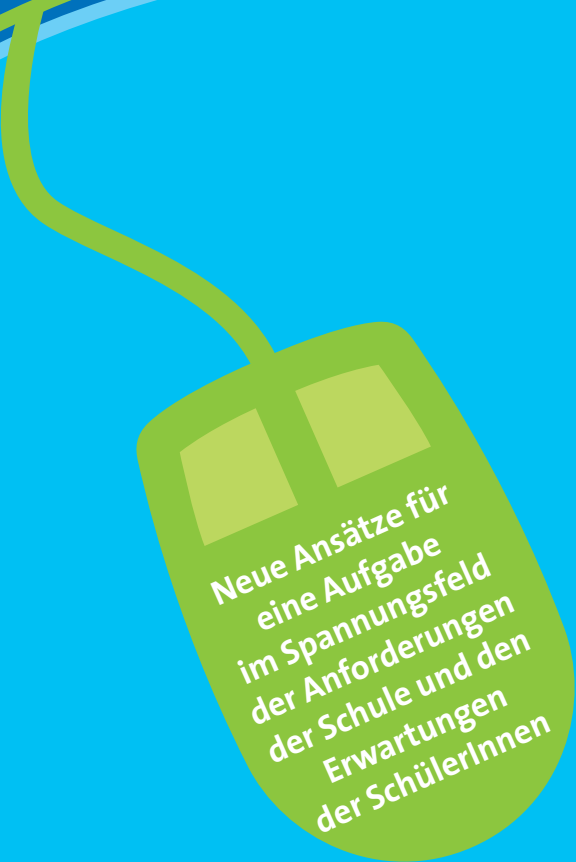


Schulische Leseförderung
im Anschluss an
PISA 2000/2003:

Förderung der Lesemotivation



Neue Ansätze für
eine Aufgabe
im Spannungsfeld
der Anforderungen
der Schule und den
Erwartungen
der SchülerInnen

Impressum

Medieninhaber und Herausgeber:

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Abteilung für Leseförderung
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

Konzept und Text: Dr. Margit Böck, Universität Salzburg/FB Kommunikationswissenschaft
Rudolfskai 42, A-5020 Salzburg

Layout: skibar grafik-design

Wien, 2008

ISBN 978-3-85031-089-5

Vorwort

Förderung der Lesemotivation

Lesen ist der Schlüssel zur Welt des Geschriebenen, zu Bedienungsanleitungen und Landkarten ebenso wie zu Teletext, Zeitungen, Webseiten und der Literatur. Die Lesekompetenz gilt zu Recht als eine der Basisqualifikationen für ein selbstbestimmtes Leben in unserer Gesellschaft. Im Unterschied zu Fernsehen muss Lesen erlernt werden. Je mehr und häufiger wir lesen, umso eher können wir unsere Lesekompetenz ausbauen und weiterentwickeln.

Diese Broschüre soll Lehrerinnen und Lehrer in ihrer alltäglichen Arbeit unterstützen und Buben wie Mädchen in ihrem Lesen fördern. Der Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für eine erfolgreiche Förderung der Lesemotivation ist die Anerkennung der Lesepraxis der Schülerinnen und Schüler. Die Praxisbeispiele dieser Broschüre eröffnen neue Wege, um Lesen als Kulturtechnik in den Unterricht zu integrieren. Sie zielen darauf ab, die Mädchen und Buben dort abzuholen, wo sie sind und sie von dort weiterzuführen.



Der Autorin danke ich für die umfangreiche Zusammenstellung von Beispielen und Ideen, um die Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Allen Lehrerinnen und Lehrern wünsche ich viel Freude und Erfolg in der Arbeit mit ihren Schülerinnen und Schülern und danke ihnen für ihr großes Engagement in der Förderung der Lesemotivation und der Lesekompetenz.

