

Lesen

DVV-Rahmencurriculum

Ohne Praxismaterial



Rahmencurriculum Lesen

Cornelia Rosebrock

Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung

Silke Gausche, Anne Haase, Diana Zimper

Das DVV-Rahmencurriculum Lesen

Beratung:

Cornelia Rosebrock und Andrea Wetterauer



Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung

1. Elementare Ziele

Grundsätzlich ist Lesen immer „Lesen von etwas“ – d. h., Lektüre bedeutet neben der „formalen“ Wort- und Satzidentifikation auch die Bildung von Bedeutungen und die Integration dieser Bedeutungen in das Wissen. Das macht das Lesen zu einer mehrschichtigen und dadurch mental außerordentlich anspruchsvollen Anforderung. Gute Leser*innen bewältigen diese Mehrzahl an simultanen Anforderungen durch **Automatisierung** der einfacheren Komponenten, sodass sie ausreichend kognitive Ressourcen für das Verstehen der inhaltlichen Zusammenhänge aufbringen können. (Hier ist das Lesen anderen komplexen Leistungen vergleichbar, etwa dem Autofahren oder dem Spielen eines Musikinstruments. Auch bei diesen Tätigkeiten ist es notwendig, die einfacheren Fertigkeiten – z. B. kuppeln und schalten – durch Übung so weit zu automatisieren, dass sich die bewusste Aufmerksamkeit auf die anspruchsvolleren Leistungen – z. B. die Beobachtung des Verkehrs – konzentrieren kann.) Novizen können das noch nicht. Für sie sollten einzelne Teilleistungen des Lesens nacheinander ins Zentrum des Leseunterrichts gerückt werden.

Drei Levels des Leseunterrichts mit erwachsenen Illiteralen

Für das Erlernen des Lesens ist es sinnvoll, die einzelnen Teilleistungen des Leseakts ein Stück weit zu isolieren und einzeln einzuüben. Nach dem Erlernen der **1) Buchstaben-Laut-Beziehung** ist das basale Ziel des Unterrichts das Erreichen von **2) Leseflüssigkeit**. Das weiterführende Ziel ist die Entwicklung von **3) Textverstehen**.

Ein elementarer Grundsatz für Lehrer*innen in der Alphabetisierung Erwachsener: Buchstabenkenntnis hat lernbiografisch Voraussetzungscharakter für die Entwicklung von Leseflüssigkeit; Leseflüssigkeit hat Voraussetzungscharakter für das Verstehen schriftlich konstituierter Texte. Das bedeutet: Hierarchiehohe Teilleistungen wie satzübergreifendes Textverstehen können erst dann gezielt vermittelt werden, wenn hierarchieniedrige wie Wort- und Satzidentifikation weitgehend automatisiert sind.

2. Zentrale lesedidaktische Kategorien für den Unterricht mit erwachsenen Illiteralen

Für das Erstellen von Unterrichtsmaterialien (Erarbeitungs- und Übungsaufgaben) für erwachsene Illiterale ergeben sich aus dem Gesagten folgende Prinzipien und Hinweise:

- Lerner*innen, die die Buchstaben-Laut-Zuordnung nicht kennen, müssen diese zunächst erwerben. Dafür sind eine Anlauttabelle und einfache Konsonant-Vokal-Verbindungen als Übungsmaterial (z. B. als Silbenteppich: La, Le, Li, Lo, Lu ... Papa, Pepe, ..., Pasa, Pase, ...) und der Aufbau von einzelnen Wörtern möglichst ohne Konsonantenhäufungen (T, To, Tom, Toma, Tomat, Tomate) sowie Wortzerlegungen (To ma te) und weitere Spiele mit Silben sinnvoll. Doppelkonsonanten, später Wörter mit mehreren aufeinander folgenden Konsonanten treten hinzu. Solche Übungen zielen darauf, dass Silben- und dann Wortlisten lautierend erlesen werden können. Silbenteppiche, die auch Silben oder Silbenkombinationen ohne Bedeutung enthalten, sind sinnvoll: Denn es geht hier um Training von Teilfertigkeiten, nicht um sprachliche Ganzheitlichkeit. Das kann Kursteilnehmer*innen auch vermittelt werden.

Wegen der Langsamkeit der Leseprozesse in dieser Phase sollte der **Zusammenhang mit dem Schreibcurriculum** durchgängig realisiert werden. Vorsicht: Schreiben darf dabei nicht zum Malen werden. Was geschrieben bzw. abgeschrieben wird, muss lautiert bzw. (halb)laut erlesen werden (Alpha-Level 1). Lerner*innen auf diesem elementaren Niveau sind allerdings faktisch die Ausnahme unter den Illiteralen in der BRD, weshalb der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen auf dem Alpha-Level 2 liegt.

- Illiterale Erwachsene können meist schon isolierte Buchstaben richtig lautieren und sich ggf. lautierend einzelne (kurze und frequente) Wörter selbständig erlesen. Das Dechiffrieren vollzieht sich aber noch mühevoll und sehr langsam. Wenn diese Fähigkeiten zum lautierenden Erlesen von Silben oder kurzen

Wörtern prinzipiell vorhanden sind, ist das nächste Ziel **Leseflüssigkeit** auf Satz- und später auf Textebene: Wörter müssen automatisiert und fehlerfrei erkannt werden und Sätze müssen ausreichend schnell – sodass der Satzzusammenhang noch erfasst werden kann – und richtig sequenziert erlesen werden können. Ein Wort, das automatisiert erkannt wird, ist in den Sichtwortschatz aufgenommen. Ziel dieses Levels ist es, dass einige tausend Wörter, die für alltägliche literale Anforderungen gebraucht werden, im Sichtwortschatz der Lerner*innen verankert sind, sodass sie nicht mehr lautierend erlesen werden müssen. Der Erwerb von Leseflüssigkeit (Alpha-Level 2) ist insofern ein erheblich anspruchsvolleres und aufwendigeres Ziel als das Erlernen der vergleichsweise wenigen Buchstaben-Laut-Beziehungen auf Alpha-Level 1. Es bestimmt die Arbeit in Alphabetisierungskursen im Wesentlichen. (Übrigens setzt der Erwerb von Leseflüssigkeit auch bei kindlichen Lerner*innen jahrelange Übung mit zunehmend anspruchsvollerem Übungsmaterial voraus. Erst nach etwa sechs Schuljahren können viele Kinder so flüssig lesen wie sie auch sprechen können; viele können das allerdings auch dann noch nicht.)

Die Automatisierung der Wort- und Satzerkennung wird nicht durch Instruktion, sondern durch Übung erworben.

Übungsaufgaben bestimmen den systematischen Leseunterricht für Teilnehmer*innen auf diesem Level. Vorsicht: Aufgaben, die Textverstehen voraussetzen oder es in der Gruppe erarbeiten, ohne zuvor Leseflüssigkeit sicherzustellen, fördern nicht die Leseentwicklung. Sinnvoll sind dagegen Aufgaben, in denen das Lesen eines Textes zunächst so lange geübt wird, bis er flüssig gelesen werden kann, und anschließend auf der Basis dieses nunmehr lesbaren Textes Aufgaben folgen, die auf hierarchiehöhere Teilleistungen zielen, die beispielsweise den Wortschatz erweitern sollen oder den Fokus auf rechtschriftliche Phänomene richten oder eine Textsorte prototypisch thematisieren oder die Vermittlung landeskundlicher Inhalte anzielen usw. (Erarbeitungsaufgaben). Zu diesen Erarbeitungsaufgaben gehören dann auch entsprechende Schreibaufgaben, z. B. eine Anzahl verwandter Wörter abschreiben, eine Tabelle vervollständigen usw. Da der Leseübungsteil der Aufgabe – das Eintrainieren von neuen Wörtern und Sätzen bis hin zur Flüssigkeit – mental außerordentlich anstrengend ist, ist ein Wechsel der Ziele und Aufgabenformate innerhalb einer Unterrichtseinheit zu empfehlen, also die Kombination von Leseübungsaufgaben mit Schreibaufgaben und/oder mit Lernaufgaben mit weiter gehenden Zielen. Eine Leseübung sollte eine Viertelstunde reine Lesezeit nicht überschreiten. In diesem Zeitraum muss der Text mindestens vier Mal erlesen werden und am Ende flüssig reproduziert werden können (Alpha-Level 2).

- Erarbeitungsaufgaben zum Leseverstehen, die sich auf satzübergreifendes Textverstehen, auf Textsortenkenntnis oder Textreflexion beziehen, setzen Leseflüssigkeit tendenziell voraus und erhalten ein größeres Gewicht, je fortgeschrittener die Leseflüssigkeit ist. Die Unterstützung von Strategien für das satzübergreifende Textverstehen, für das mehrere generierte Bedeutungen mental zusammengeschlossen werden müssen, rückt erst dann in den Vordergrund, wenn eine befriedigende Leseflüssigkeit mit angemessenen Texten sicher erreicht ist (Alpha-Level 3). Lesestrategien zu unterrichten ist bereits ein anspruchsvolles Ziel (s. u.). Breite Sprachförderung, insbesondere fachliche Wortschatzarbeit, die Erarbeitung schriftsprachlicher Textformen wie Beschreibung, Inhaltsangabe, Bericht usw., die im Rahmencurriculum als „Alpha-Level 4“ angesprochen sind, überschreiten das Feld der primären Alphabetisierung, wie es im vorliegenden Text unter Gesichtspunkten der Lesedidaktik verstanden wird. Das Ziel der primären Alphabetisierung ist, dass ein Text, der eigenständig erlesen wird, ebenso gut vom Leser verstanden wird wie wenn er nur gehört wird. Die weitergehenden Förderbereiche müssten aus lesedidaktischer Perspektive dagegen domänenspezifisch didaktisch modelliert werden. „Domänenspezifisch“ bedeutet in diesem Zusammenhang: Auf einem weiteren Level wäre das Ziel die literale Grundbildung in fachspezifischer Hinsicht. In der Nachholbildung sollten also die schriftsprachlichen Anforderungen von fachlich geprägten sozialen Domänen dieses vierten Level bestimmen, beispielsweise das jeweilige Vokabular und die Textsorten in den Bereichen der Altenpflege, des Einzelhandels, der Metallverarbeitung, des Transportwesens usw. Diese spezifischen schriftsprachlichen Anforderungen sind nicht mehr Teil der allgemeinen lesedidaktischen Prinzipien, die im vorliegenden Papier vorgestellt werden. Letztere lassen sich aber auf domänenspezifisches sprachliches Lernen übertragen.

3. Diagnostik und Hinweise zu Übungen auf Alpha-Level 2

Um bestimmen zu können, welches Gewicht das Training von Leseflüssigkeit auf welcher Ebene – Wort, Satz, Kurztext – bzw. ggf. später das Einüben von Strategien der Textverarbeitung haben soll, ist die **individuelle**, den Unterricht **kontinuierlich begleitende Diagnose** der Lesefähigkeit unabdingbar. Denn unpassende (d. h. in der Regel: überfordernde) Aufgaben bewirken keinen Lernerfolg und sind schädlich für die Motivation. Leseflüssigkeit ist relativ zu sehen zur Komplexität des vorliegenden Lesematerials. Eine gute Text-Leser-Passung ist durch vier Merkmale beschreibbar. Passendes Lesematerial wird nach mehreren Lesungen ...

- ... (fast) ohne **Stockungen** vor einzelnen Wörtern gelesen. Das ist ein Hinweis auf gute Automatisierung auf Wortebene.
- ... (fast) ohne unbemerkte **Verlesungen** gelesen. Das ist ein Hinweis auf ausreichende Genauigkeit auf Wortebene. Verlesungen mit Selbstkorrekturen sind keine Fehler!
- ... in angemessener **Geschwindigkeit** gelesen. Das ist die Bedingung für das Satzverstehen: Denn bei zu langsamem Lesen ist der Satzanfang aus dem Arbeitsgedächtnis gefallen, bevor das Satzende erreicht ist.
- ... (meist) stimmlich zusammengebunden. Das ist ein Hinweis auf Satzverstehen. Die **Intonation** beim Lesen nähert sich der „natürlichen“ beim Sprechen an, d. h., Drei- bis Vierwortgruppen überwiegen, Wort-für-Wort-Lesungen kommen fast nicht vor.

Die Geschwindigkeit allein ist bereits ein gutes Diagnose-Kriterium, denn sie ist natürlich auch aussagekräftig im Blick auf die Automatisierung der Worterkennung. **Eine Geschwindigkeit von etwa 100 richtigen Wörtern pro Minute bei einer Genauigkeit von über 95 %** (d. h., auf 100 gelesene Wörter dürfen maximal 5 unbemerkte Fehler kommen) wird im Allgemeinen als Schwelle zum Unabhängigkeitsniveau (s. u.) im Lesen angesehen. Diese Geschwindigkeit sollte durch eine Leseübung in etwa erreicht werden. Falls sie nicht erreichbar ist, stimmt die Text-Leser-Passung nicht und es muss ein einfacherer Text bzw. eine einfachere Wortliste gewählt werden.

Wie wird die Leseflüssigkeit diagnostiziert?

Wenn Sie die Lesekompetenz der Teilnehmerin/des Teilnehmers auf Alpha-Level 2 vermuten, führen Sie ein Lautleseprotokoll durch. Gehen Sie folgendermaßen vor:

Wählen Sie einen sehr einfachen Text (kurze frequente Wörter, kurze Sätze, etwa 150 Wörter Länge) und bitten Sie den Leser, ihn zunächst mehrmals eigenständig zu lesen, still oder laut. Setzen Sie sich dann dicht neben die Person. Legen Sie sich eine Uhr mit Sekundenzeiger zurecht (z. B. Handy-Stoppuhr). Bitten Sie die*den Teilnehmer*in vorzulesen. Markieren Sie unkorrigierte Lesefehler. Markieren Sie nach einer Minute, wie weit er oder sie gekommen ist. Zählen Sie aus, wie viele Wörter in dieser Minute gelesen wurden; ziehen Sie die fehlerhaft gelesenen oder ausgelassenen Wörter ab.

Unabhängigkeitsniveau

Bei etwa 100 richtigen Wörtern pro Minute kann für den Leseunterricht ein anspruchsvollerer Text gewählt werden (längerer Text bzw. Text mit längeren Sätzen/längeren Wörtern).

Instruktionsniveau

Bei etwa 80 richtigen Wörtern ist die Textkomplexität passend getroffen. Mit Texten dieser Schwierigkeit sollten Sie die Übungen gestalten. Ermitteln Sie den „LIX“ (s. u.) dieses Textes, sodass Sie folgende Texte entsprechend auswählen können.

Frustrationsniveau

Bei 60 richtigen Wörtern und weniger sind Leseübungen nicht sinnvoll. Es muss anspruchsärmerer Text bzw. Wortliste gewählt werden¹.

Einfacher, aber auch ungenauer ist die Einschätzung der Intonationsleistung. Markieren Sie dafür die Leistungen des Teilnehmers bzw. der Teilnehmerin in der Skala zur Einschätzung von Leseflüssigkeit, die Sie im Anhang zu diesem Text finden.

¹ Im Anhang zu diesem Text finden Sie die schriftliche Fassung eines Lautleseprotokolls.

Wie wird das angemessene Lesematerial ausgewählt?

Die **Passung der Textanforderung** mit dem Leistungsniveau der Teilnehmer*innen ist das zentrale Erfolgskriterium für den Unterricht. Zum Üben der Leseflüssigkeit in der Alphabetisierung sind nach Silben- und Wortlisten natürlich Kurztexte geeignet, wobei für Flüssigkeitsübungen Texte maximal 250 Wörter aufweisen sollten, für schwache Teilnehmer*innen deutlich weniger (etwa 100). Falls Sie z.B. aus inhaltlichen Gründen längere Texte bearbeiten wollen, unterteilen Sie sie in kürzere Absätze, die nacheinander eingeübt werden. Unter jeweils 100 Wörtern darf nicht mehr als ein unbekanntes (z.B. bildungssprachliches) Wort sein, und dieses Wort sollte aus dem Kontext erschlossen werden können. Texte mit einer höheren Frequenz an unbekanntem Wörtern sind für eine Leseübung in der Alphabetisierung nicht geeignet, weil der Fokus dadurch auf Wortschatzarbeit verschoben wird. Zu kurz dürfen die Texte nicht sein, weil dann die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die Teilnehmer*innen memorieren statt zu lesen.

Zur Textauswahl generell: Erzählende Texte haben grundsätzlich eine deutlich einfachere sprachliche Oberfläche als Sachtexte. „Erwachsene“ alltagsnahe Themen sind natürlich wünschenswert. Belletristische oder faktuale Texte aus dem reichen Feld der Literatur für jüngere Adressaten beschädigen allerdings nicht grundsätzlich den Sinn der Übung oder gar das Sprachbewusstsein der Teilnehmer*innen! Wichtiger als inhaltliche Aspekte ist, dass nicht nur die sprachliche Oberfläche, sondern auch das Thema bekannt und der Aufbau des Textes einfach sind, um die Leseübung nicht zu überfrachten.

Tipp: Geben Sie Ihren Text in einen LIX-Rechner ein.

Mit dem LIX-Verfahren wird das Anspruchsniveau der sprachlichen Oberfläche des Textes ermittelt, indem in diesem Rechner die Menge langer Wörter ins Verhältnis gesetzt wird zur Satzlänge. Der so ermittelte Wert gibt die Schwierigkeit der sprachlichen Oberfläche des Textes an, die sogenannte Lesbarkeit. Mit diesem Begriff wird beschrieben, wie leicht oder schwer die sprachliche Oberfläche von Texten beim Lesen erfasst werden kann. Fragen der Leserlichkeit – Schriftgröße und Typ usw. – sind dagegen für den Leseunterricht weitgehend bedeutungslos, solange es sich nicht um Handschriften usw. handelt. Ein LIX-Rechner ist im Netz kostenlos verfügbar unter <http://psychometrica.de/lix.html>.

