

Kompetenzzentrum

geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe e.V.



„Jungen, Mädchen und die Bücher“
Leselust und Lesekompetenz
Broschüre 5



Liebigstraße 5, 39104 Magdeburg

Tel. 0391/ 6310556
Fax 0391/ 73628487
e-mail info@geschlechtergerechteJugendhilfe.de
Homepage www.geschlechtergerechteJugendhilfe.de

Autorin Angela Rohr
LRS Institut Magdeburg GbR
Tel. 0391/ 5354688

Das Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. wird gefördert durch das Ministerium für Gesundheit und Soziales Sachsen-Anhalt.

Ausgabe: März 2008

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Das Lesen
 - 2.1. Definition
 - 2.2. Die Schwierigkeiten der LeseanfängerInnen
 - 2.3. Gründe für Leseverzögerungen
3. Entwicklung der Lesefreudigkeit bei Jungen und Mädchen
 - 3.1. Anfangsunterricht
 - 3.2. Die 3. und 4. Klasse
 - 3.3. Anfälligkeit der Jungen für Leseschwierigkeiten
4. Unterrichtsmethodik
5. Statt einer Zusammenfassung: Die Grundsätze für motiviertes Lesen
6. Literatur

1. Einleitung

In den Jahren des PISA- Zeitraumes fielen deutsche SchülerInnen meist und im Jahr 2000 sehr überraschend als schlechte LeserInnen auf. Dieses Phänomen konnte zunächst nicht erklärt werden und in Folge wurden Untersuchungen angestrengt, die PISA nur bestätigten. Deutsche Kinder lesen zu wenig, zu ungerne und auf einer so geringen Anforderungsstufe, dass kompliziertere Textzusammenhänge nicht ermittelt werden können. Dabei scheint es Entwicklungsbrüche zu geben, wie die IGLU – Studie beweist, die Mädchen und Jungen gleichermaßen betreffen und Brüche, die sich vor allem bei Jungen finden. Die vorliegende Broschüre widmet sich gezielt den Kindern der Grundschule, muss aber sowohl einen Blick zurück in die Vorschulzeit als auch einen Ausblick auf die Zukunft der GrundschülerInnen tätigen, um den vorhandenen Fragen nachzugehen. Dabei soll die schulische Entwicklung der Schüler beiderlei Geschlechts im Vordergrund stehen, sodass

hier auf deren fachliche Kompetenz genauso geachtet werden muss wie auf die Voraussetzungen, die ein freiwilliges Lesen ermöglichen, ohne auf eine Zeitenklage zu verfallen.

2. Das Lesen

2.1. Definition

Das Lesen liegt nicht im Erbgut der Menschen, sondern muss erlernt werden. Je nach Sprache entscheidet sich, wie das Lesen erfolgt. In China erkennt man Schriftzeichen und ordnet ihnen Begriffe zu, dabei ist es unbedingt erforderlich auf kleinste Verstrebungen und Häkchen zu achten, um das erwünschte Verständnis der Sinneinheit zu erreichen. Die visuelle Wahrnehmung trägt also das Schwergewicht des Schriftspracherwerbs. Die deutsche Sprache verlangt das Erkennen von Formen und das Zuordnen von Lauten, wobei diese Laute je nach Position im Wort einen Individuallaut annehmen, der vom Normallaut erheblich abweichen kann (Esel). Der

Lesevorgang ist damit aber noch nicht beendet, denn erst nach Beherrschung der Grapheme und Phoneme beginnt das Leseverständnis und somit besteht das Lesen aus einer Kompetenz der Lesetechnik und der Kompetenz, das Erlesene in die Erfahrungswelt einzuordnen. Psychologisch ausgedrückt werden alle Hirnregionen beansprucht, alle eigenen Erfahrungen im mündlichen und schriftlichen Umgang mit Sprache und ein Teil des Weltwissens auf den Leser übertragen. Lesen ist Sinnentnahme und bildet.

2.2. Die Schwierigkeiten der LeseanfängerInnen

Kommen die Kinder in die erste Klasse, wollen die meisten von ihnen (früher galt es für alle) Lesen lernen. Die Kinder treffen auf eine wesentliche Person, die diesen Wunsch mit erfüllen soll und der sie natürlich vertrauen. Das Lesen beginnt in den meisten Fällen mit der Einführung von Buchstaben und Lauten, wobei alle SchülerInnen die Form verinnerlichen müssen durch Schreiben, Anstreichen u. a. Die Phoneme werden einzeln geübt

und dann mittels Nachsprechen eingeprägt. Dieser Vorgang dauert auch deshalb solange, weil er von den Kindern eine hohe Konzentrationsleistung, einen Ernst, der mit dem Spielen im Kindergarten kaum zu vergleichen ist, und eine Verlegung der Aktivität in den Kopf weg von den Beinen und sonstigen Körpergliedern verlangt. Dass SchülerInnen bestimmte Buchstabenformen zunächst immer wieder vergessen oder schwer voneinander unterscheiden können bzw. die Zuordnung der Laute nur langsam erfolgt, kommt erschwerend hinzu. Die Krönung der Anforderung besteht allerdings im Verschleifen der Einzellaute und an dieser Stelle laufen beim Kind wieder zwei gleichzeitige Prozesse ab. Die Kinder müssen alle Laute sicher kennen und den Buchstaben zuordnen können, sie müssen diese Kompetenz seriell konsequent anwenden und sich nicht verunsichern lassen, weil ihnen das soeben ausgesprochene Gebilde zu merkwürdig klingt, außerdem sollten sie über einen Wortschatz verfügen, der ihre Arbeit als richtig und erfolgreich bestätigen kann. Dieses so genannte Dekodieren

benötigen die LeseanfängerInnen, um dem Gefühl des Erfolgs auch das der Selbständigkeit beizufügen. In allen Schritten kann es potenziell für alle Kinder zu Lernverzögerungen kommen, die unbedingt registriert und entsprechend bedacht werden müssen.

2.3. Gründe für Leseverzögerungen

Die Kinder brauchen unterschiedlich lange, um die grundlegende Lesetechnik zu erlernen. Nicht immer reicht die Zeit des Anfangsunterrichts dafür aus. Der eine Schüler hat vielleicht die Ernsthaftigkeit der Schule noch nicht verstanden oder dass das, was er lernt, aufeinander aufbaut. Eine Schülerin kann noch keine Kreise zeichnen, geschweige denn Schlingen, Anstriche und Häkchen mit anderen Formen verbinden. Manche Schüler beherrschen die mündliche Sprache nicht normgerecht. Aber auch die SchülerInnen, die die Ernsthaftigkeit von Schule mit Spannung und Freude erwartet haben, ihren Namen schon malen/schreiben und ein Interesse für Sprache zeigen, können

eine Lernverzögerung aufweisen. Manchmal entsteht ein Missverständnis, das einen stetigen Zuordnungsfehler von Laut und Buchstaben erzeugt und damit weiter greifende Unsicherheit hervorruft. Manchmal reicht der Mut nicht, die erkannten Laute aneinandergesetzt auszusprechen, manchmal fehlt der Wortschatz, der die Richtigkeit bestätigt und manchmal hemmt sowohl der körperliche Reifegrad als auch ein psycho-soziales Problem. Die Kinder sind ABC- Schützen mit Ängsten, Erwartungen, einer Vielzahl von Ablenkungsgelegenheiten und verlangen nach aktionsreichen Betätigungen, die ihnen auch das Durchführen des Rekodierens und Dekodierens ermöglichen.