Claudia Schmied

Dr. Claudia Schmied
Bundesministerin für
Unterricht, Kunst und Kultur

Inhalt

Einleitung	8
1 Die Förderung der Lesemotivation: Theoretische Grundlagen	12
Ziele der Leseförderung	12
Lesen und Schreiben	12
Lesen als kommunikatives Handeln	13
„Situating Literacy“ – Lesen ist immer situationsbezogen	14
„Literacy and identity“ – Lesen als Teil der Identitätsarbeit	15
„Multiple Literacies“ – die Vielfältigkeit des Lesens und Schreibens	16
2 Zielgruppen: Zentrale Faktoren	18
Geschlecht/Gender	18
Bildung und sozioökonomischer Hintergrund	18
Alter	19
Migrationshintergrund	19
SchülerInnen aus lesefernen Kontexten	20
SchülerInnen mit grundlegenden Problemen beim Textverstehen	20
Zielgruppen für die schulische Förderung der Lesemotivation – Zusammenfassung	20
3 Zur Praxis der schulischen Förderung der Lesemotivation	22
4 Sieben Prinzipien der Förderung der Lesemotivation	23
5 Strategien und Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation	24
Strategie 1:	
Außerschulisches und schulisches Lesen vernetzen	25
M 1 Lesetagebuch/Leseprotokoll	26
M 2 Lesebiographie: „Meine Erfahrungen mit dem Lesen/mit dem Schreiben“	27
M 3 „Mein Buch/Film/Comic/Computerspiel/Song/Gedicht/ meine Webseite/Zeitschrift... der Woche“	28
M 4 SchülerInnen bringen ihre Lesestoffe in die Schule mit	29
M 5 Außerschulische Erfahrungen der SchülerInnen als Anknüpfungspunkt für neue Themen im Unterricht	30
Strategie 2:	
Das Lesen in das Alltagsleben der SchülerInnen integrieren – der Gebrauchswert der Schrift	31
M 6 Aufgreifen von konkreten Alltagsanforderungen der jeweiligen Lebensphase der SchülerInnen	32
M 7 Literatur als Schlüssel zur eigenen Lebenswelt	33
M 8 Die SchülerInnen zu Wort kommen lassen	34
M 9 Ein Publikum für die Ergebnisse des Arbeitens mit Texten schaffen	35

Strategie 3:

	Die soziokulturellen Kontexte der SchülerInnen berücksichtigen	36
M 10	Bedeutungszuschreibungen an Lesestoffe erkunden und reflektieren – „Lesen“: Was ist das?	37
M 11	Lesen in unterschiedlichen Kulturen	40
M 12	Kontexte des Lesens: „Ich lese, weil ich lesen muss.“ – „Ich lese, weil ich lesen will.“	41

Strategie 4:

	Geschlechtersensibilität beim Lesen und Schreiben beachten	43
M 13	Lesen(lernen) mit Medien, die auch für Buben attraktiv sind	44
M 14	Geschichten auswählen, die auch Buben interessieren	45
M 15	Geschlechtersensible Auswahl von Lesestoffen – Reflexion sozialer Zuschreibungen	46
M 16	Rollenwechsel	49
M 17	Reflexion von Geschlechterrollen im Zusammenhang mit Lesestoffen – und Reflexion des eigenen Lesens	50

Strategie 5:

	Das (soziale) Alter der SchülerInnen berücksichtigen	53
M 18	Bücher in der Volksschule	54
M 19	Vielfalt von Lesemedien – auf das Alter der SchülerInnen abgestimmt: Zeitschriften und Zeitungen	55
M 20	Vielfalt von Lesemedien – auf das Alter der SchülerInnen abgestimmt: Lesestoffe des Alltags	57

Strategie 6:

	Mit Texten handlungsorientiert arbeiten	61
M 21	Texte übersetzen – Rollenspiele, Standbilder	62
M 22	Texte übersetzen – Bilder, 3-D-Objekte, Power-Point-Präsentationen, Videos, Hypertexte etc.	64

Strategie 7:

	Multimodalität und Multimedialität von Texten einsetzen	65
M 23	Intertextualität und Intermedialität – intermediale Stützsysteme nutzen	68
M 24	„Was kann das alles heißen?“ – Bedeutungen von Büchern, Texten, Themen etc. auf der Spur sein	70
M 25	Wechsel und Kombination der Kommunikationsmodi	71
M 26	Einbeziehen der Medienerfahrungen der SchülerInnen beim Schreiben von eigenen Geschichten	72
M 27	Vorlesen, um Lust auf Texte zu machen – Zugang zu Texten über das Hören	72

Strategie 8:

	Die Vielfalt der Lesestoffe nutzen	74
M 28	Integration von Gebrauchstexten in den Unterricht	76
M 29	SMS und E-Mail als Genres schriftlicher Kommunikation	77