Sie brauchen Texte mit einem LIX-Wert, den Ihre Teilnehmerin/Ihr Teilnehmer auf Instruktionsniveau lesen kann (s.o.). Falls die Person noch nicht auf Satzniveau lesen kann, sondern Wort-für-Wort-Lesungen leistet, wählen Sie (ggf. selbstformulierte) Texte von wenigen Sätzen; nutzen Sie Illustrationen zur Entlastung der Bedeutungsbildung. Die Länge der Wörter und ihre Abweichung untereinander korrespondiert mit dem Niveau der Lernenden. Die Text-Leser-Passung fordert Binnendifferenzierung, in der Regel sogar Individualisierung bei der Materialauswahl.

Wie wird geübt?

- Grundsätzlich wird **(halb)laut** gelesen. Das laute Lesen macht die Schwierigkeiten und Zugewinne sichtbar, für den Leser selbst wie für sein Umfeld. (Halb)lautes Lesen nötigt zur Metakognition: Die Leserin/Der Leser merkt selbst, wenn sie/er aufhört, sich auf die Lektüre zu konzentrieren und exakt zu lesen.
- Grundsätzlich lesen **alle Teilnehmer*innen** während der Leseübung gleichzeitig. Das „Reihum-Lesen“, während andere stumm in den Text schauen, ist lesedidaktisch nicht sinnvoll und unterbleibt völlig.
- Grundsätzlich wird **wiederholend** gelesen. Erst die wiederholte Herausforderung durch ein zunächst lautierend erlesenes Wort bzw. einen entsprechenden Wortteil ermöglicht die Aufnahme des Wortes in den Sichtwortschatz und damit das automatisierte Erkennen. Wiederholt wird auf der Ebene des Textes, ggf. einiger Sätze oder der Liste insgesamt, nicht aber das einzelne Wort oder die Wortgruppe (denn das würde dann memoriert). Texte auf Instruktionsniveau sollten mindestens **vier Mal** hintereinander gelesen werden und in jedem Fall so oft, bis eine befriedigende Lesegeschwindigkeit bei akzeptabler Lesegenauigkeit erreicht ist.
- Grundsätzlich wird **kontrolliert** gelesen. Der Partner oder die Partnerin (Tutor) führt den Finger oder einen Stift mit. Auch das ist ein Instrument zur Aufmerksamkeitsfokussierung, das immer genutzt werden sollte. Bemerk der Tutor einen Lesefehler, wartet er einen Moment, ob sich der Tutand selbst verbessert (4 Sekunden).

Ist das nicht der Fall, verbessert der Tutor und es wird vom Satzanfang aus weiter gelesen. Partnerlesen ist wichtig, weil es sicherstellt, dass für beide Teilnehmer*innen das mentale Engagement im Leseprozess aufrecht erhalten wird, trotz der kognitiven Mühen, die das Üben in diesem Stadium abverlangt.

- Sehr erfolgreich ist das **chorische** Lesen mit Partner*in (**Tandem-Lesen**): Tutor und Tutand lesen zusammen chorisch aus einem gemeinsamen Textexemplar kurze Texte mehrmals hintereinander. Ideal ist ein leichtes Leistungsgefälle zwischen Tutor und Tutand, sodass der Tutand sich an der Satzmelodie des Tutors orientieren kann und Stockungen vermieden werden. Ein zu starkes Gefälle fordert vom Tutor, seine Lesegeschwindigkeit stark zu drosseln, was vermieden werden sollte. Auch bei flachem Gefälle oder Gleichstand kann im Tandem wirkungsvoll geübt werden. Das chorische Tandem-Lesen ist bei Leser*innen mit defizitären Leseverstehensleistungen nachweislich erfolgreich, und zwar gleichermaßen für den Tutor wie für den Tutanden. Es verbessert relativ rasch die Leseflüssigkeit und transferiert auf Textverstehen.
- Grundsätzlich werden die Lesefortschritte **dokumentiert**. Dafür werden in engen Abständen individuelle Lautleseprotokolle erstellt, deren Ergebnisse – die Lesegeschwindigkeit – in eine Grafik² eingetragen werden. Erfahrungsgemäß verbessert sich die Lesegeschwindigkeit bei kontinuierlichem Üben relativ rasch, sodass Fortschritte sehr schnell sichtbar werden. Die steigende Kurve der eigenen Lesegeschwindigkeit ist einerseits für die Motivation der Teilnehmer*innen wichtig, andererseits erlauben sie der Lehrkraft, adaptiv Texte auszuwählen, sodass das Instruktionsniveau bei steigendem Anspruch des Übungsmaterials gehalten wird.

Lesen lernen erfordert hohe Konzentration

Bei den Leseübungen auf diesem Level, die, wie gesagt, auf die Automatisierung der Worterkennung und die Erweiterung des Sichtwortschatzes zielen, ist der didaktische Zusammenhang zum Schreiben nicht gegeben (ganz im Gegensatz zu Unterricht auf den Alpha-Levels 1 und 3). Denn Schreiben gewährt Verlangsamung und Reflexionsspielräume beim literalen Lernen, auf beides kommt es beim Training der schnellen und sicheren Worterkennung nicht an. Allerdings können die oben vorgeschlagenen Leseübungen nicht über eine ganze Unterrichtseinheit von 90 Minuten ausgedehnt werden. Denn: Das Lesen-Üben ist für disfluente Leser*innen mental außerordentlich anstrengend.

Diese hohe kognitive Anforderung können Sie übrigens am eigenen Leib gut nachvollziehen, wenn Sie einen mittelschweren Text in spiegelverkehrtem Ausdruck halblaut lesen. Ihre automatisierte Worterkennung ist dann ausgesetzt, und das Lesen und parallele Verstehen wird zu einer außerordentlich fordernden und erschöpfenden Konzentrationsleistung. Wenn Sie das wiederholt machen, können Sie auch erfahren, wie sich Ihr Sichtwortschatz um die ersten spiegelverkehrten Wörter rasch erweitert – dass Ihre Automatisierung der Worterkennung also ziemlich schnell Fortschritte macht!³

Ein Zeitrahmen von **15 Minuten konzentriertem Lesen** sollte bei disfluenten Teilnehmer*innen grundsätzlich nicht überschritten werden! Wenn sonstige Lernvoraussetzungen einzelner Teilnehmer*innen zudem schlecht sind, müssen die Übungsphasen für sie ggf. noch kürzer gestaltet werden.

Lesen und Schreiben im Wechsel

Für das gesamte Unterrichtssetting auf Alpha-Level 2 kommt Schreiben insofern doch wieder ins Spiel. Eine Routine sieht etwa folgendermaßen aus: Die Lesegeschwindigkeit der Teilnehmer*innen ist diagnostiziert, die Tandems sind gebildet, es wird losgelesen. Die Tandems haben jeweils passgenaue Lesetexte, in der Regel braucht es verschiedene für die unterschiedlichen Leistungsniveaus in der Gruppe. Während die Tandems ihren Text chorisch mindestens vier Mal lesen, führt die Lehrkraft mit einem Teil der Teilnehmer*innen nacheinander individuelle Lautleseprotokolle durch (ggf. anhand eines geübten Textes aus der letzten Lesestunde) und trägt die Leseleistung in die individuelle Grafik⁴ ein. Nach etwa 15 Minuten Leseübung muss ein Wechsel der Unterrichtsform und der didaktischen Ziele geschehen. Hier kann ein Gespräch über die Texte, eine Lese-Präsentation durch eine*n Teilnehmer*in, die*der den Text gut beherrscht, eine Reflexion auf die Form

² Siehe Beispielgrafik im Anhang.

³ Im Anhang finden Sie einen kurzen gespiegelten Text, mit dem Sie das versuchen können.

⁴ Siehe Beispielgrafik im Anhang.

des Textes, eine Schreibaufgabe, Wortschatzarbeit o.Ä. folgen. Nach 30-minütiger Unterbrechung kann die nächste Leseübungsphase stattfinden.

4. Diagnostik und Hinweise zu Verfahren auf Alpha-Level 3

Leseflüssige Leser*innen sind im wörtlichen Sinn keine Analphabet*innen mehr – denn sie können im Prinzip jeden Text in ihrer Sprache in angemessener Geschwindigkeit und Intonation lesen und ihn entsprechend ebenso gut oder schlecht verstehen wie sie ihn verstehen würden, wenn sie ihn hören würden. Auf der Pinnell-Skala zur Einschätzung der Leseleistung⁵ erreichen solche Teilnehmer*innen bei einfachen Texten die höchste Stufe. Doch oft reichen die sprachlichen Kompetenzen von Teilnehmer*innen mit wenig „Bildungskapital“ trotzdem nicht für alltägliche literale Anforderungen. Das liegt daran, dass sie zu wenig Erfahrungen mit und Kenntnisse über schriftsprachliche Texte haben.

Schriftsprache ist nicht einfach aufgeschriebener mündlicher Text. Ganz im Gegenteil unterscheidet sie sich von mündlicher Sprache substantiell: Schriftliche Texte sind konzeptuell anders organisiert als mündliche, in der Regel komplexer. Beispielsweise präsentieren sie ihren Gegenstand meist situationsabstrakt, sodass viele Hinweise, die sich im Mündlichen durch die Situation erübrigen, im Schriftlichen eigens gegeben werden. Schriftliche Texte sind auch komprimierter als mündliche, sie enthalten z. B. weit häufiger komplexe Satzgefüge, Substantivierungen, Abstraktionen usw. Die meisten umschriebenen Textsorten existieren überhaupt nur in der Schriftsprache: beispielsweise Tabellen (also Busfahrpläne, Schwimmbadöffnungszeiten, Stundenpläne von Schulkindern usw.), oder Formulare (sie bestimmen den Umgang mit Behörden, Banken; Stromrechnungen sind als Formular formatiert usw.), Artikel aus Tageszeitungen, Arztbriefe und vieles mehr. Das gilt sogar für erzählende Literatur – nur noch wenige Kleinformen, z. B. der Witz, die Anekdote, vielleicht Lieder und Formen des Alltagserzählens folgen noch den Ordnungsformen mündlicher Sprache, schon die moderne erzählende Kinderliteratur ist oft konzeptionell schriftlich formatiert.

Die Grenze zwischen dem „**learning to read**“, bei dem die hierarchieniedrigen Teilkompetenzen des Lesens fokussiert werden (Alpha-Level 2, s. o.), und dem hier fokussierten „**reading to learn**“, bei dem es um hierarchiehöhere Teilleistungen beim Lesen, nämlich um Textinhalte geht (Alpha-Level 3 und 4), sind natürlich fließend und sicher abhängig von der Komplexität der Texte – es gibt durchaus Texte, die so schwierig und verdichtet sind, dass auch Akademiker*innen sie nicht auf Anhieb flüssig lesen können. Noch 12-13-jährige Leser*innen mit schwachen Textverstehensleistungen, die gleichwohl auf Textebene vorlesen können, profitieren von einem Tandem-Lese-Programm nicht nur bei ihrer Leseleistung, sondern auch beim Textverstehen. Man kann also mit Grund annehmen, dass ein Training der Automatisierung auch bei vergleichsweise fortgeschrittenen Leser*innen (die bei einfachen Texten etwa 70-100 richtige Wörter in der Minute lesen können) sinnvoll ist, weil es ihr Lesen müheloser macht und insofern mentale Ressourcen sozusagen freigibt, die sich dann bei den Tests als besseres Textverstehen zeigen. Es wird in der Nachholbildung mit Erwachsenen praktisch wohl immer darum gehen, auf der einen Seite die Leseleistung zu verbessern, also auf Alpha-Level 2 zu arbeiten, auf der anderen Seite die hierarchiehöheren literalen Kompetenzen breit zu fördern, also Leseleistungen zu vermitteln (Alpha-Level 3) oder über die Lesedidaktik hinaus breite Sprachbildung (beispielsweise Wortschatzarbeit) zu betreiben.

Wie wird Textverstehen diagnostiziert?

Natürlich gibt es standardisierte Lese-Verstehens-Tests. Wenn die Gruppen klein sind und Differenzierung im Unterricht möglich ist, dann reichen allerdings die üblichen W-Fragen der Lehrkraft, solange sie individuell gestellt werden – also nicht als fragend-entwickelndes Gespräch zwischen Gruppe und Lehrkraft, sondern im Dialog mit einer Teilnehmerin/einem Teilnehmer.

Bitten Sie die Teilnehmerin/den Teilnehmer, einen einfachen Text von etwa 200 Wörtern (keine langen oder seltenen Wörter, keine langen Sätze) aufmerksam still zu lesen, gerne auch mehrmals. Achten Sie bei der

⁵ S. Pinnell-Skala zur Einschätzung der Intonation im Anhang.

Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung

folgenden Überprüfung des Verstehens darauf, dass Ihre Fragen zunächst auf die Wort-, dann auf Satzebene zielen („Wie heißt der Mann?“, „Was tut er?“). Fragen Sie auch bei sehr einfachen Texten zunächst nicht nach komplexeren Leseleistungen, für deren Beantwortung beispielsweise das Nachvollziehen übergeordneter Zusammenhänge im Text gefordert ist („Warum wird der Mann wohl ärgerlich?“), sondern beginnen Sie mit Fragen nach explizit gegebenen Informationen an prominenter Stelle, etwa in der Überschrift, am Beginn eines Absatzes oder bei Hervorhebungen im Text. Bleiben Sie mit weiteren Fragen auf der Ebene derjenigen Informationen, die explizit auf der Textoberfläche gegeben sind, sodass ein im Text vorkommendes Wort (einfacher) oder eine Wortgruppe (schwieriger) die richtige Antwort darstellt.

Wenn diese einfachen Fragen Ihre*n Teilnehmer*in überfordern, ohne dass der Text inhaltlich zu schwierig für sie war, dann überprüfen Sie die Flüssigkeit, indem Sie sich den Text vorlesen lassen (Lautleseprotokoll, s. o.). Vermutlich bewegt sich die*der Teilnehmer*in auf Alpha-Level 2. Wenn die*der Teilnehmer*in aber tatsächlich flüssig liest (d. h., die Lesung nähert sich in ihrer Intonationsqualität dem normalen Sprechen an, s. o.), ist das der Beleg dafür, dass der kleinräumige Zusammenhang zwischen den Wortgruppen (Propositionen) konstruiert wurde (sog. „lokale Kohärenz“ wurde hergestellt). Der Leser, die Leserin bewegt sich damit bei diesem Text auf Alpha-Level 3 und muss nunmehr lernen, aus den gebildeten kleinräumigen Bedeutungen (Wortbedeutung, lokalen Kohärenzen) weitere Zusammenhänge aktiv zu konstruieren bis hin zur mentalen Herstellung des Textthemas als Ganzem (sogenannte „globale Kohärenz“).

Gute Leser*innen wenden dafür intuitiv sogenannte „Lesestrategien“ an. Schlechte tun das nicht; sie lesen evtl. nur mechanisch, also ohne sich auf Verstehen hin zu orientieren, gewissermaßen ohne das Erlesene aktiv weiter zu verarbeiten. Sie müssen lernen, Lesestrategien **bewusst, gezielt** und **immer** einzusetzen.

Was sind Lesestrategien?

Lesestrategien sind mentale Handlungen, mit denen man sich eine schwierige Textstelle bewusst klar macht. Liest ein guter Leser beispielsweise in einem Lexikon etwas nach, so wird er vermutlich mehrere Strategien anwenden: Er wird **selektieren**, also suchen, was er lesen will, und dann nur das lesen, was er gesucht hat. Außerdem er wird wohl **elaborieren**, d. h., er wird die hoch verdichtete Sprache des Lexikons bewusst langsam lesen und sich die einzelnen Aussagen mental **veranschaulichen**, sie gewissermaßen entfalten. Wenn er **unterstreicht**, worauf er zurückkommen will, ggf. auch **aufschreibt**, was er brauchen könnte, sind bereits weitere Strategien im Spiel. Bei Erzähltexten ist im Unterschied zum Lexikon oft die Gegenbewegung notwendig, also zu **komprimieren**, um bei der Fülle der Details den „roten Faden“ nicht zu verlieren, womit weitere Strategien genannt wären – **Oberbegriffe bilden, Zwischenüberschriften vergeben**. Poetische Texte oder solche mit räumlichen Darstellungen legen oft das **Visualisieren** besonders nahe – also das lebendige innere Ausmalen des Angezeigten einschließlich beispielsweise seiner emotionalen oder atmosphärischen Färbungen, seiner Bedeutungsvarianzen, seiner referentiellen Bezüge usw. Eine für die Nachholbildung außerordentlich wichtige Strategiegruppe sind die **metakognitiven** Strategien: Leser*innen müssen bemerken, ob sie verstehen oder nicht, sie müssen also ihren Lesevorgang überwachen, sich gleichsam parallel selbst beobachten. Das ist mit „metakognitiv“ an dieser Stelle gemeint.

