

## «Beim Lesen komm ich jetzt besser voran» – Leseförderung in mehrsprachigen Schulen

Claudia Neugebauer

### Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird anhand von Beispielen aus zwei Klassen gezeigt, wie mit gezielten didaktischen Massnahmen der Leseunterricht in mehrsprachigen Schulen verbessert werden kann. In den beiden Beispielen wird von Unterrichtsbeobachtungen ausgegangen, welche im Rahmen von Beratungen und Coachings gemacht worden sind.

Im ersten Beispiel aus dem vierten Schuljahr der Primarstufe, steht die Frage nach einer sinnvollen Wortschatzarbeit im Zusammenhang mit Lesetexten im Vordergrund.

Im zweiten Beispiel aus dem siebten Schuljahr (Sekundarstufe 1) geht es um den Aufbau von Wissen zu verschiedenen Textmustern.

Die beschriebenen Probleme sind typisch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen und Lerngruppen und die diskutierten Lösungsvorschläge lassen sich auf den Unterricht mit unterschiedlichen Altersgruppen und in verschiedenen Fächern übertragen.

### Schlüsselwörter

Deutsch als Zweitsprache, Leseverstehen, Wortschatz, Textmuster

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

---

### Autorin

Claudia Neugebauer

Pädagogische Hochschule Zürich, Forschungsgruppe Literalität, Motivation und Lernen, Lagerstrasse 5, CH-8090 Zürich, claudia.neugebauer@phzh.ch

## 1. Das Problem mit dem Wortschatz knacken

Aufgrund der Tatsache, dass fehlender Wortschatz beim Lesen Probleme bereitet, verwenden Lehrpersonen oft Unterrichtszeit dafür, mit ihren Schülerinnen und Schülern unbekannte Wörter zu Texten zu besprechen.

Was berücksichtigt werden muss, damit Wortschatzarbeit im Zusammenhang mit Lektüre auch wirklich zu besserem Textverständnis führt, wird im Folgenden ausgehend von einem Beispiel aus einer vierten Klasse der Primarstufe diskutiert.

### 1.1 Erstes Beispiel – viertes Schuljahr, Primarschule

Angaben zur Zusammensetzung der Klasse (24 Schüler/-innen)

Welche Sprache sprechen die Schüler/-innen in der Familie?

- 7 Kinder nur Deutsch
- 4 Kinder Deutsch und eine Migrationssprache
- 13 Kinder vorwiegend eine Migrationssprache, unter Geschwistern zeitweise auch Deutsch  
3 Kinder dieser Gruppe leben erst seit 2 bis 3 Jahren im deutschen Sprachraum. Die andern sind im deutschen Sprachraum geboren und sprechen seit dem fünften Lebensjahr täglich deutsch (schulisches Umfeld, Spielplatz etc.).

Schülerinnen und Schüler einer vierten Klasse haben als Hausaufgabe das Märchen «Die Froschprinzessin» gelesen und im Text ihnen unbekannte Wörter unterstrichen. Diese Arbeit ist eingebettet in eine Unterrichtsreihe zum Thema Märchen. Jedes Kind soll sein Lieblingsmärchen finden. In drei Wochen wird ein Märchennachmittag stattfinden, an dem die Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse jüngeren Kindern aus der Schule ihre Lieblingsmärchen vorlesen.

Mit der Unterrichtsreihe verfolgt die Lehrperson drei übergeordnete Ziele:  
Die Schüler/-innen ...

- trainieren selbständiges Lesen.
- bauen ein Repertoire an Märchen auf.
- üben gestaltendes Lesen und lesen ein Märchen vor Publikum vor.

Vorerst geht es nun darum, dass die Klasse eine Auswahl verschiedener Märchen kennen lernt. Dies soll in erster Linie über selbständiges Lesen geschehen. Die Lehrerin lässt die Klasse deshalb als Hausaufgabe oder im Unterricht jeweils ein Märchen lesen. Anschliessend wird gemeinsam über das gelesene Märchen gesprochen. Unbekannte Wörter werden erklärt und es werden Bezüge zu bereits bekannten Märchen hergestellt.