3. Entwicklung der Lesefreudigkeit bei Jungen und Mädchen

3.1. Anfangsunterricht

Im Anfangsunterricht treffen Kinder aufeinander, die in ihrer Entwicklung gut zwei Jahre auseinander liegen können. Es gibt SchülerInnen, deren Eltern viel Wert auf Frühförderung gelegt haben. Manche Kinder sehen ihre Umgebung aber selten lesen oder schreiben und hier besteht die erste Gefahr, da sich das Lesefenster, also die Zeitspanne, in der das Bewusstsein für das Lesen gelegt wird, im Alter von zwei bis drei Jahren öffnet und sich im Alter von sechs wieder schließt. Schon im Kindergarten bestehen also Unterschiede, die sich in der Schule fortsetzen.

Der Kindergarten trägt demnach bereits eine große Verantwortung, auch wenn in der wissenschaftlichen Diskussion stetig darauf hingewiesen wird, den Schriftspracherwerb den Profis der Grundschule zu überlassen. (Textor: PISA 2003- die richtigen Konsequenzen ziehen, S. 1ff.) Aber der Kindergarten

verfügt über Möglichkeiten, die innerhalb des schulischen Klassenverbandes nicht zu erfüllen sind. Denn während der Kindergartenzeit können Kinder an Sprache und deren Zeichen in Ruhe und allmählich herangeführt werden.

Leonard Blumenstock verweist in seinem Buch „Spielerische Wege zur Schriftsprache im Kindergarten“ (2004) auf die Lernpraxis in Frankreich und Spanien, wo die Kinder das Lesen- und Schreibenlernen vorbereiten und natürlich auch anwenden dürfen, das Ziel der Schreib- und Lesekompetenz aber erst in der Schule erreicht sein muss. Entsprechend dem Titel seines Buches geht Blumenstock von einer spielerischen Annäherung an die Schriftsprache aus und unterbreitet eine Vielzahl von Vorschlägen für den Kindergarten- und Vorschulalltag, die mit dem Alter und dem Interesse des Kindes, aber auch mit der Entwicklungsstufe des Lesens übereinstimmen. Blumenstock schlägt vor, eine Schreibecke im Gruppenraum einzurichten, wo Dinge des Erwachsenenalltags in Rollenspielen nachgeahmt

werden, bei denen die Anwendung von Schrift zu beobachten ist (Post, Büro, Restaurant). Im Gruppenraum können außerdem Tagesaktivitäten an einer Pinnwand mittels einer Mischung aus Bild und Wort kommuniziert werden oder einzelne Raumbereiche mit Bild und Schrift gekennzeichnet werden (Puppenecke, Bausteine). Mit diesen Kennzeichnungen lässt sich dann bereits arbeiten, indem die ErzieherIn die Schilder entfernt, den Kindern am Tisch vorlegt und auffordert, sie wieder den richtigen Funktionsbereichen zuzuordnen. Innerhalb der Stadt können die Kinder mit der ErzieherIn auf Schriftjagd gehen und darauf achten, wo Schrift vorkommt und wozu sie dient. Die Kinder werden feststellen, dass sich Schrift an und in Geschäften, Restaurants, Marktständen, auf Straßenschildern und Werbetafeln befindet und sie werden einzelne Begriffe bereits wiedererkennen können (EIS) oder zumindest über ein bekanntes Symbol mit der Bedeutung verbinden. Dieses Vorgehen erzielt zweierlei. Die Kinder begreifen, dass Schrift für eine Sache mit einem bestimmten Sinnzusammenhang steht

und dass sie überall im Lebensraum anzutreffen ist, was Rückschlüsse auf die Bedeutung und Wichtigkeit zulässt. Deshalb ist es auch ratsam, dass die ErzieherIn Schreibarbeiten im Gruppenraum erledigt bzw. Geschichten und dergleichen vorliest, um hier stets eine Vorbildfunktion auszuüben. Denn Kinder, die lesende Menschen beobachten, imitieren diese in ihren äußeren Handlungen. Sie nehmen ein Buch oder eine Zeitung und können noch nicht erkennen, worin der genaue Reiz einer solchen Handlung bestehen soll. Die Kinder wissen aber, dass dieses Verhalten ein Zeugnis des Erwachsenseins ist und wollen es lernen. Fehlen Kindern derartige Vorbilder kann das im Kindergarten gemeinsam gespielt und erraten werden.

Abgeleitet von diesem Interesse sich „als- ob“ zu verhalten, ist es im Kindergarten möglich, viel stärker und anschaulicher zu untersuchen, was es in unserem Leben zu lesen gibt. Hierfür taugen zu den bereits genannten auch Werbelogos,

Fahrzeugtypen genauso wie Kennzeichnungen auf Verpackungen oder eigene Namensschilder. Die meisten Kinder beginnen dann automatisch, andere Bilder als bisher zu malen. Sie schreiben Wörter nach einem Wortbild oder ordnen Ausdrücke einem erkannten Wortbild zu. In dieser Phase sollten visuelle Differenzierungsaufgaben zum Übungsplan hinzutreten, die so verfeinert werden können, dass Kinder lernen, auf kleinste Unterschiede zu achten und zu bestimmen, ob diese Unterschiede auch zu einem Bedeutungsunterschied führen (z.B. ein Vergleich zwischen Blumen mit vier oder mehr Blütenblättern, das Erkennen von gefälschten Logos). Wichtig sind diese Aufgaben deshalb, weil sich viele Grapheme des Deutschen sehr ähneln (a/o, b/d, q/p, t/f/l, m/w, m/n, u/n) und nur der Kindergarten genügend Zeit bietet für den ausgiebigen, spielerischen Vergleich.

In diese nächste Phase des Lesenlernens geraten Kinder beim visuellen Vergleich von Dingen und Schriftzeichen, weil sie

Nachfragen, was diese Dinge bedeuten und so beginnen sie einzelne Laute herauszufinden und den vermuteten Buchstaben zuzuordnen. Eine wichtige Vorläuferfähigkeit, die in diesem Zusammenhang trainiert werden kann, ist die phonologische Bewusstheit, bei der es zunächst darum geht, Geräusche zu benennen, die im unmittelbaren Umfeld zu hören sind. In den darauf folgenden Schritten sollen die Kinder reimen, Wörter in Sprechpausen zerlegen, die Silbengliederung der Anfangschulzeit wird so vorbereitet, und letztendlich einzelne Laute erkennen und diese vielleicht schon den bekannten Schriftzeichen zuordnen.