Die Anwendung von Strategien setzt **Zielbewusstsein** und **Engagement** voraus. Wer keine Lust auf den Textinhalt hat oder mental mit anderem beschäftigt ist – etwa mit dem Dechiffrieren auf Wortebene – wird dieses Engagement für die Textinhalte kaum aufbringen. **Autonomieerleben** und **Interessenorientierung** sind zentrale Komponenten des Leseengagements. Bitten Sie Ihre Teilnehmer*innen, möglichst oft Texte mitzubringen, die sie selbst lesen und verstehen wollen, weil sich damit eigene Ziele verbinden. Die Ziele sollten klar formuliert werden. Entwickeln Sie als Lehrkraft Aufgaben zu diesen Texten, selbst dann, wenn sie Ihnen didaktisch nicht völlig ideal erscheinen. Versuchen Sie aktiv, die Interessen Ihrer Teilnehmer*innen in Erfahrung zu bringen, und orientieren Sie Ihre Textauswahl darauf. Denn: Ohne Leseengagement ist alles nichts.

Passgenaue Lesetexte

Es gibt Kategorien der Textkomplexität, nach denen bestimmt werden kann, was ein einfacher, was ein komplexer Text ist. Denn das ist nicht allein durch den Textinhalt bestimmt: Einen Inhalt kann man bekanntlich einfacher oder schwieriger formulieren. Allerdings öffnet sich bei der Frage nach den verschiedenen Kategorien und ihrer Hierarchie ein breites Feld der Linguistik, Literaturwissenschaft und psychologischen Textverstehensforschung, das hier nicht im Einzelnen dargestellt werden kann. Im Folgenden wird dieser Bereich zu einigen Hinweisen verdichtet.

Beim Leseunterricht geht es **nicht um inhaltliches Lernen**, wenn dieser Punkt auch immer eine Rolle spielen mag, sondern um den Erwerb einer übergeordneten Kompetenz. Insofern sollten Sie Texte wählen, deren Inhalt Ihre Teilnehmer*innen ohne Weiteres verstehen würden, wenn er ihnen konstitutiv mündlich vermittelt würde. Achten Sie bei der Textauswahl ...

- ... auf die inhaltlichen Interessen und **Bedürfnisse Ihrer Teilnehmer*innen**.
- ... auf **kurze Wörter, kurze (Haupt-)Sätze** – Dimension der Lesbarkeit.
- ... auf die **Textlänge** insgesamt. Länge ist ein schwierigkeitsgenerierender Faktor. Wer 5 untereinander zusammenhängende Sätze lesen und verstehen kann, kann das noch nicht bei 10. Allerdings sollten Ihre Texte eine Länge von 100 Wörter möglichst nicht unterschreiten, damit diese nicht memoriert, sondern tatsächlich verarbeitet werden.
- ... generell auf den **Abstraktionsgrad** des angezeigten Sachverhalts – semantische Dimension. Überfordern Sie Ihre Teilnehmer*innen nicht durch Inhalte, die sehr alltagsfern sind.
- ... auf genuin **bildungssprachliche Ausdrücke** („Motivation“, „charakterisieren“, „Beweisführung“, ...) und ohnehin auf Fremdwörter. Es sollte nicht mehr als ein erklärungsbedürftiger Ausdruck unter 100 Wörtern vorkommen – Dimension sprachliches Register. Handhaben Sie diese Kategorie streng.
- ... auf die **retorische Organisation des Textes** – Dimension der kognitiven Gliederung. Einfach strukturiert sind Texte, die einer bekannten textuellen Organisationsform angehören (Tabelle, Kurznachricht, Kochrezept, Liste, Märchen, Lied, etc.) und deren Sprachhandlung klar ist (Grußkarte, Hinweis, Beschreibung, Erklärung, Forderung usw.). Strukturell einfach sind in zeitlicher Hinsicht lineare Formen des Darstellens (erst passierte ... und dann... und dann ...), in stilistischer Hinsicht bevorzugen Sie explizite Angaben statt indirekter usw. Im Sachtextbereich weisen Texte einfache Strukturen auf, wenn sie zunächst inklusiv angeben, wovon sie insgesamt handeln (z. B. in der Überschrift oder im ersten Absatz), dann ihr Thema erneut explizit mit anderen Worten nennen und entfalten. (Überschrift: „Entsorgung von Medikamenten“ Text: „Was tun mit Pillen, Kapseln und Arzneisäften, wenn ihr Haltbarkeitsdatum abgelaufen ist? ... Medikamente werden entsorgt, indem ...“)

Wie können Lesestrategien gelehrt werden?

Die erste Schwierigkeit bei der Vermittlung von Lesestrategien liegt darin, dass für jede Verstehenskomplikation die **richtige** Strategie eigenständig ermittelt und aktiv von der*dem Teilnehmer*in eingesetzt werden muss. Es kann keine allgemeinen Regeln geben, welche Strategie welchem abstrakten literalen Problem angemessen ist, weil deren Vielfalt zu groß ist. Kompetenter Strategieeinsatz ist kein „Wissen“, es ist ein „Können“, das von einem „Wollen“ angetrieben wird. Lesestrategien verwenden ist im Wortsinn **Problemlösewissen**, also mehr und anderes als deklaratives Wissen. Lesestrategien können entsprechend weder primär durch Üben noch in erster Linie durch Instruktion angeeignet werden. Sie werden im Wesentlichen vermittelt durch **Zeigen**.

Dafür wird häufig das Bild von „Lehrling“ und „Meister“ aus dem Handwerksbereich verwendet. Sie als Lehrkraft müssen zeigen, was Sie geistig tun, wenn die Verbindung zwischen zwei Aussagen nicht auf der Hand liegt, wenn ein unbekannter Begriff auftaucht usw. Man nennt solche **Demonstrationen kognitiver Vorgänge „lautes Denken“**. Sehr kleine Kinder können das gut – beim Spielen begleiten sie ihre Handlungen mit Worten. Aber noch lange vor Schuleintritt verlagert sich dieses Sprechen nach Innen und wird Denken, und nunmehr fällt es schwer, das wiederzubeleben. Mit einer akademischen Sozialisation wird es noch einmal schwieriger, weil wir oft nicht wahrnehmen, was an einfachen Texten immer noch schwierig ist. Hier ein Beispiel für strategieorientiertes „lautes Denken“:

Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung

Bei der Teilnahme an einem Motorsägenkurs sind u. a. Sicherheitsschuhe, Schnitenschutzhose und Gehörschutz erforderlich, heißt es im Text. Nach diesem Satz stoppen Sie. Sie demonstrieren Ihren Teilnehmer*innen, wie Sie das unverstandene Wort aus seinen Bestandteilen und dem Kontext erschließen. Dafür sagen Sie sinngemäß Folgendes:

„Schnitenschutzhose“, das verstehe ich nicht. (Deuten Sie auf die schriftliche Gestalt des Wortes). „Schnitt“, das kommt von schneiden. Man kann sich mit der Motorsäge ja auch schneiden, also verletzen, was nicht passieren soll. Das Wort „Schutz“ ist auch in „Schnitenschutzhose“, „Schutz“ ist wie „schützen“. Es kommt noch einmal bei „Gehörschutz“, für das Gehör, das sind die Ohren, die geschützt werden. Auch „Sicherheitsschuhe“ haben etwas mit Schutz zu tun, Sicherheit für die Füße. Schnitenschutzhose, das muss eine Hose sein, die gegen Schnitte schützt. Das passt auch deshalb, weil da ja gelernt werden soll, wie man richtig mit der Motorsäge umgeht. Man soll sich dabei schützen durch all diese Sachen, die genannt werden, man soll die anhaben. Ich kann mir immer noch nicht vorstellen, wie die Schnitenschutzhose aussieht. Aber ich glaube, es ist eine besondere Hose gegen Schnitte mit der Motorsäge. Ich habe das Wort nun verstanden.

Die Lesedidaktikerinnen Schoenbach und Greenleaf⁶ geben eine Anzahl von Satzanfängen an, die sinngemäß geeignet sind, den Strategieeinsatz durch lautes Denken zu demonstrieren, die hier leicht verändert wiedergegeben werden:

Vorhersagen	„Ich sage vorher, dass ...“ „Ich glaube, im nächsten Abschnitt ...“ „Ich wette, das wird sich gleich im nächsten Absatz klären.“
Vorstellungen entwickeln	„Ich stelle mir vor, ...“ „Ich kann bildlich vor mir sehen, wie ...“ „Ich glaube, ...“
Verbindungen herstellen	„Dies ist wie ...“ „Dies erinnert mich an ...“ „Ich finde wunderschön, wie ...“ „Ich kann sehr gut nachvollziehen ...“
Ein Problem identifizieren	„Ich war verwirrt, als ...“ „Ich weiß nicht genau ...“ „Ich habe nicht erwartet ...“ „Ich wundere mich über ...“ „Unklar ist mir noch ...“
Probleme lösen	„Ich glaube, ich muss den Abschnitt noch mal lesen ...“ „Jetzt verstehe ich warum ...“ „Ich versuche den Textabschnitt für mich zusammenzufassen“ „Ich versuche, folgende Unklarheiten vor dem Weiterlesen zu klären“ „Zuerst schaue ich dazu ...“

Das erste Lehr-Problem bei Lesestrategien ist also die Notwendigkeit, angesichts konkreter Probleme die Strategien **adaptiv** einzusetzen, gewissermaßen „vor Ort“. Die Lehrperson zeigt durch „lautes Denken“, wie man das macht. Die zweite Schwierigkeit bei der Strategievermittlung besteht darin, dass die*der Lerner*in die Strategien **autonom** anwenden können muss. Instruktive Strategietrainings sind vermutlich deshalb relativ wenig erfolgreich, weil das kontinuierliche „Sich-Ausklinken“ der Lehrperson aus den Textverstehens-Bemühungen der Lerner*innen dort didaktisch nicht modelliert ist. Das ist aber elementar notwendig:

6 R. Schoenbach, C. Greenleaf, C. Cziko & L. Hurwitz, (2006): Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Herausgegeben von Dorothee Gaile. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 95.

Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung

Wie in einem Meister-Lehrling-Verhältnis müssen Sie zwar immer wieder zeigen, wie man konkret weiterkommt, aber die Verantwortung für das Gelingen müssen Sie schrittweise und konsequent an die Teilnehmer*innen übergeben, bis Sie sich weitgehend überflüssig gemacht haben und nur noch adaptive Texte für die eigenständige Bearbeitung liefern. Lesestrategien helfen nur, wenn sie autonom realisiert werden!

Übrigens: Es gibt eine interessante Studie darüber, wie Lehrkräfte die Vermittlung von Lesestrategien in einem längeren Prozess in ihre Unterrichtsgestaltung integrieren – bzw. wie das scheitern kann. Beides – klar und textadäquat laut denken und konsequent daran arbeiten, dass die Teilnehmer*innen die Verantwortung für ihr Textverstehen übernehmen – sind anspruchsvolle Ziele, die im instruktiven Frontalunterricht methodisch kaum erreicht werden können. Die Lehrkräfte wurden bei dieser Studie wissenschaftlich begleitet, und die Schüler*innen derjenigen, die eine entsprechende Neuorganisation ihres Unterrichts verwirklichen konnten, hatten erhebliche Vorteile. Allerdings waren es erschreckend wenige Lehrkräfte, die ihrerseits wirksam lernen konnten.⁷

Wie sehen gute Unterrichtsverfahren zur Entwicklung des Textverstehens aus?

Ein nachweislich wirksames Verfahren zum Training des strategischen Lesens ist das sogenannte „reciprocal teaching“, das **„Lernen durch Lehren“**. Sein Vorteil gegenüber stärker instruktiven Verfahren ist seine kooperative Komponente. Für die Nachholbildung soll folgende Routine aus diesem Bereich vorgeschlagen werden: Die zu lesenden Texte (gerne ohne Überschrift oder weitere strukturierende Elemente) werden zunächst in chorischen Tandems oder mittels Partnerlesen wiederholt gelesen (Lese-phase). Einzelne Teilnehmer*innen präsentieren anschließend ihren Text der ganzen Gruppe, was den Übungserfolg der Lese-phase unterstreicht und auch bewirkt, dass alle wissen, wovon die Texte der anderen handeln. Die Lehrkraft „pickt“ einen Begriff, der vermutlich schwierig ist, eine Wendung oder eine in anderer Weise besonders schwierige Stelle heraus. Sie macht die Schriftgestalt dieses Worts, dieser Passage für alle sichtbar (Tafel, Overhead, ...). Sie demonstriert durch „lautes Denken“ eine Lesestrategie für dieses Problem. Sie benennt die von ihr verwendeten Strategien (Beispiel Schnitthose: „Ich habe auf die Einzelteile des Wortes geguckt und mir ihre Bedeutung klar gemacht. Ich habe überlegt, mit welchen anderen Wörtern das Wort erscheint, und dadurch einen Oberbegriff (,Schutz‘) bilden können. Ich habe dadurch verstanden, was das Wort für den ganzen Text bedeutet ...“). Ebenso wichtig mag an dieser Stelle sein, was die Lehrkraft NICHT macht: Sie gibt nicht die globale Kohärenz des Textes vor (beispielsweise durch „Dieser Text handelt von einem Seminar, auf dem man lernt, mit Motorsägen umzugehen“), sodass sie die Teilnehmer*innen nicht von der Aufgabe entlastet, Texte insgesamt eigenständig zu verstehen.

Nach dieser Demonstrationsphase setzen sich die Teilnehmer*innen in **Kleingruppen** zusammen. Optimal sind drei bis vier Personen, die den gleichen Text bearbeiten wollen, die Arbeit ist auch zu zweit möglich. Die Gruppe bestimmt einen „Lehrer“ oder eine „Lehrerin“ (diese Funktion übernimmt jede Sitzung ein*e andere*r Teilnehmer*in). Die*der Teilnehmer*in mit der Lehrer-Funktion hat ein Kärtchen mit vier Lesestrategien in Händen. Er oder sie organisiert verantwortlich den folgenden Verstehensprozess der Gruppe.

Falls der Text bereits im ersten Schritt von allen erlesen ist, fordert die Lehrperson nun dazu auf, **unverständliche Wörter** bzw. Textstellen zu benennen und diese zu klären. Wenn das zur Befriedigung der „Lehrerin“, des „Lehrers“ geleistet ist, fordert sie dazu auf, an den Text **Fragen** zu stellen. Das sollten möglichst „echte“ Fragen sein, es können aber auch Quiz-Fragen sein, mit denen man seinen Mitlerner*innen etwas Schwieriges aufgibt, das gleichwohl durch den Text zu lösen ist. Anschließend wird der Text **zusammengefasst**; auch hier hat die Person mit der Lehr-Funktion die Verantwortung, dass das vollständig und verständlich durch die Gruppenmitglieder geleistet wird. Sie lobt gute Leistungen. Eine wichtige letzte Strategie ist das **„Vorhersagen“** – wie wird der Text vermutlich weitergehen? Oder: Was wird beispielsweise in der Zeitung, in der das „Motorsägen-Seminar“ annonciert wurde, wohl noch an weiteren Texten stehen, wie sieht das Umfeld dieses Textes aus?⁸

- Gut lesen**

 - **Unverstandenes klären**
 - **Fragen stellen**
 - **zusammenfassen**
 - **vorhersagen**

⁷ Die verschiedenen Schritte dieses fachdidaktischen Wegs sind dargestellt in: M. Philipp, (2013): Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: Francke, S. 177 ff.

⁸ Ein Protokoll eines solchen Reziproken Lehrens in der Kleingruppe finden Sie im Anhang zu diesem Text.

Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung

Die Kleingruppe ruft nur nach der Kursleitung, wenn es unbedingt nötig ist. Die Kursleitung verweist auf Wörterbücher oder ggf. den Netzzugang, um fehlende Informationen einzuholen; sie kann auch einen Hinweis geben, mit welcher Strategie man weiter käme. Sie gibt an dieser Stelle jedoch nicht mehr als „Hilfe zur Selbsthilfe“, um die Autonomisierung des Leseverstehens deutlich zu unterstreichen.

Unterrichtsroutinen – wie etwa die vorgeschlagene Kombination aus Lautlesetraining und Reziprokem Lehren – müssen eine Zeit lang praktiziert werden, um tatsächlich zu **Routinen** zu werden, die alle Beteiligten „abspulen“, sodass sie den Kopf frei haben für den eigentlichen Gegenstand der Unterrichtsstunde. Als Lehrkraft ist es allerdings unbedingt notwendig, die eigenen Lehr-Routinen immer wieder kritisch auf die Angemessenheit und Wirksamkeit ihrer Komponenten zu überprüfen. Es ist außerordentlich anspruchsvoll, als Lehrperson etwas an eigenen eingeschliffenen Routinen zu verändern! Hinzu kommt: Wie z. B. beim Bewegungslernen im Sportunterricht kann in Lehrprozessen nicht alles Handeln, Tun und Verhalten auf einmal umgestellt werden, sondern immer nur Komponenten, die sich über die Zeit summieren müssen. Genauso wie für Ihre Teilnehmer*innen ist für Sie als Lehrkraft der zentrale Punkt zu wissen, wo Sie hin wollen mit diesen konkreten Teilnehmer*innen, und sich dafür zu engagieren.

