

Eduard Haueis

Leseförderung im Kontext des Schriftspracherwerbs

„Ist es nicht viel schöner, einem schwer verständlichen Buch einen Gedanken zu entnehmen oder zwei, als einem gut verständlichen gar keinen?“ merkt Klaus Theweleit Im *Buch der Könige*¹ an. In unseren Praxisfeldern (einer wissenschaftlichen Hochschule für Lehrerbildung und den Deutschunterricht) ist dies keine rhetorische Frage. Zuweilen gewinnt man den Eindruck, daß man sich hier auch einrichten kann, indem man lieber auf ein oder zwei Gedanken verzichtet als sich eine schwierige Lektüre zuzumuten und sich nicht daran stört, wenn man aus einem leicht verständlichen Buch nichts Neues gelernt hat. In diesem Kontext ist es nicht auszuschließen, daß die Bindung von Leseförderung an die Förderung von Lesefähigkeiten lockerer wird. Ich werde im Folgenden davon sprechen, daß die Förderung von Lesefähigkeiten auch eine sprachdidaktische Aufgabe ist und nicht allein über motivationale Anreize zu leisten ist.

Lesen ist, neuropsychologisch gesehen, die Leistung eines komplexen funktionellen Systems. (Dieser Begriff ist später gegen die Vorstellung abzugrenzen, daß die Lesefähigkeit sich schließlich aus der Addition mehrerer Teilleistungen ergibt.) Der Anfangsunterricht dient dazu, dieses Gesamtsystem in seinen Teilfunktionen aufzubauen (vgl. Bergk 1980; Gibson/Levin 1980; Gümbel 1980). Von einer bestimmten Lesefertigkeit an steuert sich der Prozeß der Leistungssteigerung durch eigenständige Buchlektüre selbst². Dies geschieht, wenn eine Automatisierung eingetreten ist, die eine verkürzte Form des Zusammenspiels der einzelnen Teilfunktionen gestattet. Geübte Leser greifen aber von Fall zu Fall auf elementare - und das heißt, wie noch zu erläutern ist, entfaltete - Formen des Lesens zurück, wenn Störungen im automatisierten Vollzug des Lesens eintreten. Für die Lesedidaktik bedeutet dies vor allem, daß sie im Erstleseunterricht den Leseprozeß in seine wichtigsten Teilfunktionen entfalten muß, um daraus das komplexe funktionelle System aufzubauen.

Die Grundlegung zum Schreiben und Lesen im Anfangsunterricht sollte aber nicht in der Weise geschehen, daß man darauf vertraut, die volle Schreib- und Lesefähigkeit werde sich im Lauf der Zeit als Summe aus einzelnen Teilleistungen von selbst ergeben. Vielmehr kommt es entscheidend darauf an, daß die Kinder von Anfang an einen adäquaten Begriff davon bekommen, was es heißt, schreiben und lesen zu können. Was in diesem Zusammenhang unter adäquaten und inadäquaten Begriffen vom Lesen und Schreiben zu verstehen ist, läßt sich verdeutlichen, wenn man von der notwendigen Elementarisierung durch Entfaltung der Teilfunktionen des Lesens und Schreibens ausgeht. Dabei besteht die Gefahr, daß - z.B. beim Schreibturnen, bei manchen Übungen zur Erweiterung der Blickspannweite o.ä. - für die Kinder nicht mehr erkennbar ist, was diese übenden Aktivitäten mit dem Schreiben und Lesen zu tun haben. Die Folge davon kann sein, daß für die Kinder überhaupt keine richtige Vorstellung darüber entstehen kann, was Schreiben- und Lesenkönnen wirklich bedeuten. Die didaktische Reduktion darf also nicht einfach im Weglassen dessen bestehen, was im Augenblick als zu schwer gilt. Vielmehr kommt es darauf an, daß die einzelnen Lehr- und Lernaktivitäten in einer erkennbaren Beziehung zum komplexen Ganzen stehen (cf. Fichtner 1977; Haueis 1981).

Die Gefahr einer verkürzten Vorstellung von der zu erlernenden Fähigkeit besteht im Hinblick auf das Lesen auch durch didaktische Konzepte für den Anfangsunterricht, in denen Lesen in erster Linie als das Wiedererkennen des Vertrauten erscheint - sei es, daß man die Le-

¹ Buch der Könige. Bd. 1, Basel/Frankfurt/M.: Stroemfeld / Roter Stern 1988, S. 97.