Als Einstieg in die Lektion zum Märchen «Die Froschprinzessin» initiiert die Lehrerin ein kurzes Gespräch, in dem die wichtigsten Punkte aus dem Märchen zusammengetragen werden sollen. Dabei wird deutlich, dass mehrere Kinder beim selbständigen Lesen zu Hause den roten Faden in der Geschichte nicht gefunden haben. Die Lehrerin geht deshalb mit der Bemerkung «Im Text kommen wirklich viele schwierige Wörter vor» zum Besprechen des Wortschatzes über.

Die Kinder fragen nach der Bedeutung von Wörtern wie «bucklig», «tagaus, tagein» oder «kläglich». Die Lehrerin schreibt die Wörter an die Wandtafel und bittet Kinder, welche die Wörter verstehen, diese zu erklären.

Das Besprechen der ersten drei Wörter nimmt fünf Minuten in Anspruch. Nach dem Besprechen der Ausdrücke «eine alte, bucklige Frau», «tagein, tagaus arbeiten» und «ein klägliches Quaken» wird nach elf weiteren Wörtern gefragt.

Das Besprechen aller vierzehn Ausdrücke dauert rund zwanzig Minuten.

Beim Beobachten der Klasse fällt auf, dass vor allem diejenigen Kinder aufmerksam am Unterricht teilnehmen, die Gelegenheit haben, einen Ausdruck mit eigenen Worten zu erklären.

Nach dem Besprechen der Wörter fordert die Lehrerin die Kinder auf, das Märchen nochmals zu lesen. Um das Textverständnis zu überprüfen, führt die Lehrerin mit einigen Kindern kurze Gespräche. Dabei stellt sie bei mehreren Kindern Verständnisprobleme fest.

Ein Mädchen fragt nach einem Wort, das in der Liste an der Wandtafel zu finden ist. Als die Lehrerin die Schülerin darauf aufmerksam macht, sagt sie: «Ah, ja. Das steht ja dort. Aber ich hab vergessen, was es heisst.»

Die Lehrerin setzt sich zu einem Jungen und fragt ihn, welche Stelle er eben lese. Beim Gespräch über den entsprechenden Abschnitt stellt sich heraus, dass der Junge eine wesentliche Aussage nicht verstanden hat. Als die Lehrerin fragt, weshalb er vorher nicht nach den ihm unbekanntem Wörtern gefragt habe, sagt der Junge: «Ich habe beim Lesen nicht gemerkt, dass ich hier nicht verstehe. Ich hab einfach geschaut, wie die Geschichte geht.»

Ein Märchen  
aus der französischen Schweiz

## Die Froschprinzessin

Es war einmal eine arme, alte, bucklige Frau, die nichts besass als ihren Sohn und eine kleine Hütte nahe am Wald. Der Junge war klug, klüger als alle anderen Jungen im Dorf. Aber der Lehrer wollte ihn nicht in der Schule haben.

«Geh nach Hause», sagte er zum Jungen, «und Sorge für deine alte, bucklige Mutter.»

So lief der Junge tagaus, tagein in den tiefen Wald, sammelte Holz und fischte Fische. Das gute Holz verkaufte er den reichen Bauern, Reisig und Fische brachte er seiner Mutter.

Eines Morgens, als er wieder trübselig am Bach sass und die Angelschnur ins Wasser auswarf, bemerkte er am anderen Ufer des Bächleins einen Frosch, der ein rotes Halsband trug. Noch nie hatte der Junge einen so hübschen Frosch gesehen. Dieser Frosch schaute ihn mit grossen Augen an, tauchte ins Wasser, sprang wieder ans Ufer und folgte dem Jungen auf Schritt und Tritt durch den tiefen Wald. Aber nie folgte ihm der Frosch nach Hause.

### 1.2 Unbekannte Wörter suchen und besprechen

**führt nicht unbedingt zu besserem Textverständnis**

Die hier beschriebene Unterrichtsbeobachtung beruht auf einem Unterrichtsbesuch im Rahmen eines Coachings, für das sich die Lehrerin angemeldet hat, um ihren Leseunterricht zu überdenken. Im Beratungsgespräch, das dem Unterrichtsbesuch folgt, fasst die Lehrerin drei Probleme zusammen.

Die Lehrerin stellt fest, dass ...

- die Kinder nach Wörtern fragen, die für das Verstehen des Märchens nicht unbedingt relevant sind.
- Wörter, die besprochen wurden, beim abschliessenden Lesen des Textes nicht verstanden werden.
- dass Kinder über Unverstandenes hinweggehen, ohne wahrzunehmen, dass sie nicht verstanden haben.