5. Arbeitshilfen

Schriftliches Beispiel für ein Lautleseprotokoll

Lesung von Niklas, 13 Jahre

^{F Der} Die ^{F kleine} kleinen ^{F Wilde} Wilden

Die kleinen Wilden hatten| | schon oft| | versucht,| | das große dicke Mammut zu jagen.| | Weil ihnen dauernd| | nur Nüsse und Beeren| | zu langweilig waren.| |

Sie ^{F wollen} wollten| | auch mal| | ^{C lecken} lecker Fleisch!| | Mit Soße!| |

„Schließlich sind| | wir| | nicht| | nur| | Sammler,| | sondern auch Jäger“;| | ^{F sagt} sagte der

Aller kleinste immer.| | Und die ^{F ander} anderen | | ^{F gab} gaben | | ihm| | Recht.| |

Einmal hatten| | sie| | ^{F den} dem Mammut| | eine Falle| | gegraben,| | aber| | die war| | viel zu klein geraten.| |

Das Mammut hatte sich gerade mal| | den| | linken| | Zeh| | ^{F [ferstaopt]} verstaucht.| |

Und ^{F sie} sich | | fürchterlich| | aufgeregt:| | „Euch| | geht's wohl nicht gut!| | Jagd| | auf| | ^{F friedlichen} friedliche | | Dickhäuter zu machen!“| |

So ein| | wütendes| | Mammut| | ^{F hatte} hatten sie| | noch nie gesehen.| |

„Auf der Stelle| | buddelt| | ihr die| | ^{C läch|x]erliche} ^{F lächerlichen} lächerliche ^{F Gruben} Grube zu!“;| |

schimpfte| | es.| | Und die kleinen Wilden| | mussten wohl| | oder übel| | gehorchen.| |

Beim zweiten Mal| | hatten sie es| | mit einem| | ^{F [sp̄R]} Speer versucht| | ^l und| | ^R sogar einen| | Volltreffer gelandet.| | Aber so ein| | Mammuthintern| | ist nicht| | von Pappe.| |

Trotzdem| | war das Mammut| | stinksauer| | ^{-F furchsteufel} fuchsteufelswild.| |

„^{F Zielt} Zieht| | ^{F mit} mir den ^{F [sp̄R]} Speer| | aus dem ^{C Spech} Speck,| | aber dalli!“| |

Es sah aus,| | als wollte| | es die| | vier| | ^{F num} zum | | Nachtisch| | verspeisen.| |

„Bitte| | tu uns nichts!“;| | ^{F beteilen} bettelten | | die kleinen Wilden.| |

„Wir schmecken| | auch gar nicht| | besonders.| | ^{C a} An uns| | ist ^{F gar nix} ja nichts | | dran!“| |

Expliziertes Lautleseprotokoll.

Unterstrichen sind alle Wörter, die falsch gelesen wurden.

Hochgestellt und klein = so wurde faktisch gelesen.

Hochgestellt und klein, F = Fehler.

Hochgestellt und klein, C = selbstkorrigierter Fehler.

| | = Sprechpause.

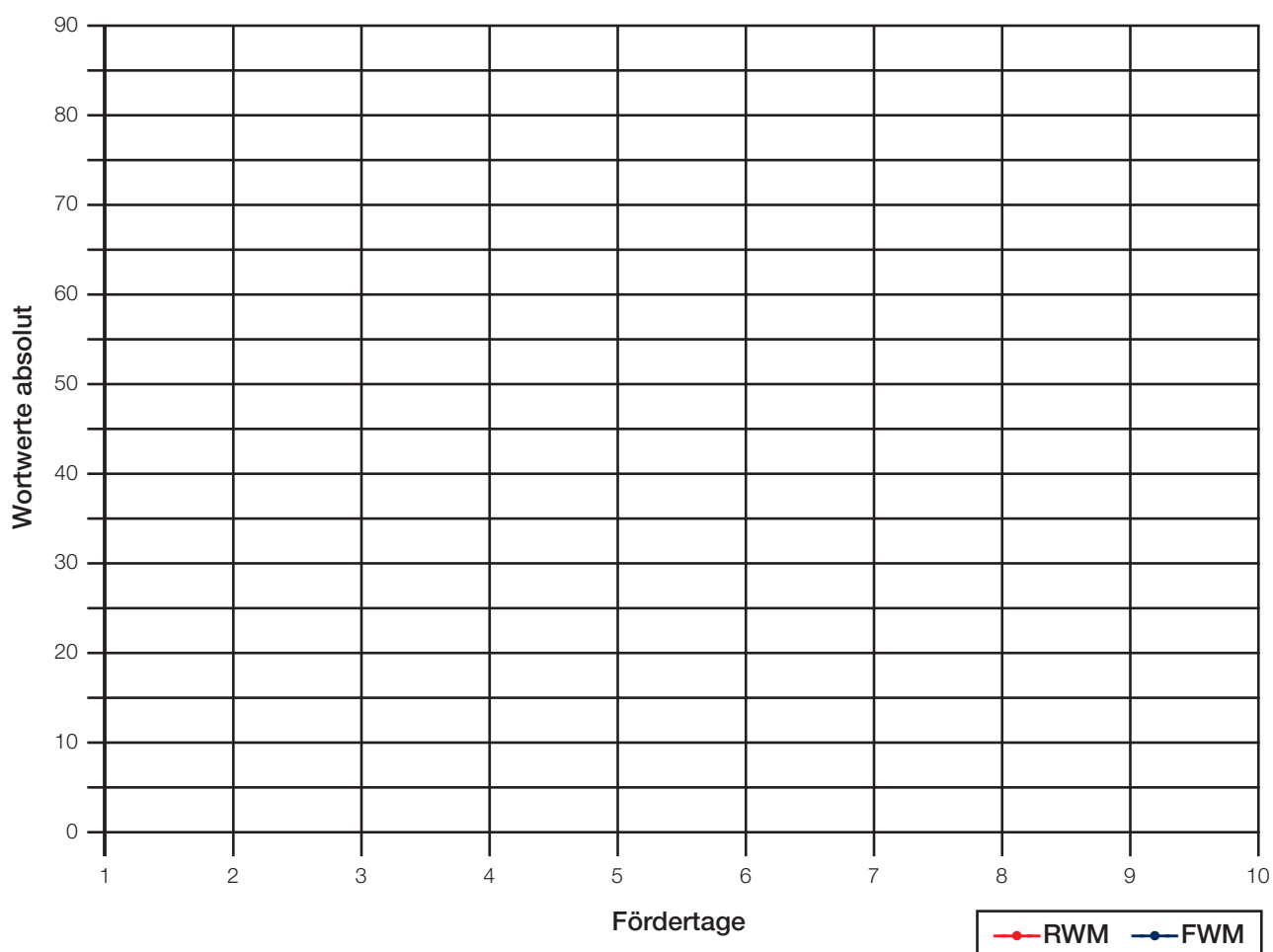
Bei diesem Protokoll sind die Falschlesungen im Einzelnen notiert; das ist nur möglich, wenn die Lesung mehrmals abgehört werden kann (Tonaufnahme). Für die laufende Erhebung reicht es, wenn Sie die Ge-

Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung

schwindigkeit und die Fehler notieren können. Abgesehen davon: Tonaufnahmen – beispielsweise mit dem Handy – sind von Zeit zu Zeit sinnvoll, weil sie genauere Diagnostik zulassen.

Niklas hat 6 Jahre Leseunterricht hinter sich, ist aber etwa auf dem Niveau der 2. Klasse. Er war aufgefordert, den Text zunächst mehrmals leise zu lesen. Dabei ist er offensichtlich über die ersten Sätze, die er besser liest als die folgenden, nicht hinaus gekommen. Die Überschrift ist vermutlich memoriert. Niklas liest zwar relativ schnell, stockt aber immer wieder so frequent und lange, dass er insgesamt auf eine Lesegeschwindigkeit von etwa 80 WPM kommt. Mit über 20 Fehlern auf knapp 200 Wörtern (10%) bleibt der Text für ihn unverständlich: Er kann nicht angeben, ob die kleinen Wilden mehrere oder eines sind, was sie tun, welche Rolle die Grube spielt usw. Niklas muss seine Lesegenauigkeit steigern und so seinen Sichtwortschatz ausbauen. Er muss in der Auffassung gebremst werden, schnelles Lesen sei immer gutes Lesen.

Beispiel für ein Raster zur Dokumentation des individuellen Fortschritts bei der Leseflüssigkeit durch Erhebung der Lesegeschwindigkeit



wRWM = richtige Wörter pro Minute.

FWM = Falsche Wörter pro Minute.

Dieses Raster folgt den Anregungen in:

F. B. Wember (1999):

Besser lesen mit System.

Ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei Lernschwierigkeiten.

Neuwied: Luchterhand.

Beispiel für die kognitive Überforderung, die bei fehlender Automatisierung der Worterkennung entsteht

Beginnen Sie mit dem Lesen bitte hier:

I. Elementare Ziele



Grundsätzlich ist Lesen immer „Lesen von etwas“ – d. h. „Lektüre“ bedeutet neben der „formalen“ Wort- und Satzidentifikation auch die Bildung von Bedeutungen und die Integration dieser Bedeutungen in das Wissen. Das macht das Lesen zu einer mehrschichtigen und dadurch mental außerordentlich anspruchsvollen Anforderung. Gute Leser*innen bewältigen diese Mehrzahl an simultanen Anforderun- gen durch Automatisierung der einfacheren Komponenten, sodass sie ausreichend kognitive Ressourcen für das Verstehen der inhaltlichen Zusammenhänge aufbringen können. (Hier ist das Lesen anderen komplexen Leistungen vergleichbar etwa dem Autofahren oder dem Spielen eines Musikinstruments. Auch bei diesen Tätigkeiten ist es notwendig, die einfacheren Fertigkeiten – z. B. Kuppeln und schalten – durch Übung so weit zu automatisieren, dass sich die bewusste Auf- merksamkeit auf die anspruchsvolleren Leistungen – z. B. die Beob- achtung des Verkehrs – konzentrieren kann). Novizen können das noch nicht. Für sie sollten einzelne Teilleistungen des Lesens nach ein- ander ins Zentrum des Leseunterrichts gerückt werden.

Beispiel für das Reziproke Lehren von Lesestrategien: ein Protokoll

Trainer: Wir fangen den nächsten Text an. Okay, Ariane fängt an und ist zuerst Lehrer.

Ariane: Jonas, lies mal die Überschrift vor.

Jonas: „Eisbären“.

Ariane: Peter, was würdest Du denn sagen, was darin so alles steht?

Peter: Wie sie leben und wie sie sich ernähren.

Ariane: Und Jonas?

Jonas: Ja, da wird wahrscheinlich drinstehen, wie sie leben, sich ernähren, wie sie ihre Jungen aufziehen und der erste Abschnitt wird wahrscheinlich das Aussehen behandeln und die Lebensweise.

Ariane: Weiß jeder, was Eisbären sind?

Peter: Ja.

Ariane: Peter, lies bitte vor!

Peter: (liest vor) „Der Eisbär ist eines der größten und stärksten Fleisch fressenden Tiere. Er kommt nur in der Arktis vor. Wenn er ausgewachsen ist, wiegt er bis zu 1 600 Pfund. Mit seinem langen, schweren Körper und schmalen Kopf wirkt er schwerfällig; er kann sich aber sehr schnell bewegen. Der Eisbär kann sich im Wasser leicht bewegen. Die meisten Tiere müssen heftig paddeln, um sich über Wasser zu halten, aber der Eisbär kann lange Zeit ruhig im Wasser treiben. Luftkammern in seinem Fell sowie eine ölige Haut und eine dicke Fettschicht ermöglichen es ihm, sich über Wasser zu halten.“

Jonas: Ich hab mal eine Frage. Was bedeutet denn „Pfund“?

Ariane: Wo steht das?

Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung

- Jonas: Hier „1 600 Pfund“.
 Ariane: Pfund ist, ich glaube, so wie Kilo (blickt sich vergewissernd zum Trainer um).
 Jonas: Kann man also auch sagen: „1 600 Kilogramm“?
 Ariane: Ich glaub schon.
 Peter: Ich glaub nicht, sonst hätte es ja nicht einen anderen Namen.

[Befragung des Kursleiters, schließlich Klärung der Frage durch Nachschlagen]

- Ariane: Gibt es sonst noch Unklarheiten? Luftkammern, was ist denn das? Also Kammern mit Luft.
 Jonas: Also das ist so etwas Ähnliches wie eine Schwimmblase bei Fischen. Ist doch auch ne Luftkammer. Ist halt ein Körperteil, wo der Bär Luft speichert.
 Ariane: Jonas, fass mal bitte zusammen!
 Jonas: Ich? Darf ich das Wichtigste unterstreichen?
 Jonas: Was mach ich's mir eigentlich so schwer? – So, also es geht, es handelt um den Eisbären, er ist eins der größten und stärksten Fleisch fressenden Tiere, und er wiegt 1 600 Pfund oder 800 Kilogramm, er kann sich sehr gut über Wasser halten, weil, er hat Luftkammern und Fettschichten, wo sich die anderen Tiere sehr schwer tun bei, und ja, das war's, und es ist das Wichtigste.
 Ariane: Gut.
 Jonas: Und? Einfach nur gut?
 Ariane: Ja, war gut. (Überlegt eine Weile und schaut auf ihr Lesezeichen). Okay, Peter, stell mal eine Frage.
 Peter: Eine Frage?
 Peter: Wieso muss sich der Eisbär, also, wieso muss sich der Eisbär – Wieso kann sich der Eisbär im Wasser leicht bewegen?

In: Demmrich, A.; Brunstein, J.C. (2004):

Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“.

In: G.W. Lauth, M. Grünke, J.C. Brunstein (Hrsg.):

Intervention bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis.

Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 279-287.

Skala zur Einschätzung der Intonationsleistung beim Lautlesen nach Pinnell

Bitten Sie den Teilnehmer/die Teilnehmerin, einen angemessenen Text von mindestens 300 Wörtern Länge vorzulesen. Der Text darf vorbereitend laut oder still eigenständig gelesen werden. Füllen Sie begleitend diese Skala aus. Wenn Sie in der unteren Hälfte mehrheitlich „Ja“ feststellen, muss vorrangig an der Leseflüssigkeit gearbeitet werden.

		Ja	Nein
Level 4	Die*der Teilnehmer*in liest weitgehend in größeren, semantisch sinnvollen Worteinheiten.		
	Trotz gelegentlicher Rücksprünge im Text, Wiederholungen und Abweichungen wird dem übergeordneten Verlauf der Geschichte Rechnung getragen.		
	Ein Großteil der Geschichte wird expressiv interpretiert (Verschiedene Lesegeschwindigkeiten, Lautstärken, Stimmlagen, emotionale Beteiligung etc.).		
Level 3	Die*der Teilnehmer*in liest überwiegend in Dreier- oder Vierer-Wortgruppen; gelegentlich treten auch kleinere Wortgruppen auf.		
	Die Mehrheit der Wortgruppierung ist (trotzdem) angemessen und entspricht der Syntax der Geschichte.		
	Wenig oder keine expressive Interpretation (verschiedene Lesegeschwindigkeiten, Lautstärken, Stimmlagen, emotionale Beteiligung etc.).		

Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung

		Ja	Nein
Level 2	Die*der Teilnehmer*in liest überwiegend in Zweier-Wortgruppen. Dreier- und Vierer-Wortgruppen treten gelegentlich auf.		
	Ab und zu kommt auch ein Wort-für-Wort-Lesen vor.		
	Die Wortgruppierungen erscheinen ungeschickt und stehen in keinem Zusammenhang zur Syntax der Geschichte.		
Level 1	Die*der Teilnehmer*in liest die Geschichte hauptsächlich Wort für Wort.		
	Nur gelegentlich treten Zweier- oder Dreier-Wortgruppierungen auf.		
	Die wenigen Wortgruppierungen sind unregelmäßig und unterstützen nicht die Syntax der Geschichte.		

Eigene freie Übersetzung der „Oral Reading Fluency Scale“ nach Pinnell G. S. Pinnell, J. J. Pikulski, K. K. Wixson, J. R. Campbell, P. B. Gough & A. S. Beatty, (1995), Listening to Children Read Aloud. Data from NAEP's Integrated Reading Performance Record [IRPR] at Grade 4. Report No. 23-FR-04. National Center for Education Statistics.

Für die deutsche Quelle siehe C. Rosebrock & D. Nix, (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider, 7. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 43f.

Empfohlene praxisbezogene Literatur

Philipp, Maik; Schilcher, Anita (Hg.) (2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Philipp, Maik (2013): Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: Francke.

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider, 7. überarbeitete und erweiterte Auflage

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel; Rieckmann, Carola; Gold, Andreas (2011): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer.

Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C. & Hurwitz, L. (2006): Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Herausgegeben von Dorothee Gäule. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Cornelia Rosebrock

Das DVV-Rahmencurriculum Lesen

Das Lesen wird in Verbindung mit dem Schreiben erlernt, denn sowohl die Rezeption als auch die Produktion von Schriftsprache ist wichtig für gesellschaftliche Teilhabe. Auch aus didaktischer Perspektive ist es geschickt, die Verlangsamung, die Schreiben bietet, mit der Aneignung der automatisierten Wort- und Satzerkennung, die das Lesen fordert, beim Erlernen zu verzahnen. Wie diese Verzahnung aussehen kann, hängt von den Vorkenntnissen der einzelnen Kursteilnehmer*innen und auch von deren Interessen ab. So ist es bei Kursteilnehmer*innen, die Buchstaben kaum lautierend identifizieren können, von Vorteil, mit dem aktiven Gebrauch von Schrift zu beginnen. Für Teilnehmer*innen, die in erster Linie die Worterkennung einüben müssen, um Texte verarbeiten zu können, hat das Lesen einen höheren Stellenwert.

Das Rahmencurriculum Lesen und das Rahmencurriculum Schreiben des DVV werden getrennt dargestellt, im Unterricht werden jedoch Elemente aus beiden Curricula kombiniert.

Ausgangspunkt für das Rahmencurriculum Lesen und das Rahmencurriculum Schreiben war ein und dasselbe Kompetenzmodell.

