

Leonora Krätzig

Literarische Texte und ihre Relevanz für die Leseförderung

**Evaluierung und Exemplifizierung
signifikanter Lesestrategien
im Bereich Kinder- und Jugendliteratur**

Leonora Krätzig

Literarische Texte und ihre Relevanz für die Leseförderung: Evaluierung und Exemplifizierung signifikanter Lesestrategien im Bereich Kinder- und Jugendliteratur

Buch-ISBN: 978-3-8428-8868-5

PDF-eBook-ISBN: 978-3-8428-3868-0

Herstellung: Diplomica® Verlag GmbH, Hamburg, 2014

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funksendung, der Mikroverfilmung oder der Vervielfältigung auf anderen Wegen und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Eine Vervielfältigung dieses Werkes oder von Teilen dieses Werkes ist auch im Einzelfall nur in den Grenzen der gesetzlichen Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland in der jeweils geltenden Fassung zulässig. Sie ist grundsätzlich vergütungspflichtig. Zuwiderhandlungen unterliegen den Strafbestimmungen des Urheberrechtes.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und der Verlag, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

© Diplomica Verlag GmbH

<http://www.diplomica-verlag.de>, Hamburg 2014

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	6
1. PISA und IGLU als Herausforderung für eine systematische Leseförderung	9
1.1 Die PISA-Studie	9
1.2 Die IGLU-Studie 2006	13
1.2.1 Das IGLU-Lesekompetenzmodell	13
1.2.2 Beschreibung der Lesekompetenzstufen	15
1.2.3 Ergebnisse zur Lesekompetenz und Leseleistung	18
2. Lesen und Leseförderung	22
2.1 Lesekompetenz	22
2.2 Lesen lernen im Deutschunterricht der Grundschule	24
2.2.1 Leselernprozess	24
2.2.2 Lesemotivation	27
2.2.3 Curriculare Grundlagen zum Lesen im Deutschunterricht	30
2.3 Leseförderung in der Grundschule	33
2.4 Möglichkeiten der Leseförderung	36
2.4.1 Lesekisten	36
2.4.2 Lesenächte	39
2.4.3 Lesetagebuch	41
2.4.4 ANTOLIN - Eine Web-basierte Plattform zur Leseförderung	42
3. Literarische Texte und ihre Relevanz für die Leseförderung	45
3.1 Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht	45
3.1.1 Grundlegendes zur Kinder- und Jugendliteratur	46
3.1.2 Lese- und literaturdidaktische Überlegungen zur Kinder- und Jugendliteratur	48
3.1.3 Kinder- und Jugendliteratur und ihr leseförderndes Potenzial	49
3.2 Umgang mit literarischen Texten: Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren	52
3.2.1 Eine produktive Methode zur Leseförderung	52
3.2.2 Literaturtheoretische Hintergründe und Kritik	54
3.3 Strategien zum Lesen literarischer Texte	56
3.3.1 KOLIBRI	58
3.3.2 Elf systematische Lesestrategien von Edelgard Moers	61
3.3.3 Zwei Strategiegruppen nach Kaspar H. Spinner	63
4. Evaluation der Lesestrategien und Exemplifizierung	66
4.1 Evaluation	66
4.2 Exemplifizierung: <i>Der Bücherfresser</i> von Cornelia Funke	69
4.2.1 Anmerkungen zu Inhalt und Sinnpotential	70
4.2.2 Didaktisch-methodische Umsetzung	72
4.2.3 Exemplarische Anwendung	73
5. Fazit: Literarische Texte und ihre Relevanz für die Leseförderung	76
Literaturverzeichnis	82
Anhang	92