Der Auftrag, unbekannte Wörter im Text zu unterstreichen, lenkt die Aufmerksamkeit von Leserinnen und Lesern auf das, was sie nicht verstehen. Dass dies kein guter Einstieg in die Auseinandersetzung mit einem Text ist, liegt auf der Hand. Im Beratungsgespräch aus dem obigen Beispiel sagt die Lehrerin: «Im Nachhinein nehme ich an, dass einige Kinder den Text gezielt nach unbekanntem Wörtern abgesucht haben – einfach weil sie als Beweis dafür, dass sie die Hausaufgabe gemacht haben, einige unterstrichene Wörter vorweisen wollten. Vielleicht haben sie gar nicht erst ver

Ausschnitt aus dem Märchen

sucht, den roten Faden im Text zu finden und das Märchen als Ganzes zu verstehen. Unbekannte Wörter kann man ja auch finden, ohne dass man den Text ganz durchliest.»

Die Lehrerin fragt sich nun, ob die Einschränkung «Unterstreicht nur wichtige Wörter, die ihr nicht versteht» sinnvoll gewesen wäre.

Der Auftrag nach wichtigen unbekanntem Wörtern zu suchen, stellt sehr hohe Anforderungen, denn man muss zuerst einmal erkennen, was wichtig ist. Erfahrene Leserinnen und Leser erkennen, ob ein Wort wichtig und somit ein Schlüsselwort ist oder nicht. Kindern im Primarschulalter fehlt die entsprechende Leseerfahrung in der Regel noch.

Es muss also die Aufgabe der Lehrperson sein, sich bei der Vorbereitung des Unterrichts zu überlegen, welches die Schlüsselwörter in einem Lesetext sind und wie die Bedeutung von unbekanntem Schlüsselwörtern erarbeitet werden kann. Verschiedene Möglichkeiten wie mündliches Erklären der Wörter, Besprechen anhand einer Liste mit Erklärungen oder Nachschlagen in einem Wörterbuch usw. bieten sich an.

Wenn ein Text von den Schülerinnen und Schülern erst einmal global verstanden wird, kann es in einem späteren Schritt darum gehen, noch zusätzliche Wörter zu besprechen oder nachzuschlagen. Je nachdem, ob eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem Text stattfinden soll und welche Aspekte dabei beleuchtet werden, ist eine weiterführende Wortschatzarbeit nötig – oder eben auch überflüssig.

Die Lehrperson muss sich zudem die Frage stellen, ob die neuen Wörter Teil des produktiven Wortschatzes der Schülerinnen und Schüler werden sollen. Falls es um mehr geht als darum, die Wörter im Kontext der Lektüre wiederzuerkennen, braucht es ein zusätzliches Wortschatztraining.

### **1.3 Wörter, die besprochen worden sind, müssen beim Lesen wiedererkannt werden**

Dass Kinder beim Lesen Wörter, die zuvor besprochen wurden, nicht wiedererkennen oder sie zwar wiedererkennen, sich aber nicht an die Bedeutung erinnern, kann verschiedene Gründe haben:

- Es werden zu viele Wörter besprochen.
- Werden Wörter und Erklärungen nur mündlich angeboten, können sich Lernende nur von einigen wenigen Wörtern die Bedeutung merken.
- Vor allem jüngere Kinder stellen beim Lesen oft keinen Bezug zu vorher besprochenen Wörtern her. Das Sprechen über Wörter und das Lesen sind für sie zwei verschiedene Dinge.
- Jüngere Kinder sind durch den eigentlichen Lesevorgang stark in Anspruch genommen. Sie haben keine Kapazitäten, um einen Bezug zu vorher besprochenen Wörtern herzustellen.

Mit einfachen didaktischen Massnahmen können diese Schwierigkeiten angegangen werden:

- Es werden vorerst nur die für das globale Verstehen des Textes wichtigen Wörter – die Schlüsselwörter – besprochen.
- Neue Wörter und die Erklärungen dazu werden in Form von Synonymen, Übersetzungen in die Erstsprache, Beispielsätzen, Bildern usw. festgehalten. Auch Gegenstände können Erinnerungshilfen sein.
- Die Schülerinnen und Schüler bekommen eine Liste mit den Schlüsselwörtern und den entsprechenden Erklärungen.
- Schlüsselwörter sind im abgegebenen Text bereits grafisch hervorgehoben.
- Mit Hilfe von Aufträgen wird die Aufmerksamkeit beim Lesen auf bestimmte Wörter gelenkt. Ein möglicher Auftrag wäre: «Wir haben diese drei Wörter besprochen. Suche sie im Text und markiere sie. Lies die entsprechenden Stellen am Schluss noch einmal.»