² Ritz-Fröhlich (1972, S. 17) nimmt mit Bamberger an, „daß ein Schüler dann zur Buchlektüre fähig ist, wenn er im Stillesen etwa die doppelte Geschwindigkeit wie im ausdrucksvollen lauten Lesen erreicht“.

setexte selber geschrieben hat („Lesen durch Schreiben“), sei es, daß die Lesetexte sprachlich und inhaltlich so sehr in der Alltagswelt von Kindern verankert sind, daß die Vorstellung, durch Lesen könnte man etwas Neues, Ungewohntes, Befremdliches erfahren, nicht anzubahnen ist.

Die Lehrkräfte im Anfangsunterricht des Lesens und Schreibens stehen daher vor einer nicht zu unterschätzenden fachlichen Herausforderung. Einerseits sollen sie einen vollständigen Begriff von Schriftlichkeit im Auge behalten, damit sie nicht riskieren, daß die Kinder demotiviert und desorientiert werden. Andererseits besteht die Notwendigkeit einer sorgsam Entfaltung einzelner Teilfunktionen, damit langsamere Kinder nicht den Anschluß verlieren oder bereits am Erwerb von Teilfähigkeiten scheitern. Verschärft wird dieses Dilemma durch die insgesamt erhöhten Anforderungen, die in unserem kulturellen Umfeld an Lesefähigkeiten gestellt werden. Denn schon angesichts der Informationslawine, die für fortgeschrittene Industriegesellschaften charakteristisch ist, können Individuen nur noch eine sehr begrenzte Auswahl der verfügbaren Lesestoffe bewältigen. Das Verfügen über spezielle Techniken der Auswahl und der Aufarbeitung von Lektüren je nach Interessen und Lesezielen ist daher unerläßlich. Viele solcher Techniken der spezifischen Aneignung und Verarbeitung von Lesestoffen sind jedoch bereits abhängig von der Fähigkeit, fließend und sicher zu lesen, und verlangen darüber hinaus aufgabenspezifisch zusätzliche Anwendungsstrategien. In der Lesedidaktik wird der Notwendigkeit einer gezielten Förderung der Lesefähigkeit nur unzureichend Rechnung getragen, wenn diese Aspekte nicht von Anfang an berücksichtigt werden.

Trotz entsprechenden Vorgaben in Lehrplänen steht es in dieser Hinsicht um den Leseunterricht nicht allzu gut. Denn in der Lesedidaktik werden die Aufgaben des Leseunterrichts nach Abschluß des Erstleselehrgangs allzu großzügig dem Literaturunterricht zugewiesen (vgl. Haueis 1977)³. Beiträge zum weiterführenden Lesen, ohnehin nie anders als randständig vertreten, fehlen nun in Neuausgaben von Handbüchern zum Deutschunterricht entweder völlig oder sind ausschließlich auf literarästhetisches Lesen zugeschnitten.⁴ Im Literaturunterricht wird aber eine entwickelte Lesefähigkeit schon vorausgesetzt. Ihre Förderung sieht man dann als eine Frage der richtigen Motivation an. Damit ist aber der Lesevorgang selbst der didaktischen Beeinflussung weitgehend entzogen.

Je unzureichender jedoch die Aufmerksamkeit der Lesedidaktik für die Weiterführung des Anfangsunterrichts ist, desto schwerer fällt es Lehrkräften, in diesem Bereich die Vorgaben der Lehrpläne in geeignete methodischen Maßnahmen umzusetzen. Zur Verbesserung der Lesegeläufigkeit sind zum Beispiel in Baden-Württemberg regelmäßige und gezielte Übungen an Texten mit klar gegliederter Gestaltung vorgesehen. Hinzu kommt die Vermittlung von Verfahren zur inhaltlichen Erschließung von Texten sowie der Fähigkeit, Texte sinnessprechend vorzulesen. Hierzu ist eine Vielfalt an motivierenden Textangeboten ebenso erforderlich, wie es differenzierende Maßnahmen zur Förderung der Lesefähigkeit sind.

Dies hebt sich deutlich von den methodischen Maßnahmen ab, die im didaktischen Rahmen eines Teilleistungskonzeptes zur Steigerung der Lesegeläufigkeit empfohlen wurden. Dort standen Übungen im Vordergrund, die als Stütze für den optischen Prozeß gedacht waren (vgl. Braun 1971, Meyer 1976, Ritz-Fröhlich 1972). Die Modellierung solcher Aufgaben kann sich zwar auf Ergebnisse der neurophysiologischen Erforschung des Lesevorgangs stützen. Denn beim Lesen geschieht die optische Erfassung des Textes nicht kontinuierlich, sondern in der Weise, daß der Blick ruckweise den Text abtastet. Erfäßt wird jeweils das, was während der kurzen Ruhepausen zwischen zwei Augenbewegungsphasen im Blickfeld liegt. Entsprechende Lesetechniken müssen daher eine Erweiterung der Blickspannweite und eine gewisse Flexibilität in der Wahl des Augenhaltepunktes zum Ziel haben (vgl. Gibson/Levin 1980, Scheerer-Neumann 1968 und 1987; Gross 1994).