0. Einleitung

Gegenstand des vorliegenden Buchs ist die Leseförderung unter Einbindung literarischer Texte im Deutschunterricht der Grundschule. Die Schule hat mit dem Lernziel Lesen einen signifikanten gesellschaftlichen Auftrag erhalten und trägt als fundamentale Instanz kindlicher Lesesozialisation maßgebliche Verantwortung für die Vermittlung benannter Schlüsselqualifikation. Eine Förderung entwickelnder Lesekompetenzen ist von unabdingbarer Notwendigkeit und hat im weitesten Sinne das Ziel, Kinder mit Büchern vertraut zu machen, das Leseverständnis zu unterstützen und ihnen das Zurechtfinden in einer kompetenzorientierten Gesellschaft zu erleichtern. Sowohl die Aktivierung der motivationalen Ebene als auch der Lesebegeisterung und Lesefreude stellen essentielle Komponenten im schulischen Leseförderungsprozess dar. Systematische Lesestrategien für den Umgang mit literarischen Texten weisen dabei besondere Qualitäten auf, da sie Lesefertigkeiten und somit auch das *Leseverstehen* schulen.

Das primäre Ziel des Buchs besteht darin, wissenschaftlich zu erörtern, *ob* und *in wieweit* literarische Texte für die Leseförderung relevant sind. Die Evaluation differenter Lesestrategien und die nachfolgende Exemplifizierung an der Kurzgeschichte *Der Bücherfresser* von Cornelia Funke stellen das sekundäre Ziel dar.

Empirische Studien wie IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*) und PISA (*Programme for International Student Assessment*) haben eklatante und in der Öffentlichkeit stark diskutierte Leseschwächen bei (deutschen) Schülerinnen und Schülern offenbart. Die Ergebnisse der PISA- (2000 und 2009) und IGLU-Erhebungen (2001 und 2006) weisen zwar auf eine positive Entwicklung bestehender Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen hin, dennoch wird nach wie vor die Forderung nach Leseförderungsmaßnahmen erhoben (vgl. www.oecd.org; vgl. www.iglu.ifs-dortmund.de).

Der Schriftspracherwerb setzt sich aus dem Lesen und Schreiben lernen zusammen. Das Schreiben und den Schreiberwerbsprozess werde ich in diesem Buch nur marginal diskutieren, um das Lesen und die Leseförderung zielgerichtet in den Fokus zu stellen.

Das Buch umfasst fünf Hauptkapitel. *Kapitel eins* informiert einleitend über empirische Befunde zur Lesekompetenz und Leseleistung von Schülerinnen und Schülern im nationalen und internationalen Vergleich: Dabei beziehe ich mich zum Einen auf die Ergebnisse der PISA-Studie (Kapitel 1.1) und zum Anderen auf das Lesekompetenzmodell, die Lesekompetenzstufen sowie auf die Ergebnisse zur Lesekompetenz und Leseleistung der IGLU-Studie (Kapitel 1.2).

Das *zweite Kapitel* behandelt die Begriffsbestimmung des Terminus Lesekompetenz (Kapitel 2.1) sowie das Lesen lernen in der Grundschule (Kapitel 2.2) unter spezifischer Berücksichtigung des Leseprozesses, der Lesemotivation sowie curricularer Grundlagen (Richtlinien und Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen, Fach Deutsch). Des Weiteren werden der Begriff *Leseförderung* (Kapitel 2.3) sowie schulische Möglichkeiten der Leseförderung - und zwar Lesekisten, Lesenächte, Lesetagebücher und die Web-basierte Plattform ANTOLIN - (Kapitel 2.4) betrachtet, da diese mögliche Lösungsansätze für praxisorientierte Leseförderungskonzepte bieten.