## 1.4 Oft bemerken Kinder gar nicht, dass sie etwas nicht verstanden haben

Die an sich gute Strategie des Jungen im obigen Beispiel – «Ich hab einfach geschaut, wie die Geschichte geht» – führt nicht zum Erfolg, weil der Junge sein Nichtverstehen nicht wahrnimmt. Er erkennt nicht, dass er ein Schlüsselwort und somit eine Schlüsselstelle nicht verstanden hat.

Dass Kinder beim Lesen nicht bemerken, wenn sie etwas nicht verstanden haben, können wir im Unterricht immer wieder beobachten. Wir wissen nun aber, dass es gar nicht möglich und auch nicht in jedem Fall nötig ist, beim Lesen immer alles zu verstehen. Ein Dilemma: Man muss nicht unbedingt alles verstehen, aber einiges muss man unbedingt verstehen. Wie gehen erfahrene Leserinnen und Leser mit diesem Dilemma um?

- Sie erkennen, wenn sie etwas nicht verstehen.
- Sie können feststellen, ob es sich um eine Stelle handelt, die zum Herstellen des Zusammenhangs im Text relevant ist.
- Falls dies zutrifft, entscheiden sie, ob und welche Hilfsmittel sie anwenden.
- Falls dies nicht zutrifft, gehen sie über die nicht verstandene Stelle hinweg, lesen weiter und versuchen die Lücken aufgrund ihres Weltwissens und des Kontextes zu schliessen.

Wie können Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu einer so hohen Lesekompetenz begleitet werden? Statt sie nach «wichtigen Stellen» suchen zu lassen, können wir ihnen zuerst einmal Hinweise auf wichtige Aussagen geben und so ihren Blick für relevante Informationen schärfen. Entsprechende Aufträge könnten zum Beispiel folgendermassen aussehen:

- Die Lehrperson schreibt einige wichtige Aussagen aus dem Text auf. Die entsprechenden Stellen müssen im Text gefunden werden.
- Im zu verstehenden Text sind wichtige Stellen bereits markiert. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, den Inhalt der markierten Stellen mit eigenen Worten zu formulieren.
- Die Lehrperson stellt eine Liste mit wichtigen und unwichtigen Aussagen zu einem Text zusammen. Vor dem Lesen wird darüber gesprochen, worum es im Text, auf den sich die Aussagen beziehen, gehen könnte und welche Aussagen wohl die Hauptaussagen des Textes zusammenfassen.

## 1.5 Ein konkreter Vorschlag zum Beispiel «Die Froschprinzessin»

Die vorangehenden Überlegungen beruhen – wie eingangs erwähnt – auf einer Unterrichtsbeobachtung im Rahmen eines Coachings. Nach dem Beratungsgespräch, das dem Unterrichtsbesuch folgt, entwickelt die Lehrerin ein Arbeitsblatt, mit dem Schülerinnen und Schüler auf das Lesen vorbereitet und beim Lesen begleitet werden. Nach dem gleichen Schema entwickelte die Lehrerin Arbeitsblätter zu weiteren Märchen.

Die anfängliche Befürchtung der Lehrerin, dass die Kinder auf das wiederholt ähnliche Vorgehen negativ reagieren, erweist sich als falsch. Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass die Angebote der Lehrerin ihnen beim Verstehen der Märchen helfen. Sie haben Freude am Lesen, weil sie erleben, dass sie – wie ein Schüler es formuliert – «endlich mal durch einen Text selber durchkommen.»

Das selbständige Lesen der Märchen wird mit Hilfe der Arbeitsblätter mit folgenden Schritten vorbereitet:

- Schlüsselwörter besprechen; Liste mit den Schlüsselwörtern kennen lernen, damit sie beim Lesen zu Hilfe genommen werden kann.
- Hypothesenbildung zum Inhalt des Textes aufgrund der Schlüsselwörter: Worum könnte es in einem Märchen gehen, in dem diese Wörter vorkommen?
- Auftrag besprechen, der dazu anleitet, die Schlüsselwörter im Kontext der Geschichte wiederzuerkennen und zu verstehen
- Anregung, nur dann ein Wörterbuch zu verwenden, wenn eine der «wichtigen Informationen» auf dem Arbeitsblatt nicht verstanden wird.