1. Das Kompetenzmodell lea. und die Lesedidaktik

Das Kompetenzmodell lea. wurde im Verbundprojekt „*lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*“, an den Universitäten Bremen und Hamburg entwickelt¹. In Anlehnung an dieses Kompetenzmodell wurde 2013 das DVV-Rahmencurriculum mit didaktischen Erläuterungen verfasst. Die Kompetenzstufen im Rahmencurriculum entsprechen in vieler Hinsicht denen der lea.-Diagnose. Dieses Rahmencurriculum und Prof. Dr. Cornelia Rosebrocks Aufsatz „Prinzipien des Leseunterrichts“ sollen einander ergänzen: Der Aufsatz spiegelt den Stand der wissenschaftlichen Lesedidaktik, das Rahmencurriculum soll die daraus resultierenden Grundsätze für den Leseunterricht bei Erwachsenen mit der Erfahrung von Kursleiter*innen zusammenführen.

Lesen ist ein eigenaktiver Prozess der Sinnkonstruktion, welcher sowohl geleitet ist von dem jeweiligen Text als auch gesteuert ist vom Welt-, Sprach- und Textwissen des*der Lesenden. Von der Buchstaben- und Wortidentifikation bis zum Sinnverstehen basiert der Leseprozess auf Konstruktionsleistungen des*der Lesenden und ist deshalb eine überaus anspruchsvolle Anforderung. Eine zentrale Bedingung des Leseverstehens ist eine automatisierte, basale Lesefähigkeit (Buchstaben-, Wort-, Satzidentifikation), welche flüssiges Lesen und darauf aufbauende höherrangige Verstehensleistungen ermöglicht. Der Erwerb von Leseflüssigkeit ist auf Übungsmöglichkeiten angewiesen, deshalb sind der Erwerb und die Steigerung von Leseflüssigkeit in ihren verschiedenen Dimensionen eine lesedidaktisch bedeutende Aufgabe, solange Lernende noch stockend und ohne sinngestaltende Betonung lesen.

Die wissenschaftliche Lesedidaktik stellt auf einem elementaren Niveau den Erwerb lesetechnischer Fähigkeiten von der Decodierung bis zur Leseflüssigkeit in den Mittelpunkt. Für die Bewältigung hieran anschließender anspruchsvollerer Anforderungen an das Leseverstehen, welche komplexere, schriftsprachlich konzipierte Texte mit sich bringen, empfiehlt sich aus lesedidaktischer Sicht die Vermittlung von Lesestrategien und die Möglichkeit, diese mit kompetenter Unterstützung und Begleitung kontinuierlich einzuüben und einzusetzen (s. Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts).

Das Rahmencurriculum betritt darüber hinaus Felder eines Sprachunterrichts, welcher eben jenes spezifische Text- und Wortwissen mit in den Blick zu nehmen versucht, das im Umgang mit Schriftmedien und schriftsprachlich konzipierten Texten in Familie, Schule, Freizeit- und Arbeitsleben erworben werden kann. Gegenstand dieses

¹ Mehr zu den Ergebnissen und Produkten von lea.: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea>, abgerufen am 12.6.2014.

Sprachunterricht ist deklaratives sprachliches Wissen, wie z. B. Zugang zu bildungssprachlichem Wortschatz, und prozedurales Sprachwissen, wie die Kenntnis einiger alltagsrelevanter schriftsprachlicher Textsorten. Das Rahmencurriculum differenziert zwischen Fähigkeiten, Kenntnissen und Techniken, die im Leseunterricht zu erwerben sind, und Wissensbereichen, welche als Gegenstände eines spezialisierten Sprachunterrichts gelten müssen. Die stark an der Praxis im Alphabetisierungs-/Grundbildungskurs orientierte lea.-Diagnose verzichtet auf eine solche Unterscheidung. Die dem Sprachunterricht zuzuordnenden Kann-Beschreibungen der lea.-Diagnose wurden im Rahmencurriculum zwar als Lernziele beibehalten, aber eigens markiert. Das Gleiche gilt für Lernziele, bei denen Bilderkennung eine Rolle spielt.

2. Das Curriculum und die Alpha-Levels

So ist das *DVV-Rahmencurriculum Lesen* aufgebaut: Jeder Alpha-Level aus der lea.-Diagnose wird gesondert und farblich markiert dargestellt. Jeder Alpha-Level ist in **Lernziele** unterteilt. Eine mehrteilige Nummer in Klammern gibt an, an welcher Kann-Beschreibung der lea.-Diagnose sich das jeweilige Lernziel orientiert.

Auf das Lernziel folgen jeweils „Erläuterungen“ und „Didaktische Hinweise“. Die **Erläuterungen** geben Hintergrundinformationen zum Thema der Kann-Beschreibung. Sie sollen den Kursleiter*innen einen schnellen Zugriff auf den Stoff ermöglichen. Die **didaktischen Hinweise** beschreiben, was bei der Vermittlung des jeweiligen sprachlichen Themas im Unterricht besonders beachtet werden sollte. Sie wurden zum großen Teil von erfahrenen Kursleiter*innen verfasst.

Auf den folgenden Seiten werden nun die Alpha-Levels mit ihren Lernzielen nach dem gerade beschriebenen Schema dargestellt. Dabei wiederholt sich vieles: Eine Reihe von Informationen findet sich in den Erläuterungen zu verschiedenen Lernzielen immer wieder. Das macht die Lektüre des gesamten Curriculums von der ersten bis zur letzten Seite etwas mühsam. Die Wiederholungen sind aber notwendig, um die flexible Handhabung des Curriculums zu ermöglichen: Bei weitem nicht alle Erwachsenen, die ihre Lesekenntnisse in einem Kurs verbessern, lernen in der hier dargestellten Reihenfolge. Darum muss es den Kursleiter*innen möglich sein, sich auch selektiv oder in ganz anderer Reihenfolge mit den Kann-Beschreibungen zu befassen, je nach Bedarf der Teilnehmer*innen. Um eine Umsortierung ohne Verlust an Inhalten zu ermöglichen, haben wir die vielen Wiederholungen in Kauf genommen.

Den Kann-Beschreibungen geht jeweils eine kurze Erklärung voraus, worum es auf dem Alpha-Level geht und welche Strategien Menschen mit Kenntnissen auf dem jeweiligen Niveau beim Lesen vorwiegend anwenden.

2.1 Alpha-Level 1 – Zentrale Anforderung: Buchstaben. Prä- und paraliterales Lesen

Auf Alpha-Level 1 werden vor allem Buchstaben gelesen. Der Schwerpunkt liegt auf elementaren Kompetenzen des prä- und paraliteralen Lesens und auf der Aneignung von Buchstaben-Laut-Zuordnungen (Graphem-Phonem-Korrespondenzen). Buchstaben werden oft Grapheme genannt, weil durch diesen letztgenannten Begriff auch Buchstabenkombinationen wie *ch*, *au* usw. erfasst werden. Genau genommen sind Grapheme die kleinste Einheit der Schriftsprache, Phoneme, also unterscheidbare Laute, werden durch unterschiedliche Grapheme abgebildet.

Präliterale

Die Präliterale Phase² ist ein Vorstadium für das Erlernen des Lesens und Schreibens, an das sich nachfolgende Lese- und Schreibstrategien anschließen. Sobald erste Erkenntnisse über Schrift vorhanden sind, versuchen Lernende, sich die Bedeutung von Zeichen(gruppen) bildhaft zu merken. Sie wissen, dass schriftsprachliches Material strukturiert ist und sich von anderen Darstellungen durch bestimmte graphische Formen unterscheidet, ein elementares Verständnis von Schrift liegt also vor. Damit einher geht die Erkenntnis, dass mittels der Schrift kommuniziert wird. In dieser Phase wird eine Vorstellung von den Merkmalen und der Funktion von Schrift erworben.

² K. B. Günther (1986), *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien*, in: H. Brügelmann (Hg.), *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Faude, S. 32-54.

Phonologische Bewusstheit

Zeitlich z. T. noch vor dem Erlernen von Lesen und Schreiben und z. T. parallel dazu vollzieht sich die Ausbildung des sogenannten phonologischen Bewusstheit. Phonologische Bewusstheit ermöglicht es, Einzellaute und Lautfolgen in ihre Einzelelemente zu isolieren. Laute (Phone) einer Sprache sind deren kleinste lautliche Einheiten. Phoneme fassen Laute zu Lautklassen zusammen, die bedeutungsunterscheidend sind (z. B. /fal/ vs. /bal/)³. Lerner*innen mit phonologischer Bewusstheit haben bereits erkannt, dass ein Wort und seine Bedeutung nicht in eins fallen. Oft können sie sich bereits auf die phonologischen Eigenschaften eines Wortes konzentrieren, nicht nur auf dessen Bedeutung. Wörter werden von ihnen richtigerweise als Elemente der Sprache betrachtet, die eine bestimmte Form und Länge haben, ein Wortbewusstsein wird entwickelt. Dies führt zu der Fähigkeit, nicht nur Wörter in ihre Einzelteile wie Buchstaben, Silben oder Wortbausteine zu zerlegen, sondern auch Sätze in einer bestimmten Form und Länge mental zu betrachten, sie in Wörter zu gliedern und sinnhaft auszutauschen. (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Beziehungen zwischen Satzteilen werden erschlossen (syntaktisches Bewusstsein)⁴. Dieses Bewusstsein wird für den weiteren Erwerb von Lesekompetenz erforderlich.

Auch funktional illiterale Erwachsene verfügen in der Regel bereits über meist gut ausgebildete Grade phonologischer Bewusstheit. In welchem Ausmaß phonologische Bewusstheit als notwendige Vorläuferfähigkeit des Lesens und Schreibens angesehen soll, ist wissenschaftlich umstritten. Sicher ist, dass die Diskriminierung einzelner Laute vor allem im Innern von Wörtern erst im Verlauf des Schriftspracherwerbs als Fähigkeit angeeignet wird, dass also eine ausdifferenzierte Fähigkeit, einzelne Laute hörend zu diskriminieren, mit dem Schriftspracherwerb einhergeht.

Phonem-Graphem-Korrespondenzen:

Die alphabetische Schrift im Deutschen basiert auf der Zuordnung von Lauten (Phonemen) zu Buchstaben (Graphemen). Ein Phonem ist der kleinste bedeutungsunterscheidende Laut einer Sprache, ein Graphem die kleinste funktionale Einheit der Schrift, also ein Buchstabe (oder eine Buchstabenkombination wie „ei“). Ein Graphem kann mehreren Phonemen entsprechen (der Buchstabe b kann dem Phonem /b/ wie in „Erbe“ und /p/ wie in „Abteil“ zugeordnet werden). Umgekehrt können einem Phonem mehrere Grapheme zugeordnet werden (z. B. dem stimmlosen /f/ die Grapheme „ff“, „v“ und die Kombination „ph“).

Phonem-Graphem-Korrespondenzen (beim Schreiben) bzw. Graphem-Phonem-Korrespondenzen (beim Lesen) bezeichnen das Verhältnis von Laut und Schriftzeichen.

Diese Korrespondenz ist im Deutschen enger als beispielsweise im Englischen (bei dem die Schreibung vieler Wörter nicht aus ihrer Lautgestalt geschlossen werden kann), aber nicht so eng wie beispielsweise im Türkischen (bei dem die Aussprache durch die Schreibung fast vollständig geregelt ist).

Die Korrespondenzen zwischen Lautgestalt und Schreibung unterliegen Regeln, die weit komplexer sind als in dem Satz „Schreib, wie du sprichst“ fälschlicherweise unterstellt wird. Beim Literalitätserwerb auf Alpha-Level 1 werden diese Regeln zunächst vereinfacht gelehrt, beispielsweise mit einer Anlauttabelle (siehe Anhang), in der prototypische Laut-Buchstaben-Zuordnungen sinnfällig gemacht sind. Differenzierungen (etwa: Vokal kurz sprechen vor doppeltem Konsonant, „mutig“ versus „Mutter“) werden in diesem Stadium noch nicht gelehrt. Sie entwickeln sich mit der Leseflüssigkeit.

³ Vgl. G. Scheerer-Neumann, C. Ritter: *Phonologische Bewusstheit*: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/grundschule/lernstandsanalyse/pdf_ilea1_reader/5_Phonologische_Bewusstheit.pdf abgerufen am 7.3.2014.

⁴ Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.), *Metalinguistic awareness in children*. Zitiert nach: C. Klicpera, B. Gasteiger-Klicpera (1998), *Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Beltz.

Logographische Strategie

Die den Alpha-Levels zugrunde liegenden Modelle des Schriftspracherwerbs verorten in der ersten Phase des Lesenlernens die logographische Strategie⁵, die spontan verwendet wird, wenn noch überhaupt kein Verständnis für Alphabetschriften vorhanden ist. Bei der logographischen Strategie wird mit Hilfe eingepprägter visueller Merkmale von Buchstaben und Wörtern eine Zeichengruppe wiedererkannt. Das Wissen, dass Zeichen und Symbole für „etwas“ stehen, ist vorhanden. Doch das zu lesende Wort wird wie ein Bild oder wie ein Piktogramm wiedererkannt, es kann noch nicht analytisch in seine Bestandteile zerlegt oder synthetisierend erlesen werden. Das Lesen erfolgt als „ganzheitliches“ Erkennen eines Bildes⁶, wobei eine Orientierung an charakteristischen Details aller visuellen und figurativen Merkmale stattfindet und die Schriftelemente als Wortbild oder Emblem erfasst werden. Da die Kenntnis der Lernenden über Buchstabenmerkmale auf dieser Stufe noch nicht ausreicht, um ähnliche Wörter in ihrer Struktur richtig zu unterscheiden und zu benennen, ist die Zuordnung einer Bedeutung stark vom jeweiligen Kontext abhängig. Er bietet eine entscheidende Hilfe beim Decodieren der Wörter. Beispielsweise kann das Wort „Damen“ auf der Toilettentür nur deshalb richtig „erlesen“ (eigentlich: erkannt oder erraten) werden, weil es auch durch die Umgebung Bedeutung erhält. Die logographische Strategie ist für Alphabetschriften nur sehr begrenzt sinnvoll, denn die Anzahl der Wörter, die erlesen werden sollen, ist zu hoch. Die chinesischen Schriftzeichen, die nach der logographischen Strategie erlesen werden, bieten graphische Unterstützungen: Beispielsweise ähnelt das Zeichen für „Baum“ in dieser Schrift einem Baum, die Zeichen für Ast, Frucht usw. sind daran angelehnt. Doch in Alphabetschriften fehlen solche Ähnlichkeiten zwischen Wortbild und Bedeutung völlig, denn Alphabetschriften lehnen sich in ihrer Logik an der Lautgestalt an, nicht an der Bedeutung. Insofern wird die logographische Strategie in den Alphabetisierungskursen nicht gefördert.

Alphabetische Strategie

Die logographische Strategie, die illiterale Teilnehmer*innen spontan anwenden, muss beim systematischen Eingang in Schriftsprache zunächst durch die alphabetische Strategie⁷ abgelöst werden. Diese ist gekennzeichnet durch die Entwicklung eines Bewusstseins für die Regeln der Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln). Beim lautierenden Erlesen nach der alphabetischen Strategie werden Wörter buchstabenweise in Laute übersetzt. Diese Übersetzung erfordert Kenntnis der Buchstaben-Laut-Zuordnung, die mit zunehmender Entfaltung der phonologischen Bewusstheit wächst. Die lautsprachliche Gliederung (Segmentierung) der Wörter ist ein wichtiger Schritt zur entfalteten Schriftsprachentwicklung, die es ermöglicht, auch längere oder unbekannte Wörter zu erlesen. Mit der Anwendung der alphabetischen Strategie zu Beginn des Schriftspracherwerbs können Kursteilnehmer*innen relevante Lautunterschiede erfassen und beim Lesen beachten. Später wird das lautierende Lesen seinerseits abgelöst durch die rasche und automatisierte Worterkennung. Während der Übersetzung von Buchstaben in eine lautsprachliche Abfolge wird der Sinn des Erlesenen nicht immer verstanden. Das liegt erstens daran, dass die schriftliche Gestalt von Wörtern nicht allein den regulären Laut-Buchstaben-Zuordnungen folgt, sondern weiteren, insbesondere sprachgeschichtlichen und wortfamiliären Regeln, sodass sich die Aussprache vieler Wörter nicht zwingend aus ihrer Schriftgestalt ergibt. Ein Beispiel dafür ist das sogenannte „Schwa“ am Ende vieler deutschen Wörter: „Lehrer“ sprechen wir mit einem kurzen „a“ am Ende, dem „Schwa“, wir schreiben es aber durchaus anders. Die Verstehensprobleme beim Erstlesen liegen aber zweitens vor allem daran, dass auf dieser Stufe noch sehr langsam und mit typischen Laut verzerrenden Dehnungen gelesen wird, sodass es den Kursteilnehmer*innen oft nicht gelingt, die weitgehend richtig vorgebrachten Lautfolgen einem bekannten Wort zuzuordnen. Wenn der Schritt der korrekten Aneinanderreihung der Laute geglückt ist, die Bedeutung allerdings nicht erfasst werden kann, ist es didaktisch durchaus sinnvoll, lehrerseitig durch Vorwegnahme der dann folgenden orthographischen Strategie die korrekte Aussprache zu vermitteln.

5 Vgl. u. a. U. Frith, *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In: K. E. Patterson, J. C. Marshall, M. Coltheart (Hg.) (1985), *Surface dyslexia*. London: Lawrence Erlbaum: S. 301-330 http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufirth/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf, abgerufen am 7.3.2014; G. Scheerer-Neumann, (2006).

6 Vgl. G. Scheerer-Neumann (2002), *Die Bedeutung der alphabetischen Strategie für die Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder*. In: G. Schulte-Körne (Hg.), *Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern*. Bochum: Verlag Dr. Winkler.

