomas Sommer (2013):
Lesen. Das Training 3.
Bern: Schulverlag plus.
- Isler, Dieter (2005): Lese- und Sprachförderung,
Schule und Bibliothek arbeiten zusammen.
In: Leseforum 14/2005.
- Riss, Maria (2012): Alles und Nichts. Didaktischer
Kommentar. Bern: Schulverlag plus.
- Rosebrock, Cornelia u. a. (2011): Leseflüssigkeit
fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und
Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer & Klett.
- Rosebrock, Cornelia; Daniel Nix (2008): Grundlagen
der Lesedidaktik und der systematischen schuli-
schen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Spinner, Kaspar (2007): Lesen als ästhetische Bildung.
In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) Lesekompe-
tenz – Leseleistung – Leseförderung. Seelze-Velber
und Zug: Kallmeyer & Klett und Balmer.
- Sträuli, Barbara et al. (2005): Leseknick – Lesekick.
Leseförderung in vielsprachigen Schulen. Zürich:
Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.