Welche Erfahrungen können die Schülerinnen und Schüler im vorgeschlagenen Setting während des Lesens machen?

- Erfahrungen in Bezug auf das Wortschatzproblem:
- beim Lesen nicht alle unbekannt Wörter, sondern vorerst die Schlüsselwörter verstehen
- erkennen, welche Wörter Schlüsselwörter sind
- beim Lesen eine Wörterliste zu Hilfe nehmen, um Wörter rasch nochmals nachsehen zu können
- Wörterbücher dann einsetzen, wenn es darum geht, eine wichtige Stelle im Detail zu verstehen

Weitere Erfahrungen:

- Hypothesen bilden und mit der Absicht, diese zu überprüfen, an einen Text herangehen
- bestimmte Aussagen in einem Text suchen
- erkennen, welche Aussagen für das Verstehen des Zusammenhangs relevant sind
- ...

Wird längerfristig nach dem vorgeschlagenen Setting gearbeitet, entwickeln die Schülerinnen und Schüler gewisse Routinen. Sie eignen sich Lesestrategien an, die sie mit der Zeit selbständig – auch ohne, dass sie einen entsprechenden Auftrag erhalten – einsetzen werden.

| <b>Schlüsselwörter zum Märchen «Die Froschprinzessin»</b> |   |  |
|---|---|--|
|   | Die <b>fett</b> gedruckten Wörter stehen im Märchen.                                      | In dieser Spalte findest du Erklärungen.   |
| <b>1. Einige Figuren aus dem Märchen</b>                  |   |  |
|   | ein <b>Junge</b> (m.) / der <b>Sohn</b> (m.)  |  |
|   | eine <b>Frau</b> (f.) die <b>Mutter</b> (f.)  |  |
|   | ein <b>Frosch</b> (m.)  |   |
|   | ein <b>Storch</b> (m.)  |   |
| <b>2. Wichtige Gegenstände im Märchen</b>                 |   |  |
|   | eine <b>Truhe</b> (f.)  |   |
|   | eine <b>Börse</b> (f.) ...<br>ein <b>Beutel</b> (m.) ...<br><br><b>bertalern</b> (m. pl.) | <br>mit <b>Sil-</b><br>ein <b>Säcklein</b> (ein kleiner Sack) mit Geld aus Silber |

| 3. Weitere wichtige Informationen zum Märchen  |   |  |
|--|---|--|
| *  | für jemanden <b>sorgen</b><br>Der Junge <b>sorgt</b> für seine Mutter.                      | Der Junge arbeitet, damit seine Mutter Geld und zu essen hat.        |
| **   | <b>verscheuchen</b><br>Der Junge <b>verscheucht</b> einen Storch.                           | Der Junge jagt den Storch weg.<br>Er macht, dass der Storch weggeht. |
| ***  | <b>verwandeln</b><br>Ein Zauberer <b>hat</b> einen Menschen in ein Tier <b>verwandelt</b> . | Ein Zauberer hat aus einem Menschen ein Tier gemacht.                |
| <p><b>Auftrag</b><br/>Drei Informationen sind mit Sternen bezeichnet.<br/>Suche im Märchen die passende Stelle.<br/>Wenn du eine Information gefunden hast, machst du am Seitenrand die entsprechende Anzahl Sterne:<br/>* oder ** oder ***.</p> |   |  |

Mit diesem Arbeitsblatt werden Schülerinnen und Schüler auf das Lesen des Märchens «Die Froschprinzessin» vorbereitet und beim Lesen begleitet.

## 2. Den «geheimen Bauplan» von Texten durchschauen

Erfahrene Leserinnen und Leser können beim Lesen auf Wissen über den Bau verschiedener Texte zurückgreifen. Dass beispielsweise in literarischen Texten verschiedene Erzählstränge verfolgt werden oder dass in einer Geschichte die Erzählperspektive wechselt, ist ihnen vertraut. Ebenso kennen sie verschiedene Muster nach denen Sachtexte aufgebaut sind. Leserinnen und Leser, die die verschiedenen Muster kennen und beim Lesen wiedererkennen, lesen besser.