Kinder lernen so von Anfang an, dass das Deutsche auf das Wahrnehmen von Lauten beruht und die Zeichen ihnen zugeordnet werden. Richtungsweisende Anleitungen finden sich im Würzburger Trainingsprogramm "Hören, Lauschen, Lernen" von Petra Küspert und Wolfgang Schneider ⁴2003 und im Teil 2 von Ellen Blume und Wolfgang Schneider, 2004. Sind die Kinder

dann schließlich eingeschult, besteht die Aufgabe des Lehrpersonals darin, allen Kindern die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen und die Voraussetzungen zu schaffen für ein entspanntes Lernen, was eine gewisse Disziplin und ein großes Maß an Motivation erfordert.

Im Anfangsunterricht geht es vor allem um das Erlernen der Lesetechnik. Die Buchstaben, die Laute und dies alles in Sinneinheiten. Anhand der Schulbücher lässt sich erkennen, wie sehr die Technik im Vordergrund steht, denn um Lesen als Wissenserwerb oder als Interessenwecker kann es in Sätzen wie „MIA AM TOR.“ nicht gehen. Hier sind LehrerInnen und Eltern in doppelter Hinsicht gefragt. Sie müssen zum Lesen motivieren, obwohl das jeweilige Kind in schulischen Texten genau die Freude, die das Lesen umgibt, vermisst. Wie schwer das ist, zeigt der Leseknick, der sich erschütternderweise genau nach dem Abschluss des Buchstaben- und Lautlernens bei vielen Kindern einstellt. Offensichtlich sind alle Kinder bereit,

solange gern zu lesen, wie sie Buchstaben in Reihenfolge erlernen. Hört dieses Bestreben auf, werden also die Grundkenntnisse als gesichert angesehen, fühlen sich einige SchülerInnen überfordert und erinnern sich zum Teil an einige Buchstaben der Anfangszeit gar nicht mehr oder sie ahnen, das jetzt ein neues Kapitel aufgeschlagen wird, das deutlich anspruchsvoller ist als die überschaubaren Sätze und Wortgruppen der Arbeitsmaterialien in Heft, Buch und an der Tafel.

Um Kinder jetzt nicht zu verlieren, brauchen sie Bestätigung, diesen Schritt mit Sicherheit zu meistern. Es muss also noch immer auf Buchstabenformen, auf die Laute und deren Umsetzung in Einzelbuchstaben oder mehrteiligen Graphemen hingearbeitet werden. Die Kinder sollten aber jetzt unbedingt neben der Technicarbeit erleben, wozu ihr Wissen taugt, nämlich zum Lesen von interessanten Texten, zu denen sie Stellung nehmen können, ohne es zu erzwingen.

3.2. Die 3. und 4. Klasse

Ab der 3. Klasse wenden die meisten SchülerInnen das erworbene Technikkwissen automatisch an. Viele rekodieren nur noch schwierige Wörter und die Wortschatzausweitung ist soweit vorangeschritten, dass auch das Dekodieren zeitgleich zum basalen Leseprozess verläuft. Die Kinder beherrschen in den meisten Fällen nun die Technik des Lesens. Die wenigen Kinder, die noch große oder geringere Schwächen haben, werden in der Zeit über die Binnendifferenzierung an den Leistungsstand der MitschülerInnen herangeführt.

Dagmar Wilde schrieb dazu im Jahr 2000 „Sechs Thesen zur Lesedidaktik in der Grundschule“, in denen sie sowohl auf die Förderung der Lesetechnik als auch auf die Förderung des Leseverständnisses eingeht und hier in Kurzform ein Einfühlen in die Lesewelt der SchülerInnen gibt. Die Schwierigkeit dieses Zeitraumes besteht für Erwachsene darin, Kinder langfristig zum Lesen zu ermuntern und das vor allem nicht als

Aufforderung im Sinn von „man muss“ oder „du sollst“, sondern über den subtilen Weg des Vorlebens.

Die Schule versucht das u. a. über Buchvorstellungen, denn eigentlich sind die besten MotivatorInnen für das Lesen die Freunde und MitschülerInnen. In den Altersstufen 9- 12 sind Kinder durchaus in der Lage über Lesethemen zu entscheiden, über Leseorte und auch darüber wie Texte dargeboten werden. Erwachsene befürchten, dass etwas Falsches gelesen wird oder an falschen Orten und zu schlechten Zeiten. Kinder, die lesen wollen, entscheiden darüber eigenmächtig, wird ihnen aber der gewählte Rahmen vermiest, entscheiden sie sich gegen das Lesen, weil es ihnen unter fremdbestimmten Umständen keine Freude bereitet.

Leseschwache SchülerInnen sollten das Lesen ebenso wie die anderen SchülerInnen nicht als Strafe ansehen, sondern als eine Möglichkeit des Lustgewinns. Sie bedürfen allerdings

weiterhin der Betreuung wie nach dem Abschluss des Buchstabenlernens, damit die Motivation, einen solch anstrengenden Prozess überhaupt zu durchlaufen, auch mit Erfolg im Sinne von Textverständnis und Wissensvorteil gegenüber GesprächspartnerInnen bzw. der geistigen Entrückung belohnt wird.

Mädchen und Jungen verfolgen mit dem Lesen ein Ziel, das sich intrinsisch oder extrinsisch begründen kann. LehrerInnen, Eltern und andere Bezugspersonen werden sich nur bereit finden müssen zu akzeptieren, dass Mädchen anders als Jungen lesen und ganz andere Vorlieben entwickeln. Wichtig ist am Ende nur eins: Verstehendes und zügiges Lesen lernt man durch Lesen und die Menge und Übungsvielfalt führt zum Erfolg (nachzulesen bei Christine Grabe „Alle Mann ans Buch!“).

3.3. Anfälligkeit der Jungen für Leseschwierigkeiten

Die PISA- Ergebnisse sprachen 2000/2003 für sich. Die Jungen sind schriftsprachlich gesehen die Verlierer. Es scheint als würden Jungs nicht lesen oder eine besondere Abneigung gegen das Lesen entwickeln. Betrachtet man die Studien zu Lesevorlieben (u.a. Katrin Müller- Walde: Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können) fällt auf, dass Jungen sehr wohl lesen, dass sie dieses aber an Orten tun, die der konservativ gebildeten BetrachterIn als merkwürdig und leseentwürdigend erscheinen. Jungen lesen am Computer, z.B. beim Stöbern im Internet. Sie lesen Comics, Spiel- und Gebrauchsanleitungen und sie mögen von Graphiken, Bildern und Diagrammen unterbrochene Texte. (ebd. S.46)

Die im Literaturunterricht behandelten Themen und Textgestaltungen sprechen Jungen oft nicht an und verlangen ihnen dadurch deutlich mehr Konzentration ab als den Mädchen,

die Fließtexte bevorzugen und mit Empathie Protagonisten betrachten und bewerten.

Mädchen verstehen deshalb diese mehrebigigen Texte besser, bringen die Zeit auf, die großen Textformationen zu lesen, ohne sich zu quälen und spüren, wenn ihnen das Thema nahe kommt, tatsächlich Freude, die zum Weiterlesen animiert.