Strategie 9:		
	Neue Informations- und Kommunikationstechnologien integrieren	79
M 30	Die unbegrenzten Möglichkeiten des World Wide Web	80
M 31	E-Mail, Chat und SMS als schriftliche Medien	82
Strategie 10:		
	Informationsorientiertes Lesen integrieren	86
M 32	Sachbücher und (Kinder-)Zeitschriften in der Klassen- und Schulbibliothek	87
M 33	Sachliteratur als Basis für Referate in Deutsch und anderen Gegenständen	87
Strategie 11:		
	Texte durch deren Dekonstruktion zugänglich machen	88
M 34	„Was heißt das eigentlich?“ – Das Verstehen eines Textes explizit demonstrieren	89
M 35	Texte demystifizieren – und: „Wer macht den schwierigsten Text?“	90
M 36	„Ich würde gerne einen lustigen Text schreiben“ – Textproduktion als Prozess erfahrbar machen	91
6	Best Practice-Beispiele – eine Auswahl	92
	Page at a Time	92
	Erleben, Erzählen, Schreiben – ein Klassentagebuch	93
	Lesetagebücher von Kindern als Leseempfehlungen für Kinder	94
	„3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz“	95
	„Das Schloss des Grauens“	96
7	Literatur	98
	Verwendete Literatur	98
	Verwendete Primärliteratur	104
	Weiterführende Literatur	104
8	Institutionen der Leseförderung und Internetlinks	106
	In Österreich	106
	International	107

Einleitung

„Lesen lernt man durch lesen“ – dieser Satz ist Grundlage vieler Leseförderungsprogramme: Häufiges Lesen trägt dazu bei, dass die Lesekompetenz stabilisiert und weiterentwickelt wird. Damit regelmäßig gelesen wird, ist eine entsprechende Lesemotivation erforderlich. Die Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen ist deshalb der zentrale Ansatzpunkt von Leseförderung, die nicht auf Fragen der Lesetechnik und Lesekompetenz, sondern auf Lesen als Tun und Handeln abzielt.

PISA 2003 zeigte, dass rund ein Fünftel der in Österreich getesteten 15-/16-Jährigen nur über eine sehr geringe Lesekompetenz verfügt. Ein Ergebnis von PISA 2000 ist, dass die Lesemotivation – gemessen über das Konstrukt „Lesefreude“ – von rund 30% der österreichischen Jugendlichen „sehr gering“ ist. Besonders die Burschen fallen auf: Sowohl ihre Lesekompetenz als auch ihre Freude am Lesen liegen deutlich niedriger als bei den Mädchen.

Lesemotivation und Lesekompetenz sind offensichtlich keine Stärke eines erheblichen Anteils der österreichischen Jugendlichen. Neben den Burschen trifft dies vor allem auf Jugendliche zu, die nach der Pflichtschule direkt auf den Arbeitsmarkt wechseln oder eine Lehre absolvieren. Wie kann die Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen in der Schule gefördert werden? Was ist bei zeitgemäßen Maßnahmen der Lesemotivationsförderung zu beachten? Auf diese Fragen gibt die vorliegende Expertise mit vielfältigen Beispielen und Hinweisen für die Unterrichtspraxis konkrete Antworten.

Die Vorschläge weichen in vielem von der bisherigen Leseförderung an österreichischen Schulen ab, vor allem was die Auswahl und Verwendung von Lesestoffen betrifft, die den SchülerInnen aus ihrem außerschulischen Alltag vertraut und Teil der Populärkultur von Kindern

und Jugendlichen sind und – zumindest im deutschen Sprachraum – in der schulischen Leseförderung bislang kaum Berücksichtigung finden. Sie setzen aber auch vieles von dem fort, was bereits praktiziert wird. Viele Maßnahmen beziehen sich sowohl auf Lesen als auch auf Schreiben, das besonders mit den interaktiven Kommunikationstechnologien immer mehr an Relevanz gewinnt.