Wie durch vorentlastende Gespräche über den Bau von Texten das selbständige Lesen unterstützt werden kann, wird im Folgenden ausgehend von einem Beispiel mit dreizehnjährigen Schülerinnen und Schülern diskutiert.

### 2.1 Zweites Beispiel – siebtes Schuljahr, Sekundarstufe 1

Angaben zur Zusammensetzung der Klasse (20 Schüler/-innen)

Welche Sprache sprechen die Schüler/-innen in der Familie?

- 4 Kinder nur Deutsch
- 2 Kinder Deutsch und eine Migrationssprache
- 12 Kinder vorwiegend eine Migrationssprache, unter Geschwistern zeitweise auch Deutsch  
6 Kinder dieser Gruppe leben erst seit 1 bis 4 Jahren im deutschen Sprachraum. Die andern sind im deutschen Sprachraum geboren und sprechen seit dem fünften Lebensjahr täglich deutsch (schulisches Umfeld, Freizeit etc.).

In einer siebten Klasse wird eine Erzählung mit dem Titel «Saras Freund» gelesen, in deren Mittelpunkt eine sechzehnjährige Jugendliche steht. Der Lehrer hat die Erzählung aus einer Jugendzeitschrift kopiert. Bei der Wahl des Textes war für ihn hauptsächlich der Inhalt ausschlaggebend. Er hält den Text für geeignet,

weil das Thema «Freundschaften und Beziehungen» für die Schülerinnen und Schüler aktuell ist. Ausserdem ist der Wortschatz alltagsnah und kann als einfach eingestuft werden kann. Erst beim Einsatz im Unterricht bemerkt der Lehrer die Schwierigkeiten, die sich durch die Struktur des Textes ergeben und erkennt, dass didaktische Massnahmen nötig sind, damit die Schülerinnen und Schüler den Text verstehen können.

Die Erzählung folgt dem Modell der Ich-Erzählsituation, wobei im Text Ausschnitte aus E-Mails eingeflochten sind, welche die Hauptfigur Sara von einem Freund bekommen hat. Der Wechsel zwischen den beiden Ebenen der Erzählung wird im Text nicht explizit angekündigt und er wird auch nicht durch grafische Mittel verdeutlicht. Nachdem der Lehrer der Klasse in einer ersten Lektion Zeit für die Lektüre gegeben hat, äussern verschiedene Schülerinnen und Schüler, dass ihnen der Einstieg in die Erzählung zwar gefällt, dass sie dann aber nach den ersten Abschnitten dem Inhalt nicht mehr richtig folgen konnten. «Am Anfang spannend und dann ziemlich verwirrt», kommentiert ein Schüler die Erzählung. Ein anderer Schüler sagt, dass er nicht wisse, weshalb er den Text nicht verstehe. Am Wortschatz liege es in diesem Fall nicht.

Die meisten Schülerinnen und Schüler haben zwar erkannt, dass im Text zwei verschiedene Personen zu Wort kommen. Wann der Wechsel von einer Ebene zur andern erfolgt, haben viele aber nicht oder nicht immer erkannt. Auch dass die Perspektive des Jungen durch E-Mails eingebracht wird, war nicht allen Schülerinnen und Schülern klar.

## **2.2 Der Text ist schwer verständlich – woran liegt das?**

Die Schülerinnen und Schüler haben Mühe beim Verstehen einer Erzählung, die der Lehrer als sprachlich einfach und inhaltlich nahe an der Lebenswelt von Jugendlichen bezeichnet. Im Beratungsgespräch, das der beschriebenen Lektion folgt, erkennt der Lehrer, wo die Schwierigkeiten liegen:

- Die Erzählung spielt auf zwei Ebenen. Auf beiden Ebenen wird die Ich-Form verwendet: Sara erzählt aus der Ich-Perspektive. Der Freund verwendet in seinen E-Mails ebenfalls die Ich-Form.
- Damit ein Wechsel zwischen den beiden Ebenen der Erzählung erkannt wird, müssen bestimmte Wörter verstanden werden, die einen Wechsel andeuten.
- Einige Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache verstehen diese Wörter nicht.
- Selbst wer diese Wörter versteht, überliest sie leicht, da sie «auf den ersten Blick» für das Verstehen des grösseren Zusammenhangs nicht relevant erscheinen.
- Damit die Aufmerksamkeit auf die Wörter gelenkt wird, welche einen Wechsel der Ebenen in der Erzählung andeuten, müsste Wissen über den «Bauplan» des Textes vorhanden sein.