Jungen und sehr lebendige Mädchen empfinden das Lesen zudem häufig als Strafe, weil es mit Stillsitzen, im Zimmerhocken und allein sein verbunden ist. Für diese Kinder bildet Lesen den Gegenpol zum geselligen, spaßigen Leben draußen. Das dortige Spielen sollte also möglichst auch nicht mit der Aufforderung zum Lesen unterbrochen werden. Lesen findet dann am besten statt, wenn sich ein Ritual initialisiert, das die Ziele des Lesers verfolgt. Jungs sehen im Lesen eher das Ziel des Erkenntnisgewinns, das Teilnehmen an Abenteuern oder sie nutzen ihre Lesekompetenz um mehr über ihr Hobby oder ihr

Interessensgebiet zu erfahren. Mädchen versprechen sich erzählte Geschichten mit der Möglichkeit des Hineinversetzens und Mitfühlens.

Für beide Geschlechter gleichermaßen bedeutend ist aber der soziale Faktor, wenn Lesen und Vorlesen Gemütlichkeit und Vertrautheit innerhalb der Familie erzeugen. Jungen und Mädchen weisen außerdem die gleiche ablehnende Haltung gegenüber dem Lesen auf, wenn sie von der Ausführung der Lesetechnik und von den Fragen zum Textverständnis überfordert sind. Die Ablehnung kommt aufgrund einer Beobachtung zustande, die ihre Berechtigung hat. Wer stundenlang für eine Seite benötigt, wird alle geforderten Seiten in der veranschlagten Zeit nicht bewältigen und wird, weil Rekodierung und Dekodierung mangelhaft sind auch nicht über den Text sprechen oder schreiben wollen. Vielmehr werden sich die schlechten LeserInnen auf Hilfen von außen in Form von VorleserInnen (Verwandte, Hörbücher) verlassen oder auf die

Erzählungen der MitschülerInnen. Der Erwerb der Lesekompetenz wird umgangen und kann über solche Wege vom Lehrpersonal nur durch genaue Beobachtung erkannt werden.

Die SchülerInnen sollten dementsprechend die Lesetechnik grundlegend erlernen, und zwar immer in Verbindung mit dem Schreiben. Beim Schreiben allerdings wird man beobachten, dass Jungen Schwierigkeiten haben die Kombination aus Laut und Buchstabe, Laut und mehrteiligen Graphem schriftlich schnell umzusetzen. Kinder brauchen unterschiedlich viel Zeit zur Bewältigung dieser komplexen Anforderungen und Mädchen sind in ihrer Entwicklung den Jungen oftmals voraus. Das liegt auch daran, dass bei Jungen die Fähigkeit des Aufschreibens weniger entwickelt ist, wenn sie in die Schule kommen, da ihr Interesse am Schreiben häufig erst mit Beginn der Schule erwacht (Richter: Geschlechterunterschiede in der Rechtschreibentwicklung von Kindern der 1. bis 5. Klasse, S.62f.). Besondere Schwierigkeiten, die bei vielen Jungen immer wieder

in Erscheinung treten, sind also die Komplexität des Schreibvorganges und, im Detail, die Lautdifferenzierung, die besonders das Erkennen kurzer und langer Selbstlaute beeinträchtigt und damit auch den Zusammenhang zwischen dem Klang des Stammselbstautes und der orthographischen Prinzipien. Für das Lesen kann dieses Wissen dann umgekehrt auch nicht angewandt werden, sodass viel mehr Dekodierungs- und, wenn das kein zufrieden stellendes Ergebnis bringt, Rekodierungsversuche von den Jungen unternommen werden müssen. Die Motivation zum Lesen leidet an dieser Stelle bereits erheblich. Bedingt durch die lautlich hervorgerufene Lernverzögerung geraten viele SchülerInnen dann in die nächste.

Der hohe Konzentrationsanspruch, das geringe Leseergebnis und die dahinter stehende Mühseligkeit der Handlung verringern die Eigenmotivation und den emotionalen Zugang zum Text und zum Lesen überhaupt. Das Nichtbeherrschen der Lesetechnik lässt

besonders Jungen, da sie davon meistens und im stärkeren Umfang betroffen sind, auch Schwierigkeiten mit den Lesestrategien haben, die zum Leseverständnis führen. Die Jungen überblicken ab diesem Zeitpunkt Leseanforderungen nicht mehr.

Sie und schwache Leserinnen sollten dann mittels eines Leseprogramms gefördert werden, das sich der Texterschließung über Informationsfragen zu einzelnen Textaussagen, über Fragen zum umfassenden Textverständnis, über die Reflexion des Themas und der Interpretation, für die sowohl der Text verstanden als auch mit dem Allgemeinwissen verknüpft werden muss, nähert. Im Buch „Lesen macht schlau“ von Ruth Schoenbach, Cynthia Greenleaf, Christine Cziko, Lori Hurwitz berichten kalifornische Lehrer von ihrem Leseprojekt. Sie liefern in ihrer Beschreibung neben Ausgangs- und Verlaufslage auch sämtliche Stufen und Vorlagen für den Schulgebrauch, sodass diese Idee durchaus auch an deutschen

Schulen umgesetzt werden könnte. Für GrundschülerInnen gut geeignet ist ebenfalls der „Lesethron“ von Julia Bracke und Birgit Giesen. Fernab der schulischen Voraussetzungen lehnen Jungen aus sozialen und geschlechtsspezifischen Gründen das Lesen ab (Katrin Müller-Walde, S.70f.) So wollen Jungen ihre Männlichkeit beweisen und der Beweis muss für andere Personen sichtbar werden, demzufolge tragen Jungen lieber Wettkämpfe aus (Fußball, Laufen) als dass sie lesen. Sportliche Siege zeugen außerdem vom größten Geschlechtsunterschied zwischen Mann und Frau, nämlich der Kraft und Jungen eifern Männern auch hierin nach. Wobei an dieser Stelle deutlich wird, wie wichtig Vorbilder sind und wie genau Kinder Geschlechterrollen beobachten und voneinander trennen können. Wichtig wären für Jungs demnach auch lesende männliche Bezugspersonen, die unternehmungslustig und kraftvoll sind, damit das Lesen nicht noch stärker, bedingt durch die Häufigkeit von Erzieherinnen und Lehrerinnen, als ausschließlich weibliche Eigenschaft begriffen wird.

4. Unterrichtsmethodik

Wer bedenkt, dass SchülerInnen letztendlich im Laufe der Schuljahre über verschiedene Einzelkompetenzen verfügen müssen, um das Lesen zu beherrschen, wird leichter in der Lage sein, seinen Unterricht entsprechend zu gestalten. Denn SchülerInnen sollen beim Lesen ihr Vorwissen aktivieren, zügig dekodieren, Interferenzen bilden (Textlücken schließen), Textortenwissen anwenden, um Texte ohne Fehlinterpretation zu verstehen, Verknüpfungen zwischen einzelnen Textpassagen herstellen, mentale Modelle entwerfen und im Nachhinein über den Text sprechen, argumentieren und Stellung beziehen können. (Eine ausführlichere Liste ist bei Nold und Willenberg im Aufsatz „Lesefähigkeit“ nachzulesen.)