Indessen sind die beiden Aspekte - optisches Texterfassen und Sinnverstehen - nicht isoliert voneinander zu betrachten⁵. Wer seine Lesesicherheit und -geläufigkeit nicht so weit entwick-

³ Das kann gefährlich sein. Denn es gibt Kinder, die zumal dann, wenn Texte in erster Linie als Projektionsflächen für subjektives Meinen und Empfinden dienen, im Unterricht gar nicht mehr auffallen, wenn sie nicht oder kaum lesen können.

⁴ So enthält die 1986 erschienene Neuausgabe des *Taschenbuchs des Deutschunterrichts* (Lange et al. eds., nunmehr 3. Aufl. 1994) zum Lesen neben einem Beitrag zum Anfangsunterricht (K.Meiers) nur noch einen literaturdidaktisch verorteten Beitrag von A.C. Baumgärtner.

⁵ Empirische Untersuchungen hierzu referiert Gross 1994, S. 7ff.

kelt hat, Texte mit einer gewissen Mindestgeschwindigkeit lesen zu können, wird größte Schwierigkeiten mit dem Gewinnen eines Leseverständnisses haben. Das hängt mit der beschränkten Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses zusammen. Umgekehrt gilt, daß Techniken zur Steigerung der Lesegeschwindigkeit und -sicherheit sich nicht gut an sinnleerem Material herausbilden lassen.

Eine der wichtigsten methodischen Maßnahmen zu einer Integration der beiden Aspekte besteht darin, sinnbetontes Lesen nach Sinnschritten zu üben (vgl. Winkler ⁵1969). Ich halte es für überflüssig, ja sogar für schädlich, daneben auch noch auf eine „abwechslungsreiche“, besonders „ausdrucksstarke“ Intonation beim Vorlesen zu achten. So etwas führt immer zu Krampf und Peinlichkeit, schon deswegen, weil solides Wissen über die Regularitäten der Phonodie rar ist. Wer so vorliest, daß der Sinn eines Textes in der Klanggestalt verkörpert ist, braucht nicht noch zusätzlich für Abwechslung und Ausdruck zu sorgen - es sei denn, die Texte selbst seien langweilig und inhaltsleer. Solche Texte braucht man aber nicht vorzulesen.

Das Lesen in Sinnschritten soll in der Weise geschehen, daß das Atmen mit dem schrittweisen Lesen synchronisiert wird. Während des Atemholens überfliegt das Augenpaar den jeweils nächsten Sinnschritt, der dann in einem Atemzug, allenfalls durch kurze Staupausen unterbrochen, gelesen wird. Was die Blickspannweite anlangt, kommt es unter den Bedingungen des Lesens nach Sinnschritten nicht darauf an, möglichst viele beliebige Schriftzeichen auf einmal zu erfassen, sondern darauf, eine sinnvolle und zugleich sprechsprachlich zusammengehörige Einheit zu überblicken. Entsprechendes gilt für den Wechsel des Fixationspunktes und für die sprachliche Antizipationsfähigkeit - die Fähigkeit, mit Hilfe von syntaktischen, morphologischen und semantischen Anfangsintformationen den weiteren Fortgang des Sinnschrittes nach Art und Umfang redundanter zu machen.

Allerdings ist es kaum möglich, das, was einen Sinnschritt darstellt, definitorisch festzulegen. Geht man allein vom Atemrhythmus aus, wird man zu Größen kommen, die meistens jenseits dessen liegen, was innerhalb einer Blickspannweite erfaßt werden kann. Als Faustregel mag gelten, daß ein durch Staupausen abgrenzbarer Sinnschritt im allgemeinen aus einer Wortgruppe besteht, die als Syntagma (d.h. als Satzglied oder Attribut) fungieren kann. Atempausen sind vor allem am Ende einer Tongruppe möglich, bei komplexen syntaktischen Strukturen auch zwischen Teilsätzen und den Gliedern einer Aufzählung.