Kapitel drei stellt den Hauptteil des Buchs dar und thematisiert die Relevanz literarischer Texte für die Leseförderung. Dabei geht es einleitend um die Kinder- und Jugendliteratur (KJL) im Deutschunterricht der Primarstufe (Kapitel 3.1). Das Themenfeld informiert über grundlegende Aspekte der KJL und erörtert lese- und literaturdidaktische Überlegungen, um schließlich das lesefördernde Potenzial ausgewählter kinder- und jugendliterarischer Texte zu analysieren. Im Anschluss daran setze ich mich mit dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht auseinander (Kapitel 3.3), welcher den kompetenz- und zielorientierten Umgang mit literarischen Texten begünstigt. Die Beschreibung der produktiven Methode zur Leseförderung sowie eine zielleitende Analyse literaturtheoretischer Hintergründe und die dazugehörige Kritik bringen den Themenkomplex in einen ganzheitlichen Zusammenhang. Am Ende des dritten Kapitels werden Strategien zum systematischen Lesen literarischer Texte (Kapitel 3.4) und damit drei differente Strategieansätze diskutiert, welche im *fünften Kapitel* - unter Einbeziehung der zuvor formulierten empirischen, wissenschaftlichen und didaktischen Erkenntnisse - einer Evaluierung unterzogen und an der Kurzgeschichte *Der Bücherfresser* von Cornelia Funke exemplifiziert werden. Das letzte und damit *sechste Kapitel* fasst die Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung und einer

theoretisch begründeten Fokussierung, welche Relevanz unterschiedliche Strategien der Leseförderung erfahren, zusammen.

1. PISA und IGLU als Herausforderung für eine systematische Leseförderung

Bevor im Verlauf des Buchs wesentliche Aspekte der Leseförderung unter Einbeziehung literarischer Texte für die Grundschule behandelt werden, wird deren thematische Notwendigkeit mithilfe vorliegender empirischer Befunde begründet.

Durch die PISA- (2000 und 2009) und IGLU-Studien (2001 und 2006) (vgl. www.oecd.org; vgl. www.iglu.ifs-dortmund.de) wurden zum Teil mangelhafte Lesefähigkeiten von deutschen Schülerinnen und Schülern transparent. Daraus zwingend ableitend ergeben sich Forderungen nach einer gezielten Förderung der Lesekompetenzen von Grundschulkindern.

Die folgenden Kapitel informieren deshalb über grundlegende empirische Forschungsergebnisse, welche für das zugrunde liegende Thema relevant sind. Da sich die PISA-Studie auf 15-jährige Schülerinnen und Schüler konzentriert und das Buch eine Leseförderung im Primarschulbereich fokussiert, wird die PISA-Studie nur marginal behandelt. Besondere Aufmerksamkeit erfährt daher die IGLU-Studie, welche sich explizit mit den Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe auseinandersetzt. Aus diesem Hintergrund werden das IGLU-Lesekompetenzmodell, die IGLU-Lesekompetenzstufen sowie die Ergebnisse zur Lesekompetenz und Leseleistung von Schülerinnen und Schülern im nationalen und internationalen Vergleich spezifiziert.

1.1 Die PISA-Studie

Bei dem *Programme for International Student Assessment* (PISA) handelt es sich um eine internationale Schulleistungsstudie der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD). „Die Studie untersucht, inwieweit Schülerinnen und Schüler gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit die Kenntnisse und Fähigkeiten für eine volle Teilhabe an der Wissensgesellschaft erworben haben“ (www.oecd.org). Die OECD vereinigt 34 Länder weltweit, die sich zur Demokratie und Marktwirtschaft bekennen und ihr Interesse einer Förderung nachhaltigen Wirtschaftswachstums, einer höheren Beschäftigung, einer Steigerung des Lebensstandards, der Sicherung finanzieller Stabilität sowie einer Unterstützung der Entwicklung anderer Länder entgegenbringen (vgl. www.oecd.org). Grundlegend

für diese Zielsetzungen ist vermutlich eine hohe Alphabetisierungsquote in den OECD-Ländern.

Die Auseinandersetzung mit der PISA-Studie erfordert zunächst, sich Klarheit über den Terminus *Lesekompetenz* (*reading literacy*) zu verschaffen. Wie definiert das PISA-Konsortium *Lesekompetenz* und was wurde getestet?