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sollten die SchülerInnen alle diese Dinge auf dem Niveau der jeweiligen Klassenstufe üben. Hierbei sind selbstverständlich die Vorlieben

der Geschlechter für bestimmte Lektüren genauso zu beachten wie die Art und Weise ihres Umgangs.

Da Mädchen Fließtexten im Allgemeinen stärker zugetan sind als Jungen, kann man von ihnen mehr Interesse für den Text selbst als auch für das Unterrichtsgespräch erwarten. Dennoch scheint es nicht notwendig die Koedukation im Deutsch- oder Literaturunterricht aufzuheben. Vielmehr verlangt es nach Methoden und Stundenvorbereitungen, die den Jungen und Mädchen entgegenkommen.

Die Langeweile von Unterrichtsgesprächen zu literarischen Texten führte im Zuge des Kreativitätsgedankens der 70er Jahre zur Entwicklung von handelnden Methoden, die die SchülerInnen veranlassen sollten, mit Texten zu arbeiten und den Inhalt besser zu verstehen. So lässt sich ein Lückengedicht mit dem Titel „Nebel“ (entnommen aus Horst Bartnitzky: Sprachunterricht heute, S. 182f. nach Wolfgang Menzel)

spielerisch vervollständigen, indem die SchülerInnen ausdrucksstarke und der Situation angemessene Wörter einsetzen, bevor sie das lyrische Vorbild zu Gesicht bekommen (weitere Anregungen bei Horst Bartnitzky: Sprachunterricht heute).

Erst im zweiten Schritt sollte dann mit diskursiven Ansätzen weitergearbeitet werden. Denn diskursive Methoden eignen sich besonders zum ökonomischen Erlernen von Lesestrategien (z.B. überfliegendes Lesen, detailorientiertes Lesen, selektives Lesen) und Arbeitstechniken (z.B. Textstellen heraussuchen und anstreichen, Lesefragen während des Lesens beachten und auf Fragen antworten). Sie verfügen über einen weiteren Vorteil, der bei einem ausschließlich handelnden Unterricht vergeben würde: die Möglichkeit des Austauschs über Protagonisten, Gefühle, Text- und Lebenssituationen. Literarische Geselligkeit wird auf diesem Wege erzeugt und gibt dem Lesen eine motivierende Wirkung.

Im Falle des Nebelgedichts wäre zu erläutern, worin der Unterschied zwischen dem eigenen Entwurf und dem Original besteht, worauf sich die Ideen der SchülerInnen stützen und welches Gefühl der Dichter mit welchen sprachlichen Mitteln erzeugt (Lexik, Syntax, Stilfiguren).

So lernen die SchülerInnen situativ angemessen vorzugehen, sich einzufühlen in ein Thema, dazu Vermutungen anzustellen und sprachliche Kenntnisse in die Literaturbetrachtung einzubringen.

Beispiel:

Der Nebel (Nach Wolfgang Bächler)

Der Nebel ist

Er alle Bäume, die,
die parkenden Au.....,
d..... Sterne, den

Der Ne..... näher,
un..... ge.....,
wird dicker und,
drückt gegen die,
leckt an d.....
mit feuchter,
mit
..... alles,
.....ich.

Der Nebel

(Nach Wolfgang Bächler)

Der Nebel ist unersättlich.
Er frisst alle Bäume, die Häuser,
die parkenden Autos,
die Sterne, den Mond.

Der Nebel rückt näher,
unförmig gemästet,
wird dicker und dicker,
drückt gegen die Mauer,
leckt an den Fenstern
mit feuchter Zunge,
mit grau belegter,
frisst alles,
frisst dich.

Um den Motivationseffekt für handlungsorientierten und diskursiven Unterricht zu erreichen, sind wieder die Vorlieben der Geschlechter zu bedenken.

In einer Studie aus dem Jahre 2003, bei der 1450 SchülerInnen der 4. Klasse beobachtet wurden, zeigte sich, dass Jungen den besten Zugang zu Texten und zum Textverständnis haben, wenn sie still lesen und unterstreichen dürfen, wenn sie still lesen und herauschreiben dürfen, wenn sie still lesen und über den Text sprechen dürfen. Dann schneiden Jungen ähnlich gut wie Mädchen ab. Etwas besser als die Mädchen sind die Jungs, wenn sie zunächst ihr Vorwissen zum Textthema aktivieren und es aufschreiben.

Mädchen profitieren von einer Verbindung aus Vorlesen und Schreiben und der Aktivierung des Vorwissens zusammen mit der Methode des SchülerInnengesprächs oder der Einzelrede. Auffallend ist aber, dass es allen Kindern schwer fällt, die

vertiefende Rezeption auf der Grundlage des Vorlesens durch LehrerInnen und des Unterrichtsgesprächs bzw. auf der Grundlage des aktivierten Vorwissens mit der Arbeitstechnik unterstreichen, zu leisten.

Für erfolgreichen Unterricht für Jungen und Mädchen eignen sich die Verfahren stilles Lesen in Verbindung mit dem Unterstreichen, Schreiben und Reden im Unterrichtsgespräch. Ebenso eignet sich die Methode des Vorlesen und Unterstreichens für beide Geschlechter gleichermaßen. (Eine Zusammenfassung der Studie aus dem Jahr 2003, bei der 1450 Schüler und Schülerinnen der 4. anhand eines kontinuierlichen Sachtextes geprüft wurden, befindet sich in der Diplomarbeit von Kerstin Engelhardt „Jungen lesen?!“, S. 39- 42.)

All diese Vorgehensweisen dienen aber bereits der Erarbeitung des Leseverständnisses und gehen von der Beherrschung der Lesetechnik aus. Natürlich ist das menschliche Gehirn mithilfe

bestimmter Lesestrategien in der Lage, Lücken zu schließen, die durch mangelnde Wortlesetechnik entstehen, dennoch verringert sich ihr Erfolg, wenn die Lücken zu groß werden. Denn Textinhalte werden von den leseschwachen SchülerInnen dann über einzelne Gerüstwörter nur noch erraten. An dieser Stelle stellt sich die Frage, wodurch bei einigen Kindern ein derartiger Rückstand in der Bewältigung der Lesetechnik entsteht. Neben anderen Gründen sind es vor allem die Unterrichtsmethode, nach der das Kind Lesen und Schreiben gelernt hat, der soziale Rahmen im Klassenverband und zu Hause und die Vorbildfunktion von Erwachsenen, die über die Lesekompetenz entscheiden.