## **2.3 Mit Vorwissen über den «Bauplan» eines Textes fällt die Orientierung beim Lesen leichter**

Ob Schülerinnen und Schüler den «Bauplan» eines Textes erkennen, hat viel mit Vorwissen zu tun. Im Zusammenhang mit Lesetexten in verschiedenen Fächern sind Gespräche auf der Metaebene, in denen über «Baupläne» von Texten gesprochen wird, von grosser Bedeutung. Wer verschiedene «Baupläne» kennt, bringt gute Voraussetzungen mit, beim Lesen eines neuen Textes dessen Struktur zu durchschauen. Die Aufmerksamkeit wird durch das Wissen über den «Bauplan» eines Textes gesteuert. Die Orientierung im Text fällt leichter.

Lehrpersonen können literarische Texte nach folgenden Punkten analysieren, um herauszuschälen, welche Texteingenschaften in einem vorentlastenden Gespräch angesprochen werden können:

- chronologische Erzählung – nicht chronologische Erzählung
- einfacher Einstieg – ungewohnter, anspruchsvoller Einstieg
- eine geschlossene Erlebniswelt, ein einzelner Schauplatz – unterschiedliche Welten, wechselnde Schauplätze
- grosse Vorausehbarkeit – ungewohnter Handlungsablauf, nicht voraussehbare Entwicklung
- gleich bleibende Erzählperspektive– Erzählperspektive (häufig) wechselnd
- bei Dialogen kann leicht erkannt werden, wer spricht – bei Dialogen ist es anspruchsvoll zu erkennen, wer spricht
- Rückblenden – keine Rückblenden



- gut eingeführte Protagonisten, deutlich unterscheidbar – Protagonisten schwer einzuordnen und auseinanderzuhalten

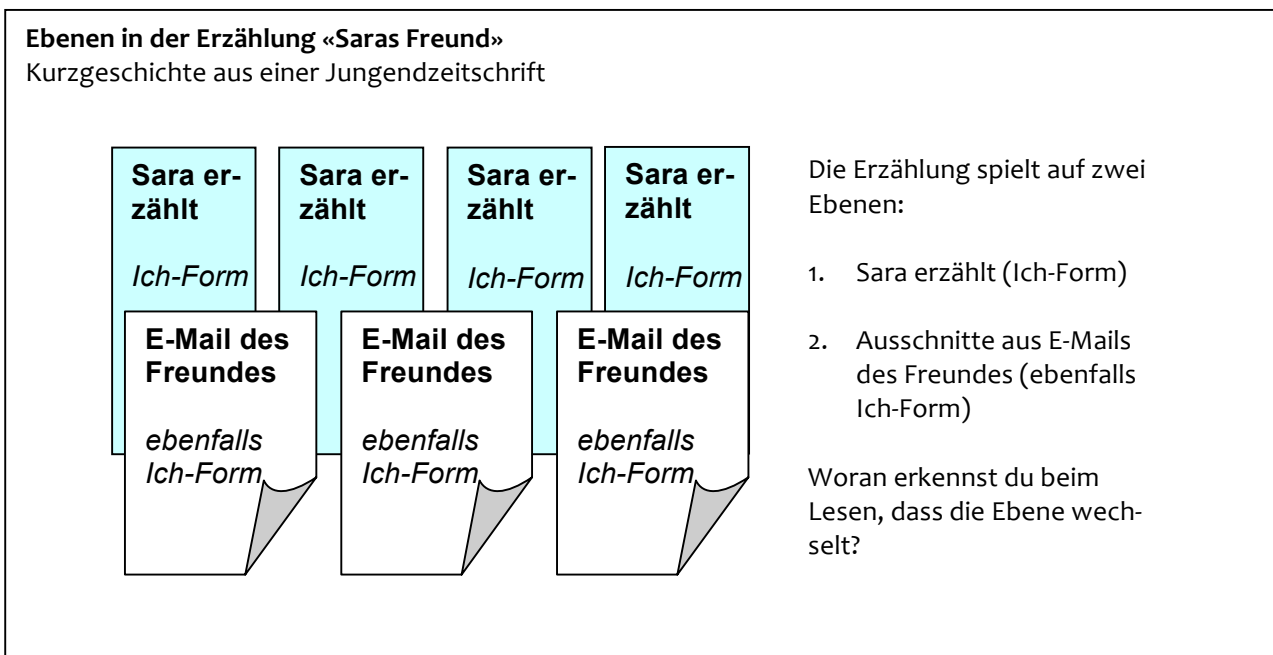
Die folgende Aussage eines achtjährigen Mädchens zeigt, wie bereits jüngere Kinder in Gesprächen über Texte auf wichtige Entdeckungen hinweisen: «Man muss da herausfinden, wann einer spricht und wer das ist und wann er fertig geredet hat.» Mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler geht es in solchen Gesprächen um immer komplexere Fragen.