Mit dem gesellschaftlichen und vor allem dem kommunikations- und medientechnologischen Wandel der letzten Jahrzehnte haben sich viele Lesestoffe und hat sich auch das Lesen selbst verändert: Visuelle Darstellungsformen ergänzen immer häufiger und in immer mehr Bereichen unseres täglichen Lebens die Schriftlichkeit. „Multimodalität“ – die Kombination verschiedenster Kommunikationsmodi wie Schrift, Bild, gesprochene Sprache, Musik etc. – und „Multimedialität“ – das Zusammenwachsen ehemals getrennter Medien wie Telefon, Fernsehen, Computer – beschreiben als Schlagworte diese Veränderungen, die auch die Schriftlichkeit auf unterschiedlichsten Ebenen beeinflussen: Das Buch ist zu einem Lesemedium unter vielen geworden, Lesen wandert zunehmend auf den Bildschirm, Texte werden kürzer und stärker gegliedert, auch in Schulbüchern werden zentrale Inhalte zunehmend visualisiert vermittelt.

Diese Veränderungen sind für die Förderung des Lesens große Herausforderungen. Das, was „Lesen“ ist, muss neu gedacht werden. Die Vielfalt von „Lesestoffen“ – ebenfalls ein Begriff, der neu zu definieren ist – wird immer unüberschaubarer. Aktuelle Beispiele dafür sind SMS und Weblogs. Literarisches wiederum wandert zunehmend auf den Bildschirm und wird über Film, Fernsehserien und Computerspiele angeboten. Kinder, aber auch Erwachsene aus lesefernen Kontexten haben vor allem in ihrem privaten Leben immer weniger Anlässe, um sich

mit schriftlich vermittelten Inhalten auseinanderzusetzen.

Die Bedeutung der Lesekompetenz nimmt durch diesen Wandel allerdings nicht ab. Das Gegenteil ist der Fall: Durch die Durchdringung von immer mehr Lebensbereichen, vor allem des beruflichen Sektors, durch digitale Kommunikation zählen Lesen als rezeptive und Schreiben als produktiv-aktive Komponente der Schriftverwendung zu den zentralen Basisqualifikationen in einer Informations- und Wissensgesellschaft.

Der Schule kommt dabei eine besondere gesellschaftliche Verantwortung zu. Sie soll dafür sorgen, dass alle Kinder möglichst hohe Lese- und Schreibkompetenzen entwickeln. Zentrale Grundlage für ihre kompensatorische Funktion in Bezug auf die Förderung des Lesens ist, dass in der Schule alle Kinder – auch jene, die in lesefernen Familien aufwachsen – mit Förderungsmaßnahmen erreicht werden können.

Die Lesemotivation ist der Schlüssel für die Integration des Lesens in unseren Alltag: Wir le-

sen dann, wenn uns das Lesen etwas bringt. Wir erwarten uns vom Lesen bzw. während des Lesens bestimmte Gratifikationen – sei es, dass wir uns über ein aktuelles Thema informieren, uns aus beruflichen Gründen weiterbilden oder dass wir uns entspannen, ablenken, unterhalten, die Ästhetik der Sprache genießen wollen usw. Die Ziele, die wir durch das Lesen verfolgen, sind die Basis unserer Motivation, Texte zu lesen.

Diese Expertise stellt zahlreiche Beispiele vor, um Schüler und Schülerinnen zu motivieren, Texte zu lesen und Schriftlichkeit in ihren Alltag zu integrieren. Der zentrale Ansatzpunkt ist ein pragmatischer: Die Brauchbarkeit von Schrift und von schriftlich vermittelten Inhalten in subjektiv relevanten Zusammenhängen zu erleben, um eigene Ziele zu erreichen, ist die Basis vieler der hier vorgestellten Maßnahmen. Der Hintergrund dieses Ansatzes ist der Gebrauchswert der Schriftlichkeit, der Lesen und Schreiben in unserer Gesellschaft so wichtig macht.

Das Ziel, Freude am und emotionale Nähe zum Lesen zu vermitteln, wird durch diesen prag-



matischen Zugang keinesfalls ausgeschlossen. Dass aber SchülerInnen, die nicht gerne lesen und in lesefernen Kontexten aufwachsen, durch schulische Leseförderung zu begeisterten (Buch-)LeserInnen werden, ist ein sehr idealistischer Anspruch, der wohl nur in wenigen Fällen einzulösen ist. Eine gewisse Pragmatik und realistisch gesetzte Ziele helfen, Frustrationen vorzubeugen. Die schulische Lesemotivationsförderung soll Kindern und Jugendlichen helfen, ein stabiles Fundament für ihr künftiges Lesen und Schreiben zu bauen, indem sie ihnen möglichst unterschiedliche Lese- und Schreibangebote anbietet. Lesen und Schreiben sollen selbstverständliche Elemente der kommunikativen Gewohnheiten der SchülerInnen werden. Die hier gemachten Vorschläge sollen sie dabei unterstützen, ihre diesbezüglichen Kompetenzen auszubauen. Eigene Kompetenz(-gewinne) zu erleben, soll wiederum zu einer weiteren bzw. dauerhaften Integration schriftbezogenen Tuns in den Alltag beitragen.