Im Schriftspracherwerb unterscheidet man zwischen drei Methoden des Anfangsunterrichts:

1. der synthetischen Methode, bei der Einzellaute zu einem Ganzen zusammengesetzt werden. Die aber das Problem

aufweist, dass Einzellaute anders klingen als Laute im Verband, sodass den Kindern die Lautverschmelzung sehr schwer fällt und das Aussprechen eines Wortes eigentlich nur über ein Probieren stattfinden kann. Im Unterricht wird diese Hürde sehr wohl erkannt und versucht, mittels Einführung von so genannten Superzeichen (je- der, Le- der, Rä- der) zu umgehen. Langfristig erschwert man den Kindern aber den morphematischen Blick auf die Wörter. Jürgen Reichens Vorschlag, dass Lesen erst durch das Schreiben zu erlernen, ist in dieser Methode anzusiedeln. Laut der Vorgehensweise betrachtet Reichen das Lesen als „Blitzlesen“ und verschenkt im Grunde die Chancen und Kompensationsmöglichkeiten, die der deutschen Sprache obliegen, weil man ihre Wörter, wenn sie unbekannt, zu komplex oder missverständlich sind, in ihre Grapheme zergliedern kann. Als ein weiteres Problem der Methode ist anzuführen, dass die Schreibung der Kinder bis zur zweiten Klasse nur in wenigen Fällen berichtigt wird, nämlich wenn Skelettschreibungen auftreten oder lautlich abweichende

Grapheme verwendet werden. Das Nichtkorrigieren von fehlenden Wortgrenzen oder des wahllosen Einsatzes von Groß- und Kleinbuchstaben behindert das Einbeziehen grammatischer Kenntnisse in die Rechtschreibung und fordert vom Kind ein Nacharbeiten dieser Leistungen, wenn schließlich Sätze und Texte geschrieben und gelesen werden sollen. Durch das Stützen auf die Anlaute (damit meist Normallaute) und deren Addition zu einem Wort, muss von den SchülerInnen der Lesevorgang mit seinen Schwierigkeitsstufen ausgehend vom erworbenen Wissen des Auflautierens umgewandelt werden in ein Lesen, das mit Individuallauten, mit Silben und Wortbausteinen arbeitet. Dieser Vorgang muss von einer LehrerIn geleitet werden, die sich des Problems bewusst ist und die die Unterschiede zum üblichen Leseerwerb kennt.

Als 2. Methode gilt die Ganzwortmethode, bei der das Wortganze analysiert wird und die Laute besprochen werden, nachdem die LehrerIn auf die Bedeutung des Wortes

hingewiesen hat. Die Kinder konzentrieren sich hierbei zunächst auf den Kontext (es können auch Bilder sein) und behelfen sich nicht mit der Buchstaben-kenntnis. Die Grapheme sollen in der folgenden Phase stärker in den Vordergrund rücken, z.B. mithilfe der Anlauttabelle oder durch das Wortauf- und abbauverfahren. Viele Kinder verharren allerdings auf der ersten Ebene und versuchen sich die Wörter einzuprägen oder über gestalterische Mittel, zu einem Leseergebnis zu gelangen. Die Kompetenzstufe der zweiten Eben dient dann oft nur noch dazu, herausstechende lautliche oder symbolische Merkmale zu ermitteln. Die Folge können das Erraten von Einzelwörtern sein oder das Lesen eines vollkommen anderen Textes.

Als 3. Ansatz ist die synthetisch-analytische Methode hervorzuheben, die sowohl mit der Zerlegung des Ganzwortes als auch mit der gleichzeitigen Synthetisierung des Wortes durch den Wortklang arbeitet. (Topsch: Grundkompetenz Schriftspracherwerb. Methoden und handlungsorientierte Praxisanregungen,

S. 70ff.) Unbestritten greift diese Methode die Funktionsweise der deutschen Sprache richtig auf, weil sie stets eine Verknüpfung von Sprechen, Schreiben und Lesen verlangt. Ihr Problem entsteht auf der Ebene der Durchführung. Viele dieser fachlich richtigen und gut gemeinten Kurse sind unattraktiv für Kinder. Viel zu stark wird der Aspekt des Zuordnens von Phonemen und Graphemen betont, ohne auf die Interessen und Wünsche der Kinder inhaltlicher Art zu achten. Der Spracherfahrungsansatz bietet Möglichkeiten der Erweiterung der Sinnhaftigkeit und der Gestaltung der Lernsituationen. Er sollte aber nicht als ein Unterricht durchgeführt werden, der ohne Anleitung und Konzept erfolgt. Für alle gängigen Methoden des Schriftspracherwerbs gilt die Lehrkraft als entscheidende Größe. Sie sollte die Fähigkeiten und Defizite ihrer SchülerInnen kennen, sollte mittels Beobachtung und Beurteilung zu entsprechenden Fördermaßnahmen gelangen und mit Übungsmaterial kritisch umgehen können. Hierzu nun einige Beispiele. Zu den Voraussetzungen des Erlernens des

Schreibens und Lesens gehören die visuelle und auditive Wahrnehmung. Viele Übungsmaterialien erheben den Anspruch, die Figur- Grundunterscheidung, die Formkonstanzbetrachtung, die visuell- motorische Koordination, das Raumlageerkennen und das visuelle Gedächtnis zu fördern. Es werden Leseübungen mit den Titeln Purzelwörter, Silbensalat usw. angeboten. Diese Übungen wollen Sprache spielerisch vermitteln und so werden sie z. T. mit lustigen Illustrationen versehen. Am Beispiel der Purzelwörter lassen sich Fehler im Vorhaben schnell entlarven. Die zu lesenden Wörter werden in ihre Grapheme gespalten (häufig entstehen an dieser Stelle die ersten Fehler, da z.B. Zwilaute getrennt dargeboten werden) und Norm verstoßend

angeordnet: Purzelwörter: e^tNs, t^eo rT

Die einfache Aufgabe besteht darin, dass die Kinder die Wörter herausfinden und aufschreiben. SchülerInnen im Anfangs-

unterricht sollen aber an die Lineatur gewöhnt werden, an ein Schreiben und Lesen von links nach rechts. Sie sollten feststellen, dass Wörter Grenzen haben und eine Bedeutung. Wenn sich die ungeordneten Buchstaben zusätzlich in einem Bild befinden, also teoT in einer Wolke, dann sind bereits zwei wichtige Komponenten verletzt und die dritte zwangsläufig mitbeschädigt, weil der lautliche Abgleich zwischen Form und Bedeutung nicht mehr möglich ist. Übungen, die die Buchstaben ineinander verschlungen, überlappend und halb verdeckt darbieten und von den Kindern verlangen, bestimmte Buchstaben herauszufinden und nachzumalen sind eher ein diagnostisches Mittel und keines zum Üben. Denn die Kinder müssen für solche Anforderungen die Buchstaben verinnerlicht haben und die Figur- Grundwahrnehmung beherrschen, sonst beginnen sie aus Angst vor dem Buchstabenungetüm nicht mit dieser Aufgabe. Andere Negativbeispiele sind der Silbensalat:

Lö	Sche	Na	Mo	Vo
fa	gel	gel	we	re

und die Wörterschlange, in deren Bauch Wörter ohne Wortgrenzen geschrieben sind und die vertikal auf dem Arbeitsblatt angeordnet ist. Besonders für den Bereich der Raumlageverwechslung finden sich immer wieder Beispiele falscher Übungsmethoden.