Der Lesebegriff der internationalen PISA-Konzeption unterliegt keiner literaturwissenschaftlichen oder hermeneutischen Theorie. Er orientiert sich vielmehr an kognitionspsychologischen Ansätzen der Textverstehensforschung mit funktionalistischer Ausrichtung (vgl. Garbe 2005, 12):

„Lesekompetenz wird in PISA in Einklang mit der Forschung zum Textverstehen [...] als aktive Auseinandersetzung mit Texten aufgefasst. In der psychologischen Literatur zum Textverstehen besteht Einigkeit darüber, dass der Prozess des Textverstehens als Konstruktionsleistung des Individuums zu verstehen ist. Lesen ist keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Information enthalten ist, sondern aktive (Re-) Konstruktion der Textbedeutung. [...] Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem das Vorwissen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren“ (PISA 2000, 70f.).

Über Lesekompetenz zu verfügen impliziert demgemäß, in der Lage zu sein, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und zu reflektieren (vgl. Baumert 2001, 80). Meines Erachtens geht es zudem darum, sich die Fähigkeit aktiv anzueignen, in das vorhandene individuelle Wissensnetzwerk einzugreifen, sodass das Gelesene mit eigenen Wissensbausteinen verknüpft werden kann. Dadurch können Ziele verfolgt, erreicht und das eigene Wissen und Potenzial weiterentwickelt werden. Darüber hinaus erlangen die Leserinnen und Leser die Befähigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Prenzel et al. 2004, 29). Letztlich kann somit ein wesentlicher Bildungsauftrag zur Erziehung im Sinne demokratischer Mündigkeit anvisiert werden.

Durch die Ergebnisse der PISA-Studie im Jahr 2000 wurden Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Bildungspolitiker sowie Fachdidaktiker und Bildungsforscher aufgeschreckt. Der Blick richtete sich auf Basiskompetenzen mit dem Schwerpunkt Lesen im internationalen Vergleich (in insgesamt 32 Staaten). In jedem Land wurden zwischen 4500 und 10000, in Deutschland 5000 Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich sowie weitere 4500 im nationalen Vergleich (zwischen den einzelnen

Bundesländern) getestet (vgl. Garbe 2005, 9). Dies zeigt, dass die deutsche Öffentlichkeit die Ergebnisse als signifikant und wissenschaftlich fundiert annahm.

Die Erkenntnis, dass die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich im unteren Drittel liegen, führte 2001 zum „PISA-Schock“. In der „Gesamtskala Lesen“ rangierte Deutschland auf dem 21. Platz und wies damit schlechtere Leistungen auf als die meisten anderen westeuropäischen oder angelsächsischen Länder (vgl. ebd.).

Dies war für ein hochentwickeltes Industrieland wie Deutschland dementsprechend medienwirksam und eine spektakuläre Niederlage. Für ein Land, dessen Potential nicht in Rohstoffen, sondern in der Generierung neuen Wissens besteht, schlichtweg ein unakzeptabler Zustand.

Der Schwerpunkt der im Jahr 2009 durchgeführten vierten PISA-Studie der OECD bezog sich auf den Kompetenzbereich *Lesen*. Die Leseaufgaben der Untersuchung bestanden darin, Informationen aus Texten herauszusuchen, eine Interpretation zu entwickeln und/oder über Inhalte und Formen von Texten zu reflektieren. PISA fokussierte dabei weniger das *Lesen lernen* sondern vielmehr das *Lesen, um zu lernen* (vgl. www.oecd.org).

In den vergangenen Jahren ist es Deutschland gelungen, die Lesekompetenzen der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler zu verbessern, sodass der Anteil der Leseschwachen mit ungenügenden Resultaten verringert werden konnte (vgl. ebd.). Die positive Entwicklung bestehender Lesefähigkeiten wird in Abbildung 1 veranschaulicht.

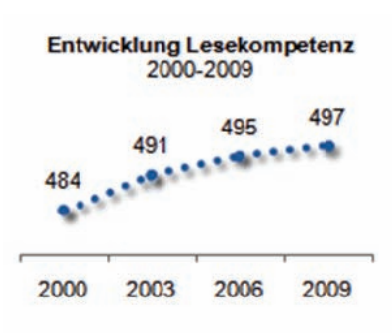


Abbildung 1: *Entwicklung der Lesekompetenzen in Deutschland von 2000-2009 (PISA)* (vgl. www.oecd.org)

„Ähnlich wie Korea, Polen, Portugal, Ungarn, Israel und Chile konnte Deutschland seine Ergebnisse seit 2000 verbessern. Deutsche Schülerinnen und Schüler liegen [...] heute im OECD-Mittelfeld [...]“ (www.oecd.org). Das Mittelfeld bzw. der OECD-Durchschnitt wird durch die Grenze von etwa 485 Punkten bestimmt. Dies verdeutlicht Tabelle 2.