Ausgehend von diesen Zielen sind die SchülerInnen mit ihren individuellen Lebensbedingungen, ihren Erfahrungen und Interessen in den Mittelpunkt zu rücken. Der erste Schritt gelingender Leseförderung ist, das wahrzunehmen und anzuerkennen, was den Kindern und Jugendlichen aus ihrem außerschulischen Alltag vertraut ist. Sie von dort weiterzuführen, ist der zweite Schritt der vorgestellten Maßnahmen.

Die auf den folgenden Seiten präsentierten Strategien und Vorschläge für die schulische Lesemotivationsförderung sind das Ergebnis meiner über zehnjährigen, interdisziplinären Beschäftigung mit dem Lesen¹ und mit Fragen, die ich mir dabei immer wieder selbst stellte wie z.B.: Warum wird heute, in unserer Welt der Bilder und Töne, überhaupt noch gelesen? Was ist das Besondere am Lesen im Vergleich zu Fernsehen,

Internet und Co? Und nicht zuletzt: Warum ist es für unsere Gesellschaft überlebensnotwendig, dass weiterhin gelesen wird und dass alle, die Lesen lernen können, eine möglichst hohe Lesekompetenz erreichen?

Einen essenziellen Beitrag zu dieser Expertise liefern meine Erfahrungen aus zahlreichen Seminaren und Workshops mit LehrerInnen und SchulbibliothekarInnen aller Schultypen zu den unterschiedlichsten Fragen des Lesens und der Leseförderung. Sie bilden neben meinem wissenschaftlichen Hintergrund die wesentliche Grundlage dieser Expertise. An dieser Stelle herzlichen Dank an alle Pädagoginnen und Pädagogen für ihre wertvollen Hinweise und Anregungen und danke vor allem für die produktive Kritik. Viele Anregungen stammen aus meiner Lektüre sowie meinen Kontakten mit KollegInnen aus dem In- und Ausland. Wenn mir die Quellen der Beispiele bekannt sind, nenne ich sie. Oft habe ich sie im Laufe der Zeit leider vergessen, häufig wohl auch „umgeschrieben“ – in diesen Fällen bitte ich um Nachsicht der mangelnden Transparenz und Nennung der UrheberInnen.

Im Mittelpunkt dieses Textes steht die Praxis der schulischen Lesemotivationsförderung. Eine kurze Einführung in die theoretischen Grundlagen der Expertise steht am Anfang.² Es folgt ein Überblick darüber, welche SchülerInnen besondere Aufmerksamkeit in Bezug auf die Förderung ihrer Lesemotivation brauchen. Sieben Prinzipien leiten den Praxisteil ein. Dieser ist unterteilt in Strategien, die aus den Prinzipien abgeleitet sind und allgemeine Ansätze der Förderung der Lesemotivation beschreiben. Wie diese Strategien im schulischen Alltag umgesetzt werden können, zeigen die als Maßnahmen vorgestellten Praxisbeispiele. Best Practice-Beispiele sind ausgewählte Modelle, in denen mei-

1) Neben meinen Forschungsarbeiten über Lesegewohnheiten und die Lesesozialisation der ÖsterreicherInnen, über ihre Gestaltung des kommunikativen Alltags und die Nutzung von Medien allgemein sind die Ergebnisse einer vom Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank finanzierten Sekundäranalyse der Daten von PISA 2000, wo die Lesekompetenz als so genannte „major domain“ im Mittelpunkt stand, eine wichtige Grundlage (Projektnummer 10.894).

2) Ausführliche Darstellungen zu diesen Grundlagen finden interessierte LeserInnen vor allem in der Broschüre Gender und Lesen (Böck 2007), ebenfalls entstanden im Auftrag und herausgegeben vom BM:BWK.



ner Meinung nach verschiedene Ziele der Lesemotivationsförderung auf innovative Weise umgesetzt werden. Literaturhinweise und Internetadressen sowie eine Auflistung von Institutionen der Leseförderung schließen die Expertise ab.