7 Vgl. U. Frith, *Beneath the surface*; G. Scheerer-Neumann (2002), *Die Bedeutung der alphabetischen Strategie für die Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder*. In: G. Schulte-Körne (Hg.), *Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern*; P. May, *Lernstandsdiagnose mit und ohne Tests*. In: *Grundschule, H.5, 2002, S. 44-46*.

Ziel 1

Die Teilnehmer*innen können die Schriftzeichen des deutschen Alphabets (insgesamt 27, inklusive „ä“, „ö“, „ü“ sowie „ß“), außer den Buchstaben „q“, „x“, „y“, richtig identifizieren und benennen bzw. artikulieren. (1.1.01)

Erläuterungen:

Das Alphabet der deutschen Sprache umfasst 30 Groß- und Kleinbuchstaben inklusive „ä“, „ö“, „ü“ sowie „ß“. Der Buchstabe „ß“ wird in der Regel nur als Kleinbuchstabe verwendet und in der Großschreibung durch doppeltes „S“ ersetzt. Hier geht es um erste Buchstaben-Laut-Zuordnungen (Graphem-Phonem-Korrespondenz). Die Benennung der Buchstaben erfordert eine Differenzierung in Buchstabenklänge (Zuordnung zu einem Lautnamen) und visueller Darstellung. Die Buchstaben „Q/q“, „X/x“ und „Y/y“ werden hier noch nicht angeführt. Diese Kompetenz ist Bedingung für alle weiteren Leseabläufe.

Didaktische Hinweise:

Lesen in Zeilen, aber auch einzelne Buchstaben aus verschiedenen Zeilen herauspicken und „durcheinander“ lesen lassen.

Synthese-Übungen (Zusammenziehen von zunächst einem Konsonanten und einem Vokal/einem Vokal und einem Konsonanten) dazunehmen. Die Folge „a-e-i-o-u“ („la-le-li-lo-lu“; „ra-re-ri-ro-ru“ usw., aber auch „al-el-il-ol-ul“; „ap-ep-ip-op-up“ usw.) einüben. Das dient u. a. als klangliche Hilfe.

Darauf achten, ob die Raum-Lage-Labilität überwunden ist. Dann werden Buchstaben, die sich nur durch ihre räumliche Lage graphisch unterscheiden, vor allem „b-p-d“, nicht mehr verwechselt. Falls das noch nicht der Fall ist, sollten sie nicht direkt hintereinander eingeführt werden.

Generell die Unterscheidung der Buchstaben verdeutlichen – z. B. „m“ (geschlossene Lippen) zu „n“ (Lippen geöffnet, Zunge oben), aber auch „b-p“; „g-k“; „d-t“, auch zur Unterstützung des Schreibens. Darauf achten, dass nicht eine verzerrende Überbetonung gelehrt wird; lieber die Teilnehmer*innen animieren, die minimalen Lautdifferenzen wahrzunehmen.

Den physischen Unterschied beim Sprechen zwischen „a-ä“, „o-ö“, „u-ü“, „e-i“ deutlich machen, um das korrekte Aussprechen zu fördern und eine Orientierung auch für das Schreiben zu geben (Anlauttabelle nutzen! Es gelingt nämlich nicht, sich Vokalklänge „isoliert“ zu merken.)

Große Buchstaben den zugehörigen kleinen Buchstaben lesend zuordnen und umgekehrt (z. B. auf einer Tafel, als Arbeitsblatt, als Buchstabenkarten usw.)

Buchstaben aus Pappe oder ähnlichem Material auslegen und lesen lassen, diese später auch zusammenfügen zu KV- oder VK-Kombinationen und sie lesen lassen. Hierbei darauf achten, dass Großbuchstaben nur am Anfang stehen oder die zusammengelegten Buchstaben alle groß sind. Im schulischen Anfangsunterricht werden erfolgreich Druckerkästen benutzt, um die feinmotorische Disziplinierung der Hand beim Schreiben zunächst von dem Erlernen der Buchstaben-Laut-Zuordnung zu trennen.

In Alltagstexten vorher vereinbarte Buchstaben markieren.

Die Buchstaben lautieren, mit Bildern der Anlauttabelle, aber auch weiteren Beispielen lautlich verbinden. Unterscheiden zwischen Lautieren und Buchstabieren („Dieser Buchstabe wird [b] ausgesprochen, sein Name ist ‚be‘.“).

Im Gespräch bleiben über die gemachten Fortschritte. Den Ist-Stand mit dem Einstieg oder einem zurückliegenden Ergebnis vergleichen und die Erfolge konkret bewusst machen („Vor einem Monat konnten Sie diese beiden Buchstaben noch nicht zusammen aussprechen, jetzt geht das ja total flüssig!“). Leistungen loben!

Ziel 2

Die Teilnehmer*innen können kurze Wörter (Wortstruktur: Konsonant-Vokal-Konsonant [KVK] oder Vokal-Konsonant-Vokal [MKV]) in ihre einzelnen Laute zerlegen. Sie sind in der Lage, die einzelnen Buchstaben (Grapheme) zu identifizieren und Wörter in Buchstaben zu untergliedern. Damit einher geht die Kompetenz, die Stellung der Buchstaben im Wort zu erkennen und ihre Reihenfolge richtig wahrzunehmen. (1.1.02)

Erläuterungen:

Hier geht es um die Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz). Grapheme sind die kleinste Einheit der Schriftsprache, Phoneme werden durch entsprechende Grapheme abgebildet.

Die Grapheme „Q/q“, „X/x“ und „Y/y“ werden hier noch nicht angeführt.

Vorausgesetzte sprachlich-kognitive Fähigkeit: Abstraktionsleistung zur Gliederung des Wortes in einzelne Grapheme und Unterscheidung von Gleichklängen unterschiedlicher Grapheme (phonologische Bewusstheit).

Didaktische Hinweise:

Das Zusammenziehen der Grapheme bzw. Phoneme zu größeren Einheiten erfolgt in der Regel gedehnt und wird daher lautlich verfremdet. Falsche Betonungen können die Erschließung der Wortbedeutung verhindern (**Ente** statt **Ente**). Lesen in Zeilen, aber auch Buchstabenkombinationen aus verschiedenen Zeilen herauspicken und „durcheinander“ lesen lassen.

Syntheseübungen mit drei Buchstaben (KVK, VKV), wobei in Hinführung auf die richtige Betonung und Sprachmelodie die Trennung V-KV herausgearbeitet werden kann, ohne sie weiter zu benennen.

In Alltagstexten vorher vereinbarte Buchstaben markieren lassen, z. B. alle Vokale oder alle „e/E“ und „r/R“, nach dem Markieren lesen lassen, zusammenhängende Kombinationen lesen lassen (zeigt der Teilnehmerin/dem Teilnehmer auch die Häufigkeit der Kombinationen in Alltagstexten).

Vergleiche zu Wörtern ziehen: z. B. „K-a“ wird gelesen → mit „Ka“ fängt das Wort „Ka-bel“ an, das Wort „ka-putt“, das Wort „Kamm“ usw. Oder auch fragen: „Fällt Ihnen ein Wort ein, das mit ‚Ka‘ beginnt?“

Darauf achten, ob Zeilen aus der Erinnerung aufgesagt oder tatsächlich gelesen werden. Kriterium: Auch die Einzelbestandteile des Wortes sind mühelos lesbar (Buchstabe, Silbe).

Wenn kurze, frequente Wörter bereits automatisiert erkannt werden – beispielsweise die Artikel „der, die, das“ oder „in“, „und“, „an“ – und deren Buchstaben isoliert ebenfalls erkannt werden, dann folgt die Lernerin/der Lerner an diesen Stellen bereits einer orthographischen Strategie, die erst auf dem folgenden Level verlangt wird. Das ist ein positiver Lernfortschritt. Loben!

Ziel 3

Die Teilnehmer*innen können den einzelnen Buchstaben in den Wörtern (Graphemen) die richtigen Laute (Phoneme) zuordnen und sie benennen (Segmentierung). Die Teilnehmer*innen sind in der Lage, durch Zusammenziehen der Laute den Wortklang zu konstruieren (recodieren) und das Geschriebene in seinen einzelnen Elementen wahrzunehmen (1.1.03)

Erläuterungen:

Hier geht es um die Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz). Grapheme sind die kleinste Einheit der Schriftsprache, Phoneme werden durch entsprechende Grapheme abgebildet.

Die Grapheme „Q/q“, „X/x“ und „Y/y“ werden hier noch nicht angeführt.

Vorausgesetzte sprachlich-kognitive Fähigkeit: Abstraktionsleistung zur Gliederung des Wortes in einzelne Grapheme und Unterscheidung von Gleichklängen unterschiedlicher Grapheme (phonologische Bewusstheit).

Didaktische Hinweise:

Das Zusammenziehen der Grapheme bzw. Phoneme zu größeren Einheiten erfolgt in der Regel gedehnt und wird daher lautlich verfremdet. Falsche Betonungen können die Erschließung der Wortbedeutung verhindern (**Ente** statt **Ente**).

Deutlich machen: Ein „e“ wird im Deutschen in vielerlei Weise ausgesprochen.

Anlauttabelle zur Unterstützung neben oder über das Arbeitsblatt legen. Deutlich machen: Die Anlauttabelle gibt häufig nur eine der möglichen Aussprachevarianten an.

Beim Lesen alle Buchstaben eines Wortes einzeln lautieren, danach zu Sprechsilben zusammensetzen und dann diese Silben und Wortbausteine zusammenführen.

Oder Buchstaben für Buchstaben aneinandersetzen und so zum Wort kommen.

Wenn ein Wort/eine (Sprech-)Silbe/eine Buchstabenkombination falsch gelesen wird, nochmals die Buchstaben einzeln lesen und zusammensetzen lassen. Jede richtige Spur bestärken bzw. bejahen.

Lesen in Zeilen, aber auch Buchstabenkombinationen bzw. Wörter aus verschiedenen Zeilen herauspicken und „durcheinander“ lesen lassen.

Syntheseübungen mit drei Buchstaben (KVK, VKV), wobei in Hinführung auf die richtige Betonung und Sprachmelodie die Trennung V-KV herausgearbeitet werden kann, ohne sie weiter zu benennen.

Syntheseübungen von KV und VK, danach KV-KV / VK-VK / KV-VK / VK-KV – gleiche, aber auch verschiedene, ebenso mit dreibuchstabigen Verbindungen, die aneinandergesetzt werden.

Silben aneinandersetzen und überlegen, welche Wörter so anfangen („Ka“: „Kabel“, „Kamille“, „Karotte“, „Kanal“ usw.) oder welche Wörter es bereits sind („am“ „im“, „an“, „Not“, „Bad“ usw.).

In Alltagstexten verschiedene Buchstaben nach Absprache markieren lassen, z. B. „t/T“, „e/E“, „n/N“, nach dem Markieren lesen lassen, zusammenhängende Kombinationen lesen lassen (zeigt der*dem Lerner*in auch die Häufigkeit der Kombinationen in Alltagstexten).

Darauf achten, ob Zeilen aus der Erinnerung aufgesagt oder tatsächlich gelesen werden. Kriterium: Auch die Einzelbestandteile des Wortes sind mühelos lesbar (Buchstabe, Silbe). Wenn kurze frequente Wörter bereits automatisiert erkannt werden – beispielsweise die Artikel „der, die, das“ oder „in“, „und“, „an“ – und deren Buchstaben isoliert ebenfalls erkannt werden, dann folgt der*die Lerner*in an diesen Stellen bereits einer orthographischen Strategie. Das ist ein positiver Lernfortschritt. Loben!

Ziel 4

Die Teilnehmer*innen können durch die lautierende Konstruktion des Wortklangs die Wortbedeutung erschließen und das erlesene Wort verstehen (decodieren). (1.1.04)

Erläuterungen:

Die Decodierleistung erfordert in diesem Stadium des Lesens die phonologische Sprachverarbeitung. Diese beginnt mit der unter Ziel 3 schon erwähnten phonologischen Segmentierung eines Wortes, wird unterstützt durch eine zunehmende Orientierung an Silben und Wortbausteinen und führt zum Verstehen der Bedeutung des gelesenen Wortes. Der Sinn des Wortes wird im Zusammenspiel mit dem eigenen Wissen entwickelt, durch diese Sinnkonstruktion wird verstehendes Lesen möglich.

Didaktische Hinweise:

Das Zusammenziehen der Grapheme bzw. Phoneme zu größeren Einheiten erfolgt bei Leseanfänger*innen in der Regel gedehnt und wird daher lautlich verfremdet. Falsche Betonungen können die Erschließung der Wortbedeutung verhindern (**Ente** statt **Ente**).

Deutlich machen: Ein „e“ wird im Deutschen in vielerlei Weise ausgesprochen. Anlauttabelle zur Unterstützung neben oder über das Arbeitsblatt legen. Deutlich machen:

Die Anlauttabelle gibt häufig nur eine der möglichen Aussprachevarianten an. Lesen in Zeilen, aber auch Buchstabenkombinationen bzw. Wörter aus verschiedenen Zeilen herauspicken und „durcheinander“ lesen lassen.

In Alltagstexten verschiedene Buchstaben nach Absprache markieren lassen, z. B. „t/T“, „e/E“, „n/N“, nach dem Markieren lesen lassen, zusammenhängende Kombinationen lesen lassen (zeigt der Teilnehmerin/dem Teilnehmer auch die Häufigkeit der Kombinationen in Alltagstexten).

Beim Lesen von „s“, „ss“ und „ß“ auf die richtige Aussprache achten, um beim Schreiben später den Unterschied und die richtige Schreibung besser verdeutlichen zu können.

Beim Lesen von Doppelkonsonanten auf die kurze Aussprache des davorstehenden Vokals achten und evtl. darauf hinweisen, um beim Schreiben später den Unterschied und die richtige Schreibung besser verdeutlichen zu können.

Syntheseübungen mit drei Buchstaben (KVK, VKV), wobei in Hinführung auf die richtige Betonung und Sprachmelodie die Trennung V-KV herausgearbeitet werden kann, ohne sie weiter zu benennen.

Syntheseübungen von KV und VK, danach KV-KV / VK-VK / KV-VK / VK-KV – gleiche, aber auch verschiedene, ebenso mit dreibuchstabigen Verbindungen, die aneinandergesetzt werden.

Silben aneinandersetzen und überlegen, welche Wörter so anfangen oder welche Wörter es bereits sind.

Beim Lesen alle Buchstaben eines Wortes einzeln lautieren, danach zu Sprechsilben zusammensetzen und dann diese Silben zusammenführen. Oder Buchstaben für Buchstaben aneinandersetzen und so zu Wortbausteinen bzw. zum Wort kommen. Wenn ein Wort falsch gelesen wird, nochmals die Buchstaben einzeln lesen und zusammensetzen lassen. Jede richtige Spur bestärken bzw. bejahen.

Darauf achten, ob Zeilen auswendig aufgesagt oder gelesen werden. Gibt man der*dem Teilnehmer*in den Hinweis, dass sie*er auswendig aufsagt, kann sie*er auf Lesen „umschalten“.

Wörter zu einem bestimmten Thema (z. B. Kochen, Einkaufen, aber auch Reisen, Sport usw.) erst einmal sammeln, mit Hinweis auf das Wortfeld lesen lassen. Die*der Teilnehmer*in wird hier wahrscheinlich mehr raten als bei spontan zusammengestellten Wörtern: Fängt das Wort zum Thema Sport mit „Fuß“ an, wird sie*er schnell „Fußball“ sagen, ohne dies gelesen zu haben. Evtl. auch gemeinsam vor dem Lesen Wörter zu dem Thema sammeln.

2.2 Alpha-Level 2 – Zentrale Anforderung: Wörter

Auf Alpha-Level 2 geht es überwiegend um Worterkennung. Das lautierende Buchstabieren, Zusammenziehen und Verstehen über das Hören des Gelesenen, das auf Alpha-Level 1 geübt wurde, soll auf diesem Level überwunden werden zugunsten einer „direkten“, nicht auf das Hören angewiesenen, mental zunehmend automatisierten Worterkennung, die ihrerseits Bedingung für das leise und flüssige Lesen ist. Lesedidaktisches Ziel ist hier der Aufbau eines **Sichtwortschatzes**, eines inneren Lexikons von Wörtern, die unmittelbar wahrgenommen werden können und denen Bedeutungen zugeordnet sind. Leseflüssigkeit, verstanden als die ausreichend schnelle, korrekte, automatisierte und sinngestaltende Fähigkeit zur leisen und lauten Lektüre, ist Voraussetzung des Sinnverstehens und hat ihre Basis in einem weit ausgebauten Sichtwortschatz.

Inhaltlich soll es auf diesem Level um erste Aufmerksamkeit für schriftsprachliche Textstrukturen sowie Textsorten und um Wortfelder gehen, die in der Arbeits- und Lebenswelt von Erwachsenen häufig genutzt werden.

Insgesamt ist diese frühe Etappe des Lesens ein lang andauernder Prozess, weil alle Merkmale eines Wortes für seine Identifizierung rekonstruiert und genutzt werden müssen. Darüber hinaus ist dieser Prozess sehr fehleranfällig, besonders wenn die Kenntnis einzelner Buchstaben, Buchstabengruppen und der Wortstruktur noch nicht in vollem Umfang vorhanden ist oder die Wörter aufgrund ihrer Länge und Struktur (Konsonantenhäufungen) zu schwierig sind.