Sinnbetontes Lesen läßt durch den jeweiligen abschließenden Tonhöhenverlauf die illokutive Funktion von Sätzen erkennen und durch das Hervorheben der Sinnwörter die Gliederung in Informationseinheiten. Die in einigen Sprachbüchern und Grammatiken enthaltenen expliziten Hinweise können im übrigen fehlerhaft sein. So ist etwa daran zu denken, daß in Nominalgruppen ein restriktives Attribut und nicht sein Bezugsnomen Träger der Tonsilbe ist. Auch gilt nicht für alle Fragen, daß sie mit steigendem Tonhöhenverlauf enden; phonodisch unterscheiden sich W-Fragen nicht von Aussagesätzen mit dem finiten Verb in Zweitposition.

Nun ist es nicht so, daß Schülern mit der Aufforderung, sinnbetont nach Sinnschritten zu lesen, schon geholfen wäre. Insofern kommt die Aufgabe, in einem Text Sinnschritte durch Schrägstriche zu markieren, nur als Vorbereitung für den lauten Lesevortrag in Betracht. Die Aufgabe setzt voraus, daß die Schüler den betreffenden Text still selbständig erlesen können. Wer schon weiß, was geeignete Sinnschritte sein können und wo die Sinnwörter in einem Satz zu finden sind, hat mit dem Lesen keine grundlegenden Schwierigkeiten mehr; allenfalls das Erschließen der Bedeutung von unbekanntem Ausdrücken müßte noch gelehrt werden. Alles weitere wäre eine Frage der Übung. Sinnbetontes Lesen in Sinnschritten muß also ein wichtiges Teilziel des Leseunterrichts sein und kann nicht schon von vornherein als methodisches Hilfsmittel dienen.

Gleichwohl ist dieses Ziel auch unter methodischen Gesichtspunkten von Belang, weil es die Frage nach geeigneten Operationen des weiterführenden Lesenlernens ins Blickfeld rückt. Derartige Operationen sind durch Übung an vielfältiger und abwechslungsreicher Lektüre (vgl. Hühold 1980) und in möglichst vielfältigen Unterrichtsformen zwar zu ergänzen, nicht aber zu ersetzen.

Zwar gibt es kaum einen vernünftigen Zweifel daran, daß auch durch Üben Lesefähigkeit gesteigert werden kann, sofern mit den einzelnen Übungen nicht ständig Frustrationserlebnisse verbunden sind. Aber diese Tatsache ist didaktisch nicht besonders interessant. Auf diese Weise lernen ja in der Tat viele Kinder aus einem anregungsreichen kulturellen Milieu auch

ohne Hilfe der Schule verhältnismäßig gut lesen (vgl. Schön 1989), während andere Kinder weitgehend auf das angewiesen sind, was ihnen (in knapper Zeit und mit beschränkten Ressourcen!) das öffentliche Bildungswesen an Anregungen und Methoden vermittelt. Unter diesem Gesichtspunkt müßten speziellere didaktische Erwägungen gerade in der Perspektive entworfen werden, daß Gewöhnung allein nicht den Vollzug des Lernens im Unterricht konstituieren kann. Es kommt darauf an, beiläufiges Lernen durch planvolles Lernen abzulösen.

Die Grundlagen hierfür wurden bereits in den sechziger Jahren im Rahmen einer „operativen Didaktik“ für den Deutschunterricht geschaffen, liegen heute aber leider zum großen Teil im Schatten der didaktischen Diskussion. Damals schlug Gert Kleinschmidt (1968) vor, die Lernplanung für den Leseunterricht vom einzelnen Text ausgehen zu lassen, weil jeder Text seinen eigenen „Leseplan“ enthält, das heißt Anhaltspunkte dafür bietet, wie der Leser bei der Lektüre zu verfahren hat. Didaktisch zu systematisieren sind lediglich Grundmuster von Texterschließungsverfahren, nicht jedoch deren Anwendung auf einzelne Texte. Solche Grundmuster (Operationen) beziehen sich auf die Klanggestaltung, das Erschließen von Wortbedeutungen und das Erfassen von morphologischen und syntaktischen Strukturen. Welche dieser Aufgaben bei der Lektüre eines Textes vorrangig zu lösen sind und welche Operationen dafür zur Verfügung stehen, hängt von den besonderen Schwierigkeiten ab, die ein Text Schülern bieten kann. Die Entscheidung muß demnach unter Berücksichtigung dessen fallen, was Lehrer an besonderen - textspezifischen - Leseschwierigkeiten für die Schüler antizipierend erkennen.⁶

Für die Erschließung der Bedeutung des Gelesenen eignen sich im Hinblick auf das Erfassen kleinerer sprachlicher Einheiten paraphrasierende Umformungsproben und Ersatzproben. Das Verstehen des gesamten Textes wird man durch andere Verfahren kontrollieren. So nennen Lehrpläne, bezogen auf erzählende und berichtende Texte, die Vergegenwärtigung des Handlungsablaufs, das Herausfinden wichtiger Tätigkeiten und Eigenschaften der Handlungsträger. Verzögertes Lesen - das Unterbrechen des Vorlesens, um Gelegenheit zum Erproben von Fortsetzungsmöglichkeiten zu geben - schult die Fähigkeit des Antizipierens von größeren Sinneinheiten (vgl. Frommer 1981).