Diese Expertise ist im Auftrag des BM:BWK, Abteilung V/12 entstanden. Ich danke Herrn MR Mag. Johann Walter und Frau Irene Krug für ihr großes Interesse an dieser Arbeit und die geduldige Unterstützung ihres Entstehens. Ein wichtiges Anliegen war die Aktualität der Praxisbeispiele. Es werden Vorschläge aus Österreich, Deutschland und der Schweiz sowie vor allem aus Großbritannien, aber auch den USA vorgestellt. Eine Reihe neuer Publikationen zur Leseförderung ist zuletzt in Großbritannien erschienen, wo sich bereits seit Mitte der 80-er Jahre viele Institutionen für schulische und außerschulische Leseförderung einsetzen.

Wichtige Anregungen – unter anderem das von der Deutschdidaktikerin Dr. Sabine Schmölzer-Eibinger (2005, in Vorbereitung) entwickelte und als Best Practice-Beispiel vorgestellte „3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz“ – sammelte ich im Februar 2006 während des Interdisziplinären Seminars Textwelten – Literale Praxis – Soziokulturelle Kontexte (Kloster Banz; veranstaltet von den Universitäten Bayreuth, Graz und Genf). Das Best Practice-

Beispiel „Page at a time“ lernte ich im Rahmen der Konferenz The Literacy Question des Wolfsonian Institute der Florida International University in Miami Beach im Mai 2006 kennen.

Ich hoffe, dass ich mit dieser Expertise Lehrerinnen und Lehrer in ihren Zielen unterstütze, das Lesen und Schreiben ihren Schülerinnen und Schülern als etwas zu vermitteln, das positiv konnotiert und aus ihrem Leben nicht wegzudenken ist.

Schrift – und damit das Lesen und Schreiben – wird aufgrund ihrer vielfältigen Funktionen und Potentiale immer einen zentralen Stellenwert in unserer Gesellschaft haben. Dass sich das, was Lesen und Schreiben ist, mit dem medialen und gesellschaftlichen Wandel laufend verändert, zeigt sich an den Entwicklungen der letzten Jahre sehr klar.

Diesen Veränderungen gerecht zu werden und LehrerInnen zeitgemäße „Werkzeuge“ zur Förderung der Lesemotivation ihrer SchülerInnen in die Hand zu geben, war die Ausgangsidee für diese Expertise. Abschließend bedanke ich mich bei Univ.-Prof. Dr. Gunther Kress vom Institute of Education der Universität London für seine Begleitung meiner Arbeit und die vielen wertvollen Hinweise über aktuelle Entwicklungen der internationalen theoretischen Diskussion

1 Die Förderung der Lesemotivation: Theoretische Grundlagen

Ziele der Leseförderung

Grundsätzlich ist zwischen zwei Zielen der Leseförderung zu unterscheiden:

- **Das eine Ziel** der Leseförderung, das auch im Mittelpunkt dieser Expertise steht, ist, **die zu Fördernden zu „LeserInnen“ zu machen**, zu Personen, die möglichst häufig lesen. Durch eine regelmäßige Lesepraxis soll die Lesekompetenz stabilisiert und weiterentwickelt werden – das bekannte Motto dazu lautet: „Lesen lernt man durch Lesen“.

Der theoretische Hintergrund, um dieses Ziel zu erreichen, ist, dass „Lesen“ als eine Form des „kommunikativen Handelns“³ verstanden wird: Die Entscheidung, einen Text zu lesen, wird dann getroffen, wenn dies einer Person aus ihrer Perspektive als sinnvoll und zielführend erscheint. Voraussetzungen für diese Entscheidung sind, dass man lesen kann, dass Lese Stoffe zur Verfügung stehen (und z.B. das Licht zum Lesen ausreicht) und dass aufgrund von bisherigen Erfahrungen entsprechende Gratifikationen durch die Lektüre erwartet werden. Der Begriff des „Kommunikativen“ bezieht sich darauf, dass es beim Lesen (fast)⁴ immer um die Inhalte geht, die ein Text vermittelt.