Gespräche über «Baupläne» sollen sich nicht auf literarische Texte beschränken. Insbesondere muss auch Wissen über «Baupläne» von Sachtexten aufgebaut werden. Hier ist eine Zusammenarbeit von Sprach- und Fachlehrpersonen wertvoll und notwendig.

### 2.4 Ein konkreter Vorschlag zum Beispiel «Saras Freund»

Der Lehrer der oben beschriebenen Klasse führt mit seinen Schülerinnen ein Gespräch über die «am Anfang spannende und dann verwirrte» Erzählung. Die verschiedenen Ebenen in der Erzählung werden grafisch dargestellt und gemeinsam wird im Text nach Stellen und Wörtern gesucht, wo ein Wechsel von einer Ebene auf die andere erkannt werden kann.

Nach dem Gespräch liest die Klasse selbständig weiter und der Lehrer stellt in einem weiteren Gespräch fest, dass die Schülerinnen und Schüler dem Verlauf der Erzählung nun folgen können. «Beim Lesen komm ich jetzt besser voran», stellt eine Schülerin fest.



Anhand dieser Grafik wird mit den Schülerinnen und Schülern über den «Bauplan» des Textes gesprochen.

### 3. Guter Leseunterricht für alle

Die in diesem Beitrag beschriebenen Schwierigkeiten betreffen nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Wer Deutsch als Zweitsprache lernt, ist aber in besonderem Masse auf eine gute Begleitung auf dem Weg zu einer immer besseren Lesekompetenz angewiesen, denn das Lesen in einer Zweitsprache stellt erhöhte Anforderungen an Leserinnen und Leser. Dass die vorgeschlagenen

didaktischen Massnahmen allen Schülerinnen und Schülern beim Verbessern ihrer Lesekompetenz helfen, ist eine Chance des gemeinsamen Unterrichts in mehrsprachigen Schulen.

## Quellenangabe

Ulrich, Anna Katharina (2001): Die Froschprinzessin. Ein Märchen aus der französischen Schweiz. In: Das fliegende Haus. Lesebuch für das vierte Schuljahr. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. S. 34 – 38.

## Zur Autorin

Claudia Neugebauer ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich und Mitbegründerin des Instituts für Interkulturelle Kommunikation in Zürich. Sie leitet Unterrichtsentwicklungsprojekte mit dem Schwerpunkt Lese- und Schreibförderung in mehrsprachigen Schulen und ist Autorin verschiedener Lehrmittel für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache.

Weitere Beiträge der Autorin zum Thema Leseförderung in mehrsprachigen Schulen

Neugebauer, Claudia (2005): Anregungen für eine erweiterte Lesedidaktik. In: Sträuli Arslan, Barbara (2005): Leseknick – Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. S. 58 – 76.

Neugebauer, Claudia (2007): Leseförderung in einem mehrsprachigen Umfeld. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2007). Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Lernbuch für Studium und Beruf. Velber, Zug: Friedrich Verlag, Klett & Balmer. S. 229 – 241.

# « En lecture, j'ai fait des progrès » : la promotion de la lecture dans les écoles plurilingues

Claudia Neugebauer

## Chapeau

Le présent article montre, à l'appui d'exemples tirés de quatrième et septième années scolaires, comment l'enseignement de la lecture dans les écoles plurilingues peut être amélioré par des mesures ciblées. Les problèmes décrits sont typiques de l'enseignement en classes et en groupes d'apprentissage multilingues. Quant aux solutions proposées, elles conviennent à l'enseignement avec des groupes d'âges et des disciplines différentes.

## Mots-clés

allemand langue seconde, compréhension de la lecture, lexicque, échantillons de textes

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2011 von leseforum.ch veröffentlicht.