In sprachdidaktischer Sicht sind Operationen des strukturerfassenden Lesens von besonderem Interesse. Solche Operationen beziehen sich auf das Gliedern in Sinnschritte und auf die Schulung der syntaktischen Antizipationsfähigkeit.⁷ Die wichtigste Rolle kommt hier der Einrichtung und Aufbereitung von Lesetexten durch die Lehrkraft zu. Mögliche Sinnschritte sind typographisch durch deutliche Spationierung bzw. durch Zeilengliederung herauszuheben. Das Antizipieren von komplexeren syntaktischen Strukturen kann ebenfalls durch geeignetes Layout der Lesetexte gefördert werden. Übung erfordert Wiederholung. Diese sollte aber zugleich insofern Variation enthalten, als man von größeren Schrifttypen zu kleineren übergeht, die optische Gliederung in Sinnschritte abbaut, schließlich auch den Zeilensprung zumutet. (Vgl. Müller 1978)

Differenzierung ist unerlässlich, wenn man sich nicht schon im zweiten Schuljahr auf das Abqualifizieren „schwacher Leser“ verläßt. Mit dieser Stigmatisierung schafft man die Voraussetzung dafür, daß bei einer erheblichen Zahl von Schulabgängern selbst elementare Lesefähigkeiten wieder verlorengehen, so daß sie als Erwachsene in den Stand der Illiteralität zurückfallen (vgl. Fritz/Suess 1986).

Differenzierende Maßnahmen können sich aber nicht darauf beschränken, lediglich ein größeres Quantum an Übungen anzubieten. Entscheidend ist deren Qualität. Es kommt darauf an, Erfolgserlebnisse zu verschaffen, damit auf dieser Basis eigenständige Lesestrategien aufgebaut werden können. Dies bedeutet, daß für schwache Leser zunächst einmal sowohl der Umfang als auch die syntaktische und semantische Komplexität der Lesetexte stark zu reduzieren

⁵ In einem derartigen Rahmen würde die Frage, ob Schüler still mitlesen sollen, während ein anderer laut liest, nicht mehr als Problem diskutiert werden müssen. Denn das laute Lesen müßte hier nicht als verfehlte Form des Vorlesens praktiziert werden, sondern könnte als probeweises Klanggestalten stattfinden. Es wäre unsinnig, solche Proben ohne Mitbeteiligungsmöglichkeit aller Schüler durchzuführen. Bei Klangproben geht es ja nicht darum, besonders „schönes“ oder „ausdrucksvolles“ Lesen zu prämiieren sondern darum, mögliches Sinnverstehen durch Befragung mehrerer Informanten und durch Überprüfung am Text kontrollierbar zu machen.

⁷ In der Orthographieforschung wird darauf hingewiesen, daß die Großschreibung der Substantive angesichts der für den deutschen Satz typischen Verklammer die Antizipation erleichtert.

sind (vgl. Müller 1978). Auch dies ist bei der Einlösung von Kleinschmidts Forderung nach einer didaktischen Modellierung des Leseplans für jeden einzelnen Text zu berücksichtigen.

Derartige Vorschläge begegnen dem Einwand, daß es sich hier um Modellierungen handelt, die Lesefähigkeiten „von unten“ her aufbauen, während doch vieles dafür spricht, daß sie sich eher „von oben“ (also vom Interesse an Büchern her) entwickeln - und zwar ohne großes didaktisches Zutun. Die Lesebiographien erwachsener Leser scheinen damit in Einklang zu stehen (vgl. Graf 1995; Schön 1989). Andererseits wären, um einseitige Festlegungen zu vermeiden, auch die „Lesebiographien“ von von erwachsenen Nicht-Lesern zu befragen. Die sind aber, weil sie sich meistens als Geschichten des Scheiterns darstellen müßten, weniger leicht zugänglich.