- **Das andere Ziel** der Leseförderung ist, die **Lesekompetenz** der zu Fördernden gezielt **zu stärken und weiterzuentwickeln**. Diese Zielsetzung bezieht sich vor allem – aber nicht

nur – auf SchülerInnen mit Leseschwächen. Diese Probleme können die unterschiedlichsten Bereiche des Leseprozesses betreffen.

In erster Linie setzen sich VertreterInnen der Sprach- und Lesedidaktik und auch der Legastheniedidaktik mit diesen Fragen und entsprechenden Möglichkeiten der Unterstützung und Förderung auseinander. Lesen bzw. die Lesekompetenz interessiert in diesem Zusammenhang in erster Linie als kognitiver Prozess der Informationsverarbeitung. Förderungsmodelle beziehen sich dementsprechend häufig auf das Training von Techniken und Teilleistungen, die für die Schriftentschlüsselung und das Textverständnis erforderlich sind (z.B. Dohrn 2005 oder die Computersoftware *Lesikus*, *Celeco*, *Flüssig lesen lernen*, *Kieler Leseaufbau*).

Lesen und Schreiben

Bemerkenswert ist, dass in so gut wie allen Debatten rund um PISA sehr viel über Lesen gesprochen wurde, während Schreiben kaum je Erwähnung fand. Zum einen hat dies sicherlich damit zu tun, dass Gewohnheiten des Schreibens und Schreibkompetenzen wesentlich schwieriger zu operationalisieren und zu messen sind als Lesen und Lesekompetenzen.⁵ Zum anderen mag eine der Ursachen darin liegen, dass „Schreiben“ weniger als (sozialer) Indikator für „Bildung“, „Bildungserfolg“ und „Kultur“ verstanden und eher bestimmten Professionen (in erster Linie dem Journalismus und der Litera-

3) „Handeln“ bedeutet, dass der/die Handelnde bestimmte Ziele verfolgt, die ihm bzw. ihr mehr oder weniger bewusst sind.

4) „Fast immer“ deswegen, weil man Texte auch wegen ihrer Sprachmelodie lesen kann oder zwar lesen kann, aber die Inhalte des Textes nicht wirklich aufnimmt, weil man „mit dem Kopf woanders ist“.

5) In den 90-er Jahren wurden im Rahmen des Adult Literacy Survey (z.B. OECD 1995) in mehreren OECD-Ländern die Lese- und Schreibkompetenzen der Bevölkerung ab 16 Jahren getestet. Österreich hat an dieser Studie nicht teilgenommen.

6) – überwiegend in Form von Ansätzen und Diktaten, weniger als Mitschriften z.B. in Sachgegenständen.

tur – aber auch der Schule⁶ zugeordnet wird als das Lesen.⁷ Dass Schreiben im Vergleich zum Lesen aus der öffentlichen Diskussion weitgehend ausgeblendet wird, ist insofern problematisch, als gerade die interaktiven Kommunikationstechnologien für ihre aktive Nutzung Schreibkompetenzen voraussetzen.

Die Lesemotivation und das Leseverständnis profitieren von der Förderung des Schreibens. Beim Schreiben muss nicht nur gelesen werden, um zu sehen, was schon geschrieben wurde; durch das Schreiben lernen die SchülerInnen vielmehr, wie Texte „funktionieren“, was alles zu beachten ist, um selbst einen Text zu verfassen.⁸ Dieses Wissen wiederum hilft beim Lesen, sei es in Form von Genrewissen oder durch einen erweiterten Wortschatz. Den Zusammenhängen zwischen Lesen und Schreiben tragen z.B. zahlreiche Förderungsprogramme aus Großbritannien Rechnung, die ihren Fokus entweder auf beides oder in erster Linie auf Schreiben legen. Oft stehen Buben im Mittelpunkt dieser Programme (z.B. Barrs/Pidgeon 2002).

Durch den Abbau von „Schwellenängsten“ vor dem Schreiben werden Kinder und Jugendliche außerdem auch befähigt, selbst Texte zu produzieren. Ihre kommunikativen Handlungspotentiale und ihre Fähigkeiten, sich selbst auszudrücken, erfahren eine grundlegende Erweiterung, die umso bedeutender ist, als es dabei auch darum geht, kommunikative Grundrechte wahrnehmen und den eigenen Standpunkt sowie eigene Bedürfnisse und Wünsche schriftlich ausdrücken zu können. Und: In vielen Bereichen des Alltagslebens werden nach wie vor ausschließlich schriftliche Mitteilungen als verbindlich akzeptiert.