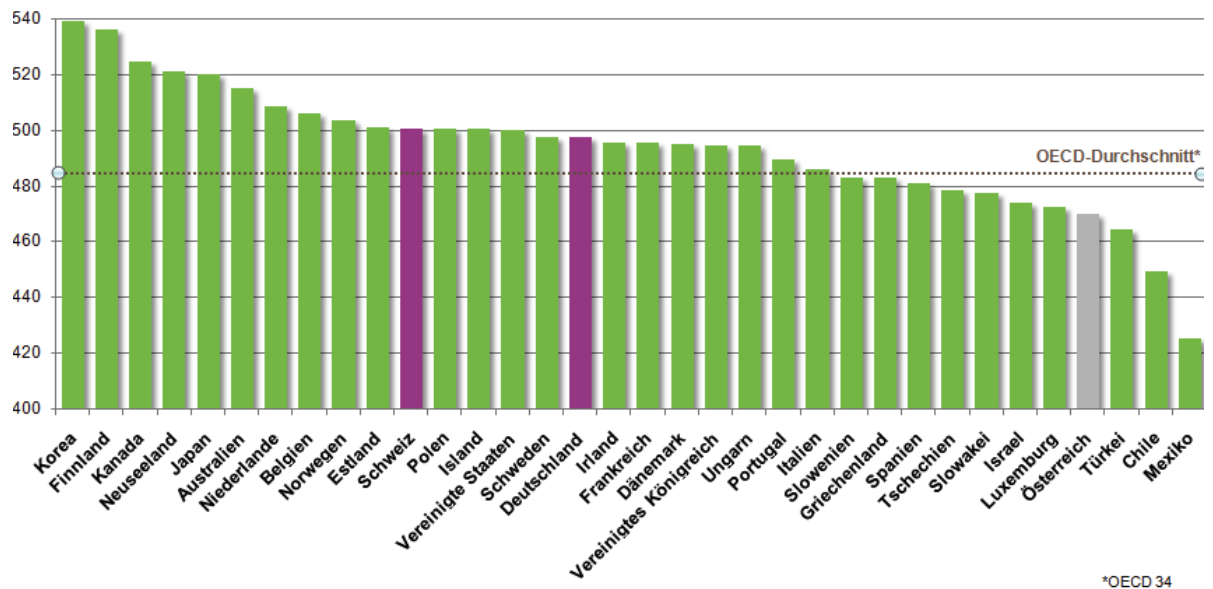


Abbildung 2: Lesekompetenz im Überblick; OECD-Mitglieder, PISA-Punkte 2009 (vgl. www.oecd.org)

Die Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler entsprechen nahezu denen Gleichaltriger in den USA (500), Schweden (497), Frankreich (496) und Großbritannien (494). Die Differenz zu Spitzenländern wie Korea (539), Finnland (536), Kanada (524) und Japan (520) ist nach wie vor beträchtlich. Der Rückgang deutscher Schülerinnen und Schüler mit schwachen Lesefähigkeiten geht einher mit einer Verringerung der Leistungsstreuung. Von 2000 bis 2009 ist der Anteil leseschwacher Schülerinnen und Schüler von 22,6 auf 18,5 Prozent gesunken (vgl. www.oecd.org).

Desgleichen weisen ebenso die Ergebnisse der IGLU-Studie sowohl auf Defizite in der Lesekompetenz als auch auf eine Notwendigkeit der Leseförderung in den deutschen Grundschulen hin (vgl. Garbe 2005, 11). Daher soll die Studie im Folgenden in den Blick genommen werden.