Das Phänomen, daß sich Fähigkeiten „von oben“ her entwickeln, kann man mit Hilfe des Wygostkischen Konstrukts einer „Zone der nächsten Entwicklung“ gut erklären (Wygotski 1971). Dieses Konstrukt ist in der neueren Wygotksi-Rezeption auf differenzierte Weise expliziert worden, so daß es auch für die fachdidaktische Modellierung von Lerngegenständen und -prozessen dienlich sein kann (vgl. Oerter 1996; Stetsenko/Arievitch 1996). Als besonders bedeutsam für Lernprozesse in der Zone der nächsten Entwicklung erweist sich die soziale Interaktion, von der nicht zuletzt wegen ihrer affektiven Komponenten ein „Sog“ ausgehen kann. Voraussetzung dafür ist aber immer, daß man in der Rolle als Novize an solchen Interaktionen - in der peer group ebenso wie in der Lehrer-Schüler Beziehung - teilnehmen kann. Unter diesen Bedingungen kann jedoch die Teilnahme am literarischen Leben in der Lesekultur von Jugendlichen oder Erwachsenen von der Ausgangssituation vieler Schüler zu weit weg sein, als daß sie als Zone der nächsten Entwicklung zu bestimmen wäre.⁸ Daher kommt es darauf an, in der didaktischen Modellierung von Lesesituationen und -prozessen auch solche Zonen der nächsten Entwicklung vorzusehen, die näher an basalen Lesefähigkeiten angesiedelt sind. Diese Forderung sollte aber nicht als eine Fortschreibung des Teilleistungskonzepts mißverstanden werden. Es handelt sich vielmehr darum, Lesepläne für den einzelnen Texte in der Weise zu entwerfen, daß von ihnen ein „Sog“ auf die Mobilisierung und Weiterentwicklung basaler Lesefähigkeiten ausgehen kann. Mit anderen Worten: der Leselernprozeß wird in dieser Modellierung ebenfalls „von oben“ in Gang gesetzt. Die didaktisch konstruierte Ausgangssituation ist aber von den Lesefähigkeiten leistungsschwächerer Kinder weniger weit entfernt als das kulturelle Feld, in dem geübte Leserinnen und Leser ihren Lektüre-Interessen nachgehen.

In vielen Fällen wird die didaktische Modellierung textbezogener Lesepläne auf ein Neu-Arrangement einzelner Lesetexte hinauslaufen, weil auch ihr Vorkommen in Schulbüchern nicht ausschließt, daß sie die Lesefähigkeiten von Kindern und Jugendlichen weit übersteigen. Die didaktische Tätigkeit von Lehrkräften läßt sich hier mit der Arbeit von Redakteuren und Dramaturgen vergleichen, wenn diese komplexe Texte so einrichten, daß sie vom avisierten Publikum rezipiert werden können.

Dies sei abschließend an einem Beispiel⁹ erläutert. Die Einrichtung des Textes in drei Versionen¹⁰ erfolgt hier unter drei Gesichtspunkten:

- Erfassen der Grundsituation;
- Antizipation von Erwartungen;
- Teilnahme am literarischen Diskurs auf der Basis elementarer Lesefähigkeiten.

Bereits die erste Version (5 x Fußball: Geschichten zum Ausdenken), die für antizipierende produktive Aufgaben zu nutzen ist, enthält einerseits genügend Informationen, um die grundlegende Aspekte von Härtlings Erzählung zu erfassen: Omas Bedenken gegen das Fußballspielen - die Peinlichkeit ihres Auftauchens am Spielfeldrand - Kalles Furcht - die Erfahrung von Zuspruch. Andererseits sind die Textblöcke narrativ noch nicht miteinander verknüpft, so daß Neugier und Spannung auf eine zusammenhängende Geschichte (*Oma findet Fußball-*

⁸ Heath (1983) geht in Einzelfallstudien der Frage nach, inwiefern die soziokulturell unterschiedlich ausgeprägte Schriftkultur von „local communities“ zum Scheitern in der schulisch vermittelten Schriftaneignung führen kann.

⁹ Peter Härtling: *Oma findet Fußballspielen gut*. Aus: *Oma. Die Geschichte von Kalle, der seine Eltern verliert und von seiner Großmutter aufgenommen wird*. Weinheim/Basel: Beltz 1975, S. 52-55.