Auf Alpha-Level 2 sollten die Teilnehmer*innen keine logographischen Strategien mehr anwenden (d. h., sie sollten beim Lesen nicht Wörter als Bilder betrachten und deren Bedeutung raten, beim Schreiben nicht abmalen). Die alphabetische Strategie, deren Erwerb und Festigung im Zentrum von Alpha-Level 1 stand (sich selber buchstabenweise vorlesen, um das Wort zu erkennen, bzw. beim Schreiben das Umsetzen von gehörten Lauten in Buchstaben) sollte zunehmend durch die orthographische Strategie (das automatisierte Wiedererkennen von Silben/Morphemen, dazu genauer S. 36, „Alpha-Level 3“) sowohl beim Schreiben wie auch beim Lesen ersetzt werden.

Ziel 1

Die Teilnehmer*innen können aus Darstellungen, die Informationen tabellarisch oder graphisch in kurzen, einfachen Wörtern oder Abkürzungen wiedergeben (z. B. Zeitplänen, Wortlisten, Tabellen), zielgerichtet einzelne Informationen herauslesen und sie ordnen. (1.2.01)

Erläuterungen:

Hier geht es um die Kenntnis von Textsorten und Merkmalen nicht linearer Texte als Voraussetzung für das Lesen von Zeitplänen, Wortlisten, Fahrplänen oder kurzen Tabellen auf Wortebene mit Zeitangaben.

Grundlage ist das Wissen über die Charakteristika verschiedener Textsorten. Die Unterscheidung von Textsorten ist für das Erlesen von Informationen wichtig. Nicht lineare Texte enthalten oft keine vollständigen Sätze. Sie haben informierenden Charakter. Die zu erlesenden Informationen sind nach einem bestimmten Schema dargestellt (Tabellen, Diagramme, Grundfiguren).

Didaktische Hinweise:

Buchstabenfolgen und Wörter mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen.

Anlauttabelle sollte offen neben oder über dem Text liegen.

Die verwendeten Darstellungen mit der*dem Teilnehmer*in besprechen; Begriffe wie Spalte und Zeile einführen, Kreuzungspunkte zeigen, das System hinter den Darstellungen erklären.

Bei Zeitplänen die Bedeutung und Schreibung der Zeiten erläutern und den Umgang damit üben.

Auf den regelmäßigen Aufbau einer Speisekarte oder eines Medikamentenbeipackzettels hinweisen, evtl. grob an Beispielen erläutern.

Auf die Fortschritte hinweisen anhand von erlebten Beispielen.

Ziel 2

Die Teilnehmer*innen können gebräuchliche, aber vergleichsweise komplexe Wörter mit zwei bis drei Silben lautierend erlesen (Wortklang) und verstehen (recodieren). Das können sie nicht nur bei KVK-Wörtern, sondern auch bei Konsonantenhäufungen. Die im Kurs geübten Wörter werden im Sichtwortschatz der Teilnehmer*innen verankert, sodass sie diese Wörter bzw. Wortbestandteile automatisiert wiedererkennen. (1.2.02)

Erläuterungen:

Hier geht es um die Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz) auch bei Wörtern mit Konsonantenhäufungen (z. B. KKV, KVKK) mit gleichzeitiger Recodier- und Decodierleistung.

Recodierung: über Zusammenziehen der Laute den Wortklang konstruieren und das Geschriebene in seinen einzelnen Elementen wahrnehmen. Silben graphisch einprägen und automatisiert erkennen.

Decodierung: nach Konstruktion des Wortklangs die Wortbedeutung erschließen. Bedeutung und Wort bzw. Silbe durch wiederholtes Lesen „einprägen“, im Sichtwortschatz speichern.

Didaktische Hinweise:

Konsonantencluster (*Strumpf*) können häufig durch die alphabetische Strategie allein nicht erlesen werden. Das Training von Doppelkonsonanten („ch“, „st“, „sp“ in varianten Aussprachen, „kn“, „kl“ usw.) in Verbindung mit Vokalen führt zu Sicherheit beim Erlesen von komplexeren Wörtern.

Zum Vorgehen:

Buchstabenfolgen und Wörter mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn das eigenständige flüssige Lesen des Materials sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen.

Bei Syntheseübungen mit Vokal + „ch“ auf die unterschiedliche Aussprache des „ch“ achten, z. B. „a-cht“ [x] oder „i-ch“[ç]; Wörter sammeln und nach Aussprache sortieren, mit großen Zetteln auf der Tafel oder auf einem Arbeitsblatt.

Bei „st-“ und „sp-“ am Wortanfang auf die Aussprache achten und Hinweise darauf geben (hinter „sch“ am Wortanfang steht nie ein „p“ oder „t“ – es ist immer „st“ oder „sp“).

„Ph“ kommt in Fremdwörtern vor, „Philipp“ z. B. ist ein Name aus dem Griechischen.

„Y“ wird teils wie j [j], teils wie ü [y;Y], teils wie i [i; I] ausgesprochen.

Bei „st“ und „sp“ in der Mitte eines Wortes („Wes-pe“, „Tas-te“) Wort in Silben trennen zur Unterscheidung von „sp/st“ am Wortanfang. Mit Silbenbögen arbeiten oder für den lesbaren Unterschied das zusammengesprochene „st/sp“ einkreisen.

Diphthong „ei“ kann am Anfang eines Wortes stehen, „ie“ nie.

Auf den kurz ausgesprochenen Vokal vor einem Doppelkonsonanten (später auch vor einer Konsonantenhäufung: z. B. „Kante“) hinweisen. Erst das Wort erlesen lassen, dann den Unterschied sprechen („Sie lesen ‚Kamm‘. Einen Kamm braucht man für die Haare. Das a ist kurz. Wenn Sie das a lang aussprechen [vorsprechen: **Ka:m]**, gibt es einen anderen [bei anderen Wörtern gar keinen] Sinn.“)

2.3 Alpha-Level 3 – Zentrale Anforderung: Sätze

Auf Alpha-Level 3 geht es überwiegend um Sätze. Die Satzlänge variiert zwischen fünf und zehn Wörtern. Der Leseprozess ist auf diesem Level durch das weitgehend automatisierte Wiedererkennen der Buchstaben- und Buchstaben-Gruppen charakterisiert. Bei diesem Wiedererkennen können gelesene Wörter mit den bekannten Wortbedeutungen verbunden und, sobald diese Verbindungen durch Wiederholung gefestigt sind, abgerufen werden. Mit dem mehrmaligen üben Erlesen und Verstehen neuer Wörter werden diese dem Sichtwortschatz hinzugefügt, der auf diese Weise wächst, und mit dem inneren Lexikon verbunden. Im Sichtwortschatz gespeicherte Wörter werden aufgrund weniger Merkmale identifiziert, ihr Zusammenschluss mit der Bedeutung vollzieht sich nun wie beim leisen Lesen ohne den Umweg über das Hören. Diese direkte Verknüpfung von Buchstaben- und Buchstaben-Gruppen und Bedeutung beschleunigt den Leseprozess sehr, er wird zunehmend „flüssig“, was erst die Konzentration der Leser*innen auf den Zusammenhang von Wortgruppen, von Abschnitten und von Texten ermöglicht (s. auch Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts mit der Pinell-Skala zur Beurteilung der Leseflüssigkeit und Intonation). Die Wechselseitigkeit der Steigerung des Leseverstehens durch eine Steigerung der Leseflüssigkeit zeigt sich beim wiederholten Üben, das relativ rasch zu Automatisierungen der geübten Wörter und zum Verständnis des Textes führt.

Auf Alpha-Level 3 wird beim Lesen zunehmend (zunächst bei frequenten Wörtern oder Silben) die **orthographische Strategie** angewandt, die die Strategie des Lautierens ablöst. Indem Leser*innen sich die Phonem-Graphem-Korrespondenzen mit elementaren orthographischen Regeln erklären (z. B. „geht“ kommt von „gehen“), bilden sich beim Schreiben erste, noch rudimentäre Rechtschreibfähigkeiten aus. Falschschreibungen, die aus der alphabetischen Strategie resultieren, können durch die Anwendung von Wortbildungsregeln überwunden werden. Dadurch und unter Verwendung sprachstrukturellen Wissens über Wörter (z. B. Laut [f], aber Buchstabe „v“ in „viele“) können Teilnehmer*innen mit dieser Strategie größere Segmente und mehrgliedrige Einheiten (Silben, Morpheme, Signalgruppen, häufige und zusammengesetzte Wörter) erlesen.

Mit Hilfe der orthographischen Strategie können größere Einheiten und orthographische Besonderheiten schneller erlesen werden, besonders bei häufig vorkommenden Einheiten. Durch Übung vergrößert sich zudem der Sichtwortschatz, das flüssige Lesen dominiert zunehmend gegenüber Wort-für-Wort-Lesungen. Auf Alpha-Level 3 werden bereits alltagssprachliche Satzgefüge erlesen und eigenständig verstanden; auf lautierendes Lesen wird nur ausnahmsweise bei wenig frequenten oder unbekanntem Wörtern zurückgegriffen. Satzteile werden einander verstehend zugeordnet. Stützend ist hier das Wissen über sinnvolle Vorgehensweisen: Dazu gehören sowohl Lesestrategien als auch die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung (Metakognition: „Verstehe ich, was ich da gerade lese?“) bei der Erarbeitung einer aktuellen Textverstehensaufgabe. Darum sollte ab Alpha-Level 3 sukzessive mit dem Zeigen, Einüben und Verwenden von Lesestrategien begonnen werden. Dies können jene Lesestrategien sein, welche im Lesetraining Reziprokes Lehren (s. Rosebrock: Prinzipien des Leseunterrichts) vorgeschlagen werden. Im Reziproken Lehren wird dieses Handwerkszeug guter Leser*innen vonseiten der Lehrkraft durch „lautes Denken“ einsehbar gemacht während eines exemplarisch dargestellten Lese- und Problemlöseprozesses (Demonstrationsphase). Anschließend werden die Lesestrategien in Kleingruppen unter wechselnder gegenseitiger Anleitung gemeinsam eingeübt und angewendet.

Im Einzelnen könnte es um folgende Lesestrategien gehen:

1. Vorhersagen des zu erwartenden Textinhaltes und/oder -verlaufes. Diese Aktivierung des Vorwissens und der Vorstellungsbildung der Lesenden kann schon bei der Überschrift des Textes und vor der Lektüre des jeweils nächsten Absatzes angeregt werden;
2. Klären von Unklarheiten oder unverstandenen Wörtern durch Nutzung des Textkontextes und der Bestandteile des Wortes;
3. Fragen (W-Fragen) zum Text stellen; dies kann sich auf einzelne, deutlich markierte Informationen im Text beziehen, auf Zusammenhänge, die aus dem Text erschlossen werden können. Oder aber es können

die schwierigeren Klassen von Fragen sein, welche sich nur durch die Verbindung und Reflexion der Textinhalte/-aussagen in Zusammenschau mit eigenem Vorwissen beantworten lassen.

4. Zusammenfassen einer Textstelle oder eines Textes durch Auswählen und Verdichten von Textaussagen und -inhalten.

Die gezielte Anwendung von Lesestrategien und die Fähigkeit zur Selbststeuerung gehören zum Problemlösewissen erfahrener Leser*innen im Umgang mit schwierigen Texten oder Textstellen. Die Vermittlung von Textverstehensstrategien in der Nachholbildung bedarf vonseiten der Lehrkräfte einer guten Vorbereitung beispielsweise auf der Basis der zahlreich vorliegenden Lehrmaterialien zum Reziproken Lehren und Lernen (s. Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts).

Ziel 1

Die Teilnehmer*innen können in einem Satz einzelne, gebräuchliche Wörter und eingedeutschte Fremdwörter mit maximal drei Silben erlesen und ihre Bedeutung erschließen. (1.3.01) Ziel ist hier weiterhin die Steigerung der Leseflüssigkeit und insbesondere die Fähigkeit zur sinngestaltenden Segmentierung von Sätzen.

Erläuterungen:

Wichtig sind hier **Wortbewusstsein** und **Bewusstsein für Sätze**. Wortbewusstsein schließt die Fähigkeit mit ein, nicht nur Wörter in ihre Einzelteile wie Buchstaben oder Silben zu zerlegen, sondern auch Sätze zu betrachten, sie in Wörter zu gliedern und Satzteile sinnhaft auszutauschen.

Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein⁸) bedeutet, dass die Leserin/der Leser (in)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge erkennen und erschließen kann. Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise:

Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen. Wörter mehrmals in einem Text „verstecken“ und von den Teilnehmer*innen finden lassen.

Ziel 2

Die Teilnehmer*innen können bei orthographisch und konsonantisch komplexeren Wörtern die zugrundeliegenden grammatischen Strukturen und wortspezifischen Segmente (Silben und/oder Morpheme) erkennen und erlesen. (1.3.02)

Erläuterungen:

Hier geht es um die Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz) auch bei Wörtern mit Konsonantenclustern (z. B. KVK, KKV, KVKK, KVK KVK-Wörter).

In Komposita bleiben die Buchstaben der einzelnen Wörter erhalten. Dies gilt sowohl für Konsonanten als auch Vokale und auch für den Fall, dass im zusammengesetzten Wort dann dreimal der gleiche Buchstabe aufeinanderfolgt („Schiffahrt“, „Pappplatte“).

⁸ Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.): *Metalinguistic awareness in children*. Zitiert nach: Klicpera; Gasteiger-Klicpera (1998), *Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten*, S. 36-37.

Didaktische Hinweise: Das Zusammenziehen der Grapheme bzw. Phoneme zu größeren Einheiten erfolgt bei Leseanfänger*innen zu Beginn in der Regel gedehnt und wird daher lautlich verfremdet. Falsche Betonungen können die Erschließung der Wortbedeutung verhindern.
Zum Vorgehen: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen.
Beim Besprechen ausgewählter Wörter auf deren Grundformen, wie sie auch im Wörterbuch zu finden sind, hinweisen. („Er geht – die Grundform ist ‚gehen‘.“ Oder: „Die höchsten Berge – die Grundform ist ‚hoch‘.“.)

Ziel 3 Die Teilnehmer*innen können durch vergleichendes Lesen von Sätzen und Betrachten der dazugehörigen Bilder einen Zusammenhang erfassen und darüber einzelne Informationen erschließen. Sie sind in der Lage, das Gelesene zu den Bildern in Beziehung zu setzen und den Bildern zuzuordnen. (1.3.03)
Dieses Ziel bezieht sich nicht ausschließlich auf das Trainieren von Lesefähigkeit.

Erläuterungen: Hier geht es um das sinnverstehende Lesen von Sätzen und Satzteilen und den Abgleich mit einem Bild. Voraussetzung ist, dass der Text schon flüssig gelesen werden kann.
Sinnverstehendes Lesen: Nach Übung wird unmittelbar, ohne Umweg über das Ohr, also mit lexikalischem Zugriff auf den Sichtwortschatz gelesen. Mithilfe von Lesestrategien werden die erlesenen Inhalte mit dem Wissen der Leserin/des Lesers in Verbindung gesetzt und verarbeitet.
Wichtig ist hier: Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Suchen von Überschriften) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen.
Bildergeschichten können hier genutzt werden, indem man Text und Bild voneinander trennt und die Teilnehmer*innen versuchen muss, sie wieder zu verbinden, evtl. auch kleinere Comicsequenzen.

Ziel 4 Die Teilnehmer*innen können Hauptsätze mit bis zu zehn Wörtern im Hinblick auf ein allgemeines Verständnis der wesentlichen Inhalte lesen. (1.3.04)

Erläuterungen: Hier geht es um das sinnverstehende Lesen von Sätzen. Die Länge des Satzes kann zwischen fünf und zehn Wörtern variieren.
Sinnverstehendes Lesen: Nach Übung wird unmittelbar, ohne Umweg über das Ohr, also mit lexikalischem Zugriff auf den Sichtwortschatz gelesen.

Mithilfe von Lesestrategien werden die erlesenen Inhalte mit dem Wissen der Lesenden in Verbindung gesetzt und verarbeitet.

Wichtig ist hier: Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein⁹): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen. Wird die unterschiedliche Schreibung gleichlautender Wörter erkannt, so können sie in ihrer Bedeutung ohne Zugriff auf den ganzen Satz unterschieden werden (z. B. Seite – Saite, mehr – Meer).

Didaktische Hinweise: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Überschriften suchen) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen. Fragen, wenn bei einem Wort Schwierigkeiten beim Erlesen bestehen, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer schon weiß, welches Wort das sein könnte, ob sie/er das Wort versteht. Evtl. (Fremd-)Wort erklären/übersetzen. Bei einem Text über ein bestimmtes Thema erst einmal das Wortfeld erlesen, um das Lesen des Textes vorzubereiten. Die Teilnehmer*innen bitten, im Tandem Fragen zum Text zu stellen.

Ziel 5 Die Teilnehmer*innen können aus Subjekt-Prädikat-Ergänzung-Sätzen, auch solchen mit Einfügungen, den Sinn- und Informationsgehalt entnehmen. (1.3.05)

Erläuterungen: Hier geht es um das sinnverstehende Lesen von SPO-Sätzen und Sätzen mit Einfügungen. Die Satzlänge kann zwischen fünf und zehn Wörtern variieren: Sinnverstehendes Lesen: Nach Übung wird unmittelbar, ohne Umweg über das Ohr, also mit lexikalischem Zugriff auf den Sichtwortschatz gelesen. Mithilfe von Lesestrategien werden die erlesenen Inhalte mit dem Wissen der Leser*innen in Verbindung gesetzt und verarbeitet. Wichtig ist hier: Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein¹⁰): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Überschriften suchen) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen. Fragen, wenn bei einem Wort Schwierigkeiten beim Erlesen bestehen, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer schon weiß, welches Wort das sein könnte, ob sie/er das Wort versteht. Evtl. (Fremd-)Wort erklären/übersetzen. Evtl. auch gemeinsam mit der Teilnehmerin/dem Teilnehmer in einem Fremdwörterlexikon nachschlagen. Bei einem Text über ein bestimmtes Thema erst einmal das Wortfeld erlesen, um das Lesen des Textes vorzubereiten. Die Teilnehmer*innen bitten, im Tandem Fragen zum Text zu stellen.