Deutsche Buchstaben sind für Schreib- und LeseanfängerInnen leicht zu verwechseln. Typische Beispiele sind das b und das d. Hier gilt es zwei Dinge zu beachten. Die Buchstaben b und d tragen jeweils einen anderen Laut, damit ließe sich arbeiten und mit den Begriffen, die mit ihnen gebildet werden. Reine Zeitverschwendung stellen Übungen dar, die einen dieser Buchstaben nur herausfinden und ihn anstreichen lassen. (bbdbbdddbbbdbdbbbbdbdbdbbddd, dies gilt ebenso für „ei“ und „ie“ ieeieieieieieieieieieieieieieieieieieieie).

Es helfen hierfür auch nicht die „Tassentheorie“, bei der sich das Kind die Tassenhenkel nach rechts oder links ausgerichtet vorstellt oder andere visuelle Übungen des unmittelbaren Vergleichs. Die Buchstaben db sind sich zum Verwechseln ähnlich und bleiben ununterscheidbar, wenn sie nicht mit Lautwerten verbunden werden und die „Ranschburgsche Hemmung“ nicht beachtet wird, die besagt, dass zwei gleichzeitig vermittelte ähnliche Lerninhalte zu mentalen Überlappungen führen.

Als einfacher Merksatz gilt: „Lerngegenstände, die ähnlich sind, müssen zeitlich versetzt und durch inhaltlich unterschiedliche Sinnbezüge vermittelt werden. (Schründer-Lenzen: Schriftspracherwerb und Unterricht. ²2007, S.217). Das visuelle Gedächtnis wurde lange Zeit für den Schriftspracherwerb überschätzt. Viele Untersuchungen wurden durchgeführt, um zu bestätigen, dass LRS-Kinder optische Eindrücke genauso gut speichern wie alle anderen und dass das visuelle Gedächtnis

instabil und fehleranfällig ist im Hinblick auf den Erwerb der Schreib- und Lesekompetenz.

Übungen, die geometrische Figuren aneinanderreihen, gehen also vollkommen an der Schriftsprache vorbei und geübt wird ausschließlich das Einprägen von geometrischen Figuren in Reihenfolge. Dreimaliges Abschreiben eines Wortes bezieht sich zumindest auf Sprache, wird langfristig aber keinen Schreiberfolg verzeichnen, weil dem Kind die Frage, warum es Wörter so wie vorgegeben schreiben muss, nicht beantwortet. Das visuelle Gedächtnis kann also nur gefördert werden im Zusammenhang mit den Lauten. Wenn Kinder sehr große Schwierigkeiten haben, sich Buchstaben und Kurzwörter einzuprägen, sollte man mit einem Fundus bestehend aus sieben bis acht Buchstaben beginnen, um dem jeweiligen Kind einen Einblick in das Lese- und Schreibprinzip zu ermöglichen. Damit aber die visuellen Leistungen für die Schreibung genutzt werden

können, bedarf es der Laute, deren Grundlage die auditive Wahrnehmung bildet.

Unter auditiver Wahrnehmung versteht man die Aufnahme von akustischen Reizen und deren Verarbeitung. Auditive Wahrnehmungsstörungen lassen sich meist schon im Vorschulalter erkennen. Die betroffenen Kinder reden verwaschen, können Lieder nicht nachsingen, klatschen unrhythmisch, neigen zu einer trägen Mundmotorik oder einer Sprechstörung (z.B. Sigmatismus). Schreitet die Sprachentwicklung nicht voran oder beträgt der Rückstand auf gleichaltrige Kinder ein halbes Jahr wird von einer Sprachentwicklungsstörung gesprochen, die mit ihren Merkmalen auch das Erlernen der Schriftsprache beeinträchtigen wird. In der Vor- und Grundschule sollten dann Übungen zur phonologischen Bewusstheit (Reime bilden und heraushören, Sprechrhythmus erkennen, Silben finden, Anlaute benennen, Wörter auf einen bestimmten Laut untersuchen:

Hörst du ein „u“ im Wort U-Bahn?), zum Pragmatismus und zum Sprachverständnis durchgeführt werden. Die Sprechübungen können ab der ersten Klasse mit den besten visuellen Hilfsmitteln, den Buchstaben, verbunden werden.

Beispiel: Dome Tofel Sofa

Anfänglich werden die Bedeutungen gezeigt und die Wörter gemeinsam gesprochen. Die Kinder sollen dann sagen, welcher Buchstabe ersetzt werden muss und Vorschläge unterbreiten. Sie gelangen schnell zum „a“ und sollen im nächsten Schritt klären, in welcher Silbe das a stehen muss. Danach werden die Wörter mit Artikel aufgeschrieben. Mithilfe fachlich richtiger Übungen zur auditiven und visuellen Wahrnehmung bzw. zur Schreibung stellen sich Erfolge im Basisbereich der Schriftsprache ein, sodass davon ausgehend eine Lesekompetenz erworben wird, die sich von der Lesetechnik auf das Leseverständnis erstreckt.

5. Statt einer Zusammenfassung: Die Grundsätze für motiviertes Lesen

1. Mädchen und Jungen können nicht alleine Lesen lernen. Sie benötigen eine Lehrkraft, zu der sie Vertrauen haben und die empathisch, aber auch fachgerecht auf Schwierigkeiten eingeht. Die Fachkompetenz schließt sowohl grundlegendes Wissen um die deutsche Sprache, als auch das Vermögen, dieses Wissen diagnostisch und fördernd umzusetzen ein.

2. Um Lesefreude zu entwickeln, muss die Beherrschung der Lesetechnik vorliegen. Dazu gehören das Erkennen von Buchstaben, das Zuordnen von Lauten, das Aussprechen des Wortes im gebräuchlichen Klang und damit die Zuordnung einer Bedeutung. Außerdem müssen häufig wiederkehrende Lautreihen abgespeichert sein, um Lesegeläufigkeit herzustellen.

3. Die SchülerInnen müssen in der Lage sein, Texte zu verstehen. Voraussetzung ist, ein angemessene Wortschatz, das Wissen um Lesestrategien und unterstützende Arbeitstechniken sowie Vorwissen, das sie auf vielerlei Art und Weise erworben haben.

4. Motiviertes Lesen entsteht in- und extrinsisch. Intrinsisch lässt es SchülerInnen eine Aufgabenbewältigung positiv erleben und das Selbstkonzept verbessern. Intrinsische Gründe sind aber auch Neugier und die eingeschätzte Wichtigkeit des eigenen Handelns, welches beim Lesen soziale Aspekte haben kann oder dazu führt, ein selbst gesetztes Ziel zu erreichen. Zu den extrinsischen Gründen zählen das Streben nach Anerkennung und guten Zensuren, die Vermeidung äußeren Drucks oder der Vergleich, der im Unterrichtsgespräch entsteht. Im Laufe der Jahre nimmt die Motivation ab und schon FünftklässlerInnen sehen im Lesen weniger Nutzen als DrittklässlerInnen, was auf einen Unterricht verweist, der sich

vom Lesen wegbewegt. SchülerInnen sollten also wieder merken, dass das Lesen fächerübergreifend wichtig ist und im Deutschunterricht bezüglich der Literatur ausführlicher behandelt wird. LehrerInnen sollten sich vergegenwärtigen, dass die Arbeit an der Lesetechnik nicht mit der Grundschule abschließt.