¹⁰ Vgl. Beispieltex te im Anhang.

spielen gut) geweckt werden können. Daß sich in dieser Geschichte Omas Haltung verändert und diese am Schluß Gegenstand der eigenen Reflexion wird, könnte durchaus im Widerspruch zu den Geschichten stehen, die zu den Textblöcken der ersten Version erfunden werden. Das Handlungsgerüst der Geschichte ist in der zweiten, sprachlich vereinfachten Version, verhältnismäßig leicht zu erlesen; zugleich bleiben noch genügend Leerstellen, um die Präsentation des Textes in der dritten Version nicht überflüssig zu machen; zum Beispiel erfährt man noch nicht, weshalb der Libero der Gescheiteste sein müsse und was Oma zum Nachgeben bewogen haben könnte. Die dritte Version enthält den kompletten Text, präsentiert ihn aber so, daß er weitgehend in Sinnschritten erlesen werden kann. Da die erste Version keine Anforderungen stellt, die über das Erlesen von Fibeltexten hinausgehen, und die zweite Version lediglich mehr Ausdauer bei der Anwendung solcher Fähigkeiten verlangt, können auf der Grundlage dieser Texteinrichtung alle Kinder am „literarischen Leben“ im Zusammenhang mit dieser Geschichte teilnehmen.

Literatur:

- Bamberger, Richard (1973): Lese-Erziehung. Wien/München: Jugend und Volk
- Baumgärtner, Alfred Clemens ed. (1979): Lesen - ein Handbuch. Hamburg: Verlag für Buchmarkt-Forschung
- Baumgärtner, Alfred Clemens (1986, 3. Aufl. 1994): Lesen. In: Lange/Neumann/Ziesenis eds. Taschenbuch des Deutschunterrichts, begründet von Erich Wolfrum, Bd.2, 4. Aufl. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider, S. 471-486
- Baurmann, Jürgen / Klaus B. Günther / Ulrich Knoop eds. (1988): Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit. Hildesheim etc.: Olms (= Germanistische Linguistik, H. 93-94)
- Bergk, Marion (1980): Leselernprozeß und Erstlesewerk. Bochum: Kamp
- Blumenstock, Leonhard (1983): Handbuch der Leseübungen. Weinheim: Beltz
- Bosch, Bernhard (1937): Grundlagen des Erstleseunterrichts. Neuausgabe 1984
- Braun, Peter (1971): Das weiterführende Lesen. Düsseldorf: Schwann
- Brügelmann, Hans (2. Aufl. 1986): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz: Faude
- Drecoll, Frank / Ulrich Müller eds. (1981): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M: Diesterweg
- Eigler, Gunther (1990): Funktionaler Anaphabetismus, auch ein psychologisch-erziehungswissenschaftliches Problem. In: Unterrichtswissenschaft, 18, H.2, 146-160
- Engelsing, Rolf: (1973): Analphabetentum und Lektüre. Stuttgart: Metzler
- Fritz, Angela / Alexandra Suess (1986): Lesen. Die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß. Konstanz: Universitätsverlag
- Frommer, Harald (1981): Verzögertes Lesen. In: DU, 33, H.2, 10-27
- Gessinger, Joachim (1979): Schriftspracherwerb im 18. Jahrhundert. In: OBST, H. 11
- Gessinger, Joachim (1980): Sprache und Bürgertum. Stuttgart: Metzler
- Gessinger, Joachim (1986): „Analphabetismus“, Schriftkultur und Gesellschaft. In: OBST, H. 33, S. 123-169
- Gibson, Eleanor J. / Harry Levin (1980): Die Psychologie des Lesens. Stuttgart: Klett-Cotta
- Giese, Heinz W. (1991): Analphabetismus, Alphabetisierung, Schriftkultur. Eine Auswahlbibliographie. Berlin: Deutsches Bibliotheksinstitut
- Giese, Heinz W. / Bernhard Gläß eds. (1983): Analphabetismus in der BRD. OBST, H. 23
- Giese, Heinz W. / Bernhard Gläß eds. (1984): Analphabetismus in der BRD II. OBST, H. 26
- Giese, Heinz W. / Bernhard Gläß eds. (1989): Alphabetisierung und Elementarbildung in Europa. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität (= Informationen zur Wissenschaftlichen Weiterbildung 41)
- Giese, Heinz W. (1989): Die Fragmentierung von Handlungsautonomie im Zeichen von Sprachlosigkeit, kultureller Deprivierung und neuen Kommunikationstechniken. In: Förster et al. eds.: Wozu noch Germanistik? Stuttgart: Metzler, S. 81-92
- Glück, Helmut (1987): Schrift und Schriftlichkeit. Stuttgart: Metzler
- Graf, Werner (1995): Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebibliographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock ed., S.97-126.
- Gross, Sabine (1994): Lese-Zeichen. Kognition, Medium und Materialität im Lese-prozeß. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft
- Gümbel, Ruth (1980): Erstleseunterricht. Königstein: Scriptor
- Hasler, Herbert (1991): Lehren und Lernen der geschriebenen Sprache. Darmstadt: Wiss. Buchges. (= Erträge der Forschung 272)
- Hauens, Eduard (1977): Funktionalität und Dysfunktionalität des Schriftspracherwerbs im Deutschunterricht der Grundschule. In: Hoppe ed., Aspekte des Deutschunterrichts in der Grundschule. Kronberg: Scriptor