⁹ ebd.
¹⁰ ebd.

Ziel 6

Die Teilnehmer*innen können einfache Anleitungen (meist Wortgruppen mit einfacher Struktur, SPO-Sätze) verstehen. Sie sind in der Lage, solchen schriftlichen Erklärungen zu folgen, insbesondere wenn die Anleitungen durch graphische Darstellungen unterstützt werden. Die Teilnehmer*innen können darüber hinaus eine Text-Bild-Beziehung herstellen. (1.3.06)

Dieses Ziel bezieht sich größtenteils nicht auf das Training von Lesefähigkeit, sondern ist Gegenstand weiterführenden Sprachunterrichts.

Erläuterungen:

Hier geht es auch um die Kenntnis verschiedener Textsorten. Grundlage ist das Wissen um deren Charakteristika. Ihre Unterscheidung ist für das Erlesen von Informationen wichtig.

Anleitungen als Gebrauchstexte unterliegen keiner festen Systematik in Aufbau und Struktur. Es lassen sich jedoch Merkmale zusammenfassen, die als Hinweise dienen: Anleitungen sind beschreibende Texte. Sie haben die Aufgabe, Wissen zu vermitteln und die Leser*innen bei der Wissensaneignung durch beschreibende und tätigkeitsleitende Darstellungen zu unterstützen. In einer guten Anleitung ist der Text übersichtlich gegliedert sowie eindeutig formuliert. Eine eindeutige Text-Bild-Zuordnung hilft, Handlungsschritte (auch ohne Text) zu erschließen.

Die Satzstruktur in Anleitungen ist auffordernd.

Anleitungen können als Aufzählungen oder Auflistungen, kurze fortlaufende Texte mit einfachem Satzbau, technische Dokumentationen, Bedienungsanweisungen oder Empfehlungen formuliert sein.

Didaktische Hinweise:

Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Suchen von Überschriften) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen.

Rezeptlesen z. B. mit einem Kochabend verbinden. Rezepte aus verschiedenen Büchern/Quellen lesen und auf Unterschiede (Zutaten tabellarisch aufgeführt, in einem Text der Reihenfolge nach erwähnt usw.) hinweisen. Den Aufbau eines Rezeptes behandeln (Überschrift, erst die Zutaten, dann die Zubereitung, dann das Kochen, dann das Servieren). Überlegen, was außer den aufgelisteten Zutaten noch gebraucht wird (beim Kochen von Nudeln braucht man Wasser, einen Topf mit Deckel und einen Herd, ein Sieb usw.). Im Vorfeld gebräuchliche Abkürzungen besprechen wie „EL“/„TL“/„MS“, „l“, „g“, „kg“ usw., diese beim Lesen sichtbar machen. Originale Spielanleitungen evtl. vergrößern. Den Aufbau einer Spielanleitung behandeln (Titel, Altersangaben, Spieleranzahl, Inhalt der Packung, Aufbau, Vorgehensweise, Spielregeln, besondere Situationen, Varianten).

Bedienungsanleitungen für Geräte, mit denen alle umgehen, wie Mobiltelefon, Kaffeemaschine, Radiowecker usw., verwenden. Evtl. vergrößern. Den Aufbau einer Bedienungsanleitung besprechen. Auch den Hinweis darauf geben, dass die meisten Seiten einer Bedienungsanleitung anderen Sprachen gewidmet sind, sodass der „deutsche Part“ sehr gering ausfällt im Verhältnis zur Dicke der Anleitung. Bilder und Texte ausschneiden und zusammenlegen lassen. Im Kurs die Anleitung Schritt für Schritt durchgehen und am Gerät ausprobieren.

Beipackzettel z. B. von gebräuchlichen Schmerzmitteln auf Lesegröße vergrößern. Den Aufbau besprechen: Manchmal haben Beipackzettel eine Inhaltsübersicht, meist sind die einzelnen Themen fett gedruckt. Auf Hinweise wie „Von Kindern fernhalten“ und Angaben zu Nebenwirkungen aufmerksam machen.

Ziel 7

Die Teilnehmer*innen können direkte Informationen aus Programmen erlesen. Sie sind in der Lage, aus tabellarisch aufgebauten Dokumenten, wie dem Fernsehprogramm oder einfachen Fahrplänen, Informationen mit dazugehöriger Zeitangabe herauszulesen. (1.3.07)

Erläuterungen:

Hier geht es um die Kenntnis von Textsorten und von Merkmalen nichtlinearer Texte als Voraussetzung für das Lesen von Programmen (z. B. TV-Programmen), Wortlisten, Zeitplänen oder kurzen Tabellen. Gelesen werden Wörter und Sätze mit Zeitangaben.

Unter dem Begriff „nichtlineare Texte“ werden u. a. Diagramme, Tabellen und Schaubilder zusammengefasst. Nichtlineare Texte haben informierende Funktion. Sie enthalten keine vollständigen Sätze. Die zu erlesenden Informationen sind nach einem bestimmten Schema angeordnet. Dies ermöglicht es der Leserin/dem Leser, das Wichtigste schnell zu erkennen und es zusammen mit weiteren Informationen zügig im Überblick zu betrachten. Nichtlineare Texte können für sich allein stehen, häufig werden sie allerdings auch genutzt, um Fließtexte zu ergänzen.

Programme sind beschreibende Gebrauchstexte. In der Regel sind sie tabellarisch aufgebaut und bilden in wenigen Wörtern und Sätzen (beim Fernsehprogramm bezogen auf die Inhalte von Sendungen) Informationen und zeitliche Vorgänge ab. Fernsehprogramme sind nach Tageszeiten und nach Themen/ Sendezeiten/ Sendeorten geordnet. Sie können dementsprechend unterschiedlich gelesen werden, z. B. nach Sendern, Inhalten oder Zeiten. Oft unterstützen Illustrationen oder Icons das Filtern der Informationen.

Didaktische Hinweise:

Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann der weiterführende Sprachunterricht anschließen.

Den Aufbau einer Programmseite besprechen, auf Übereinstimmungen zwischen verschiedenen Zeitschriften hinweisen. Evtl. selbst ein (Wunsch-)Programm schreiben lassen. Bei Bildern mit Untertiteln im Programm diese den Programmpunkten zuordnen lassen.

Den Aufbau eines Fahrplans besprechen, auf Übereinstimmungen zwischen Fahrplänen verschiedener Verkehrsbetriebe hinweisen. Evtl. selbst einen (Wunsch-) Fahrplan schreiben lassen. Ein bis zwei Lineale einsetzen, um Zeilen und Spalten besser folgen zu können. Auf die Fahrpläne bei der Bahn hinweisen, Abfahrts- und Ankunftsplan.

2.4 Alpha-Level 4 – Zentrale Anforderung: kurze, einfache Texte

Im Fokus von Alpha-Level 4 steht das Textverstehen.

Das Textverstehen der Teilnehmer*innen basiert zwar auf den zuvor beschriebenen Kompetenz-Levels (Alpha-Level 3: Satzerkennen und -verstehen; Alpha-Level 2: Worterkennen; Alpha-Level 1: Buchstaben- und Silbentidentifikation), doch es umfasst nun schriftsprachlich konstituierte Texte, deren Gesamtaussage erschlossen werden kann. Erwartet wird, dass Leser*innen auf diesem Level Bottom-up- und Top-down-Prozesse angemessen variieren und einsetzen können, d. h., sie können sowohl Wörter und Wortgruppen erlesen und selbstständig in den inhaltlichen Zusammenhang des Textes einordnen (Bottom-up-Prozess) als auch aus ihrem Welt- und Vorwissen heraus angemessene Erwartungshaltungen während des Leseprozesses entwickeln, die ihre mentale Textverarbeitung gezielt unterstützen (Top-down-Prozess).

- Leserseitig ist das „Learning to read“ auf Alpha-Level 4 (weitgehend) abgeschlossen. Die Kompetenz, die im Unterricht auf Level 4 erreicht wird, ist „Reading to learn“, also die Fähigkeit, mittels eigenständiger Lektüre Probleme zu lösen, insbesondere literal formatierte Wissensbereiche zu erschließen. Die auf Alpha-Level 3 bereits angezielte Kompetenz, Lesestrategien zu kennen und zu verwenden, wird nun auf schriftsprachlich konstituierte Texte von mehr als 100 Wörtern ausgedehnt. Über den Text verstreute Informationen können auf Level 4 eigenständig zusammengeschlossen und mental verarbeitet werden, es können Schlussfolgerungen gezogen werden, über die Textinhalte kann reflektiert werden und Texte werden bewertet im Blick auf ihre Brauchbarkeit bzw. Umsetzbarkeit im Alltag bzw. im Beruf.
- Textseitig wird auf Level 4 Übungsmaterial erarbeitet, das lexikalisch, semantisch und/oder syntaktisch die oral geprägte Alltagssprachlichkeit übersteigt. Die Texte auf diesem Level sind konzeptionell schriftsprachlich verfasst, sie enthalten nun beispielsweise
 - fachsprachliche Begriffe (z. B. aus industriellen Fertigungsprozessen, dem Rechnungswesen usw.)
 - bildungssprachliche Begriffe (z. B. „Motivation“) und Wendungen (z. B. Funktionsverbgefüge wie „unter Bezugnahme auf“)
 - schriftsprachliche Textmuster, die auch einen Fachbezug aufweisen können (z. B. Sachtext, Graphik, Tabelle; Bild-Text-Kombination; Bericht, Dokumentation, Protokoll, Zusammenfassung; Bestellschein, Formular, Gebrauchsanweisung usw.)

Auf Alpha-Level 4 wird mithin literale Grundbildung angezielt, die basalen beruflichen und öffentlichen Anforderungen an Literalität entspricht und eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Der Fokus liegt auf der Lektüre von Sachtexten zur Information und Wissensaneignung. Die disziplinäre (akademische) Fachsprachlichkeit übersteigt Alpha-Level 4, sie ist nicht Bestandteil des Könnens auf diesem Level.

Der Zusammenhang von Lesen und Schreiben ist auf diesem Level eng: Die rezeptive Seite der literalen Grundfähigkeiten (verstehend lesen und hören) wird bezogen auf deren produktive Seiten (schreiben und mündlich wiedergeben/reflektieren/bewerten) unterrichtet und geübt. Sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben werden Ziele der literalen Tätigkeit benannt und bewusst passende Strategien eingesetzt.

Ziel 1

Die Teilnehmer*innen können aus einem Text komplexere einzelne Wörter zielgerichtet herauslesen und die Wortbedeutung erschließen. Dafür werden die erlesenen Wörter aus dem Text gefiltert und in einen Zusammenhang gebracht. (1.4.01) *Dieses Ziel bezieht sich nicht auf das Trainieren von Lesefähigkeit. Mit seinem Bezug auf Fremdwörter, sehr seltene oder besonders komplexe Wörter ist es dem Sprachunterricht zuzuordnen.*

Erläuterungen:

Wortbewusstsein schließt die Fähigkeit mit ein, nicht nur Wörter in ihre Einzelteile wie Buchstaben oder Silben zu zerlegen, sondern auch Sätze in einer bestimmten Form und Länge zu betrachten, sie in Wörter zu gliedern und sinnhaft auszutauschen. Die Gliederung von Texten in einzelne Sätze wird ebenfalls darunter gefasst. Hier geht es um das Erlesen und Verstehen von einzelnen Textteilen, in diesem Fall von Wörtern. Dafür sind Wortbewusstsein und Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein) erforderlich.

Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein¹¹): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise:

Text mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Textes sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Suchen von Überschriften) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen. Fragen, wenn bei einem Wort Schwierigkeiten beim Erlesen bestehen, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer schon weiß, welches Wort das sein könnte, ob sie/er das Wort versteht. Evtl. (Fremd-)Wort erklären/übersetzen. Evtl. auch gemeinsam in einem Fremdwörterlexikon nachschlagen.

Bei einem Text über ein bestimmtes Thema erst einmal das Wortfeld erlesen, um das Lesen des Textes vorzubereiten.

Hörtexte/-bücher einsetzen, die zuerst parallel mit vorliegendem Text gehört werden. Beim lesenden Hören halblaut mitlesen lassen. Im zweiten Schritt den Text eigenständig lesen lassen, danach den Text besprechen. So können auch längere Texte bearbeitet werden, indem die Texte in Teilen gelesen und komplett gehört werden. Bücher zu besprechen ist so ohne Weiteres möglich.

Die Teilnehmer*innen bitten, der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn Fragen zum Text zu stellen.

Ziel 2

Die Teilnehmer*innen können ein Formular anhand seiner graphischen und sprachlichen Gestaltung erkennen und es von anderen Textsorten unterscheiden. Sie sind in der Lage, den Aufbau des Formulars zu verstehen und die Anweisungen darin zu erlesen. (1.4.02)

Erläuterungen:

Hier geht es um die Kenntnis von Textsorten und Merkmalen nichtlinearer Texte. Grundlage ist das Wissen über die Charakteristika verschiedener Textsorten. Ihre Unterscheidung ist für das Erlesen von Informationen und den Umgang damit wichtig.

Formulare enthalten in der Regel einige wenige vollständige Sätze, um Zusammenhänge mitzuteilen. Die Texte in Formularen haben informierenden und auffordernden Charakter. Die zu erlesenden Informationen sind anders als in Fließtexten nach einem logisch zu erschließenden Schema angeordnet.

Formulare sind z. B. Anträge, Anmeldebögen, Überweisungsscheine, Fragebögen usw.

Fragebögen sind grundsätzlich dialogisch konzipiert. Sie werden in der Regel als Lückentexte formuliert und fordern die Leserin/den Leser auf, fehlende Informationen einzutragen.

Wesentliche Elemente von Formularen sind: Name/Bezeichnung des Formulars, Name der jeweiligen Institution, Anweisungen für das Ausfüllen, Leerflächen zum Eintragen der geforderten Inhalte, vorformulierte Textteile zum Ankreuzen, Leerstellen für Datum, Unterschrift, persönliche Angaben, Versicherungen, Erteilung von Vollmachten. Charakteristisch sind vorgegebene Formulierungen wie „Ich versichere, ...“, „Ich beantrage ...“.

Didaktische Hinweise:

Text mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Textes sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen. Abkürzungen im Vorfeld erklären („BLZ“, „Kto.-Nr.“, „Geb.-Datum“ usw.)

Evtl. einschlägige Fachwörter vor oder nach dem Lesen besprechen.

Als Anlass z. B. Programmtext des Kurses lesen lassen, Aufbau des Kursprogramms der Bildungseinrichtung besprechen. Anmeldeformular aus dem Programm heraussuchen lassen, evtl. Tipps geben („Sehen Sie im Inhaltsverzeichnis nach, ob darin steht, wo Sie die Anmeldeformulare finden.“). Anmeldeformular besprechen und ausfüllen lassen.

Ebenso können Kaufverträge, Mietverträge und andere Verträge/Formulare aus dem Alltagsleben (Antrag auf Monatsticket für öffentliche Verkehrsmittel, Überweisungsvordruck der Bank, Lastschriftzugsermächtigung usw.) besprochen werden.

Ziel 3

Die Teilnehmer*innen können aus kurzen Texten mit einfacher Erzählstruktur bei hoher Redundanz eine oder zwei direkte Informationen erlesen. Sie sind in der Lage, das Gelesene zu erläuternden Bildern in Beziehung zu setzen. (1.4.03)
Bei diesem Ziel geht es nicht allein um Lesefähigkeit.

Erläuterungen:

Hier geht es um Kenntnis von Textsorten und Merkmale linearer und kontinuierlicher Texte für das Lesen direkter Informationen.

Kontinuierliche Texte bestehen aus einer linearen Folge von Sätzen. Formal sind Texte in Kapitel, Kapitel wiederum in Absätze und Absätze in einzelne Sätze gegliedert. Die Organisation eines (langen) Textes wird durch Absätze, Einrückungen und ggf. eine hierarchische, durch Überschriften kenntlich gemachte Gliederung des Textes sichtbar. Die Gliederung hilft, die Struktur des Textes zu erkennen, und sollte vor dem Lesen beachtet werden („überfliegendes Lesen“).

Es gibt unterschiedliche Texttypen, z. B. beschreibende (deskriptive) Texte, erzählende (narrative) Texte, argumentative Texte.

Didaktische Hinweise:

Text mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Textes sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen. Zuordnen lassen: Sprechblasen aus kurzen Comics den Bildern, Texte zu Bildern, Bildunterschriften, Überschriften (z. B. bei Zeitungsartikeln).

Die Teilnehmer*innen bitten, der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn Fragen zum Text zu stellen.

Auf die Fortschritte hinweisen anhand von erlebten Beispielen.

Ziel 4

Die Teilnehmer*innen können aus kurzen Texten mit einfacher Erzählstruktur und Wiederholungen eine oder zwei **indirekte** Informationen erlesen. Sie sind in der Lage, das Gelesene zu verstehen und zu den vorhandenen Bildern in Beziehung zu setzen. (1.4.04)

Erläuterungen:

Hier geht es um erste Kenntnis von Textsorten und Merkmalen linearer und kontinuierlicher Texte für das Lesen indirekter Informationen.

Didaktische Hinweise:

Text mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Textes sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen. Die Teilnehmer*innen bitten, der*dem Sitznachbar*in Fragen zum Text zu stellen:

Bei fast allen Texten ist es notwendig, über sie nachzudenken, um herauszufinden, was sie bedeuten. Fortschritte dokumentieren und thematisieren.