5. Kinder brauchen lesende Vorbilder und den Zugang zu Büchern. Deswegen erfüllen Bibliotheken an allen und besonders an Sekundarschulen eine wichtige Funktion.

6. Vertrauenspersonen sollten sich gegenüber den Kindern immer positiv zum Lesen stellen. Um den sozialen Aspekt zu verstärken, ist es angebracht, öfter über Texte und Bücher und deren Protagonisten auch in zwanglosen Situationen zu sprechen.

7. Lesen sollte nicht nach bildungsbürgerlichen Gesichtspunkten beurteilt werden. Kinder lesen aus verschiedenen Gründen, zu unterschiedlichen Zeiten und mit einer größeren Textsortenauswahl, die von Erwachsenen häufig abgelehnt wird. Dabei handelt es sich beim Lesen einer Spielanleitung (am Computer) auch um einen Rezeptionsprozess und auch der Comic hat wie die Trivilliteratur seine Berechtigung. Denn erst die geübte Leserin wird zur Fähigkeit des Beurteilens von Texten gelangen und höhere Anforderungen an Sach- und literarische Texte stellen.

8. Mädchen und Jungen haben unterschiedliche Leseinteressen. In der Schule sollte stärker berücksichtigt werden, dass Jungen der Literaturunterricht mit der vorgesehenen Belletristik wenig Freude bereitet und mehr Mühen abverlangt. Auch ein Unterricht, der auf Sachtexte und neue Medien ausgedehnt wird, setzt Lesekompetenz voraus. Mädchen

profitierten von dieser Erweiterung ebenfalls. Das Besprechen von Sachtexten, das Analysieren von Diagrammen, das literarische Auswerten von Comics unter Einbeziehung der dramatischen Mittel, des Layouts und einer Betrachtung der Protagonisten kann zu einem spannenden Literaturunterricht führen. Ein Anfang wäre schon getan, wenn im Deutschunterricht auch Themen behandelt werden würden, die Jungen ansprechen.

6. Literatur

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., Schiefele, U., Lehmann, R.: Die PI SA- Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analyse. In: Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W., Stanat, P. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PI SA 2000, Wiesbaden 2004, S. 139- 168.
- Bartnitzky, H.: Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik, Unterrichtsbeispiele, Planungsmodelle, Berlin ⁵2007.
- Blume, E., Schneider, W.: Hören, Lauschen, Lernen 2. Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Buchstaben- Laut- Training. Anleitung und Arbeitsmaterial, Göttingen 2004.
- Blumenstock, L.: Spielerische Wege zur Schriftsprache im Kindergarten, Weinheim/ Basel 2004.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Abteilung für Leseförderung sowie Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen (Hrsg.), Böck, M.: Gender und Lesen.

Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderansätze, Wien 2007.

Bracke, J., Giesen, B.: Lesethron. Materialsammlung zur Leseförderung für einen differenzierten/ jahrgangsübergreifenden Erstleseunterricht, Band 2, Kempen ³2007.

Engelhardt, K.: Jungen lesen?! Methoden jungenspezifischer Leseförderung. Entwicklung eines Konzepts zur Fortbildung von Bibliothekaren, Lehrern, Erziehern und Eltern, Diplomarbeit, Stuttgart 2006.

Fritz, J., Stumpf, S., Wegener, D.: Die Ganze Schule liest. Praxismappe zur Leseförderung, Mühlheim 2007.

Gaschke, S.: Hexen, Hobbits und Piraten. Die besten Bücher für Kinder, Stuttgart/ München ²2002.

Grabe, Chr.: Alle Mann ans Buch! Aufgaben einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung. In: JuLit, S. 45- 49.

Hanke, P.: Anfangsunterricht, Weinheim/ Basel ²2007.

IGLU 2006- Internationale Grundschul- Lese- Untersuchung.

www.ifs.uni-dortmund.de/iglu 2006.

- Küspert, P., Schneider, W.: Hören, Lauschen, Lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache, 42003.
- Möller, J., Schiefele, U.: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W., Stanat, P. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz, S. 101- 124.
- Müller- Walde, K.: Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können, Frankfurt/ M. 2005.
- Nold, G., Willenberg, H.: Lesefähigkeit. In: Beck, B., Klieme, E. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI - Studie, Weinheim/ Basel 2007, S. 23- 41.
- Richter, S. Geschlechterunterschiede in der Rechtschreibentwicklung von Kindern der 1. bis 5. Klasse. In: Richter, S., Brügelmann, H. (Hrsg.): Mädchen lernen anders/ anders lernen Jungen. Bottighofen 1994, S. 51- 65.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, Chr., Hurwitz, L.: Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen, Berlin 2006.

- Schröder- Lenzen, A.: Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens, Wiesbaden ²2007.
- Sommer- Stumpfenhorst, N., Hötzel, M.: Richtig schreiben lernen von Anfang an. Methodenkompetenz, Berlin ⁵2007.
- Spinner, K. H.: Lesekompetenz in der Schule. In: Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W., Stanat, P. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz, S. 125- 138.
- Streblow, L. Zur Förderung der Lesekompetenz. In: ebd, S. 275- 306.
- Stumpfenhorst, N.: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden, Berlin ¹⁰2006.
- Textor, M. R.: PI SA 2003- die richtigen Konsequenzen ziehen. In: Kindergartenpädagogik- Online- Handbuch- 2007, S. 1-5. (www.kindergartenpaedagogik.de)
- Topsch, W.: Grundkompetenz Schriftspracherwerb. Methoden und handlungsorientierte Praxisanregungen, Weinheim/ Basel ²2005.
- Wilde, D.: Sechs Thesen zur Lesedidaktik in der Grundschule, Berlin 2000. (www.dagmarwilde.de)

Ein Kompetenzzentrum braucht Impulse, Vielfalt und Beteiligung

Herzlich willkommen im Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. Wir verstehen uns als fachpolitische Servicestelle für genderrelevante Fragen im Bereich der Jugendhilfe. Wir unterstützen den fachlichen Austausch in regionalen und überregionalen Zusammenhängen, organisieren Fachtagungen und Fortbildungen, bieten Trägern und Privatpersonen Beratungen zur Etablierung entsprechender Ansätze und initiieren und begleiten Impulsprojekte.

Mitglieder erhalten aktuelle Informationen zu Theorie und Praxis in Genderfragen, werden über Fördermöglichkeiten informiert, bekommen die erstellten Fachbroschüren zugesandt, können kostenlos Literatur ausleihen und sind eingeladen, an Mitgliederversammlungen, Fortbildungen und Fachveranstaltungen teilzunehmen.

Antrag auf Mitgliedschaft

Ich möchte Mitglied im Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. werden und bin bereit, den Jahresbeitrag von 30,00 € (erm. 15,00 €) zu tragen. Die Satzung des Kompetenzzentrums erkenne ich an.

Träger/ Einrichtung/ VertreterIn oder Privatperson:

Name, Vorname:

Anschrift:

Vorwahl/ Telefon:

E-Mail:

Datum/ Unterschrift