- Haueis, Eduard (1988): Eine Praxis des Verkennens: Schriftsprachlichkeit, Kulturkritik und moderner Deutschunterricht. In: DD, H. 99, S 43-52
- Heath, Shirley B. (1983): Ways with words. Cambridge University Press
- Hofer, Adolf ed. (1976): Lesenlernen: Theorie und Praxis. Düsseldorf: Schwann
- Hühold, Hildegard (1980): Lesen in der Grundschule. In: Vogel ed.: Der Deutschunterricht in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider
- Jung, Joachim (1972): Zwischen Lesetraining und Literaturunterricht - Lesen in der Schule. In: Wolfrum ed.: Taschenbuch des Deutschunterrichts, Esslingen: Schneider
- Klein, Ulrich (1971): Entdeckendes Lesen. Offenheit und Planung in der Literaturbetrachtung. Hannover etc.: Schroedel
- Kleinschmidt, Gert (1968): Theorie und Praxis des Lesens in Grund- und Hauptschule. Frankfurt/M: Diesterweg
- Kretschmann, Rudolf (1990): Neue Paradigmen in der Leseforschung. In: PD, H. 100, S. 3-7
- List, Gundula / Günther List eds (1990): Gebärde, Laut und graphisches Zeichen. Schriffterwerb im Problemfeld von Mehrsprachigkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Lompscher, Joachim ed. (1996): Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht. Was sagt uns Wygotski heute. 2 Bde, Marburg: BdWi-Verlag
- Lypp, Maria (1988): Der Lehrer und die Eskimos - Vorlesen im Unterricht. In: DD, H. 104, S. 645-650
- Müller, Erhard Peter (1978): Lesen in der Grundschule. Grundlegung und Praxis eines sinngerichteten Leseunterrichts. München: Oldenbourg
- Ockel, Eberhard (1985): Zur Didaktik und Methodik des Vorlesens. In: DD, H. 85, S. 541-569
- Ockel, Eberhard (1983): Störungen im Vorleseprozeß. In: WW, 33, H.3, 177-190
- Oerter, Rolf (1996): Die Zone nächster Entwicklung - neu besehen. In: Lompscher ed., Bd. 2
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1972): Weiterführender Leseunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ritz-Fröhlich, Gertrud ed. (1981): Lesen im 2. - 4. Schuljahr. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Rosebrock, Cornelia ed. (1995): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. München/Weinheim: Juventa
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1986): Wortspezifisch JA - Wortbild NEIN. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. Teil I. In: Balhorn ed.: ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, S. 171-185
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1987): Wortspezifisch JA - Wortbild NEIN. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. Teil II. In: Balhorn/Brügelmann eds.: Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz: Faude, S. 219-242
- Schenda, Rudolf (1988): Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lese Stoffe 1770 - 1910. Frankfurt: 3. Aufl. Klostermann
- Schlösser, Monika (1989): Schriftspracherwerb und Therapie bei Analphabeten. In: Giese/Gläß eds., S. 175-194
- Schön, Erich (1989): Leseerfahrungen in Kindheit und Jugend. In: Lehren und Lernen, 15, H.6, 21-44
- Schön, Erich (1995): „Lesekultur“ - Einige historische Klärungen. In: Rosebrock ed., S. 137-164.
- Sinclair/Jarvella/Levelt eds. (1978): The Child's Conception of Language. Berlin etc.: Springer
- Stetsenko, Anna P. / Igor M. Arievitch (1996): The zone of proximal development. In: Lompscher ed., Bd. 1
- Wille, Hartmut (1988): Das Offenhalten der Schere. Deutschunterricht und soziale Differenzierung der Allgemeinbildung im 19. Jahrhundert. In: DD, H. 99, S. 21-42
- Winkler, Christian (1969): Sinnfassendes Lesen. In: Beinlich ed., Handbuch des Deutschunterrichts. Bd.2, Emsdetten: 5. Aufl., Lechte, S. 851-888
- Winkler, Christian (1962): Lesen als Sprachunterricht. Ratingen: 2. Aufl., Henn.
- Wygotski, Lew S. (1971): Denken und Sprechen [1934]. Frankfurt/M: 3. Aufl. Fischer.

[Anhang: „Oma findet Fußballspielen gut“ – 3 Versionen - aus drucktechnischen Gründen hier nicht wiedergegeben]