7) Ein weiterer Grund kann darin liegen, dass Schreiben als aktive Textproduktion höhere Ansprüche stellt als das Lesen als rezeptive Form des Umgangs mit Texten. Ob die Verantwortlichen für staatliche Bildungssysteme etwa im Rahmen einer internationalen Vergleichsstudie wie PISA daran interessiert sind, diesen „härteren Maßstab“ an ihren SchülerInnen anzulegen, muss an dieser Stelle offen bleiben.

8) So lernt man zwar viel über Essen, wenn man isst, durch Kochen aber noch mehr. Und: Neue Speisen entstehen nur durch Kochen, nicht durch Essen.

Lesen als kommunikatives Handeln

Lesen als kommunikatives Handeln zu verstehen, geht – vor allem im Vergleich zu Auseinandersetzungen mit der Lesekompetenz – von einem ganzheitlichen Ansatz aus.

Die „Handlung Lesen“ impliziert vier Komponenten, die es bei der Förderung der Lesemotivation zu berücksichtigen gilt:

- einen Leser bzw. eine Leserin,
- einen Text bzw. Lesestoff,
- eine Lesesituation und
- das Lesen selbst.

Was die Person des **Lesers bzw. der Leserin** betrifft, sind unter anderem zu beachten:

- soziodemographische Merkmale wie Geschlecht, Alter, Bildung (besuchte Schulsparte, Schullaufbahn, Bildungsaspirationen des Elternhauses) sowie soziokultureller Kontext (z.B. Migrationshintergrund, ökonomische Situation des Elternhauses),
- Lebenswelten und Habitus: z.B. Lesen und Lesemedien als Teil des Alltagshandelns, Freizeit- und Mediennutzungsgewohnheiten, Lebensstil, „Leseinfrastruktur“ der Wohnregion,
- Lesesozialisation: Erfahrungen mit Lesen (und Schreiben), Bedeutungszuweisungen an Lesen und Lesestoffe,
- Lesekompetenz: kognitive Grundfähigkeiten, motivationale, emotionale, reflexiv-interaktive Fähigkeiten.

Auf der Ebene der **Lesestoffe** sind zu berücksichtigen:

- der Modus: z.B. Kombination von Schrift und Bild oder ausschließlich Schrift,
- das Lesemedium: z.B. traditionelle Lesemedien (Buch, Zeitung, Zeitschrift, Comic) und der Bildschirm als neues Ausgabemedium von Schrift (Teletext und Fernsehen, Computer inklusive World Wide Web, E-Mail, Chat etc., Handy und andere Displays),
- das Genre: z.B. die klassische – und gleichzeitig zu hinterfragende⁹ – Differenzierung zwischen „Information“ und „Unterhaltung“; Textgattungen, Erzähl- und Darstellungsformen,
- der Inhalt des Textes.

Die **Lesesituation** kann im Wesentlichen unterschieden werden zwischen

- selbstbestimmten Lesesituationen – in erster Linie sind dies außerschulische Lesesituationen, die die SchülerInnen weitgehend selbst bestimmen können – und
- fremdbestimmten Lesesituationen, in denen z.B. Lesestoffe und Ziele des Lesens – und damit auch die jeweilige Lesestrategie – weitgehend vorgegeben sind. Für SchülerInnen sind dies in erster Linie schulische oder auf die Schule bezogene Lesesituationen.

Das Lesen selbst beschreibt unterschiedliche **Lesestrategien**, die sich aus den Zielen des Lesers/der Leserin, aus der Lesesituation und den Lesestoffen ergeben. *Im Grundsatzrlass Leselerziehung* (BM:BWK 1999) werden z.B. genannt

- identifikatorisches Lesen, bei dem das Sich-in-einen-Text-Hineinversetzen im Mittelpunkt steht,
- literarisches Lesen, bei dem es unter anderem darum geht, auch kritische Fragen an den Text, an dessen Sprache und Inhalte zu stellen und
- informatives Lesen mit dem Ziel, einem Text relevante Informationen zu entnehmen.

9) Vgl. dazu z.B. die Differenzierung von „Lesestoffen“ in Bezug auf geschlechterspezifische Präferenzen unter Maßnahme 15.

Unter Berücksichtigung dieser Komponenten zielen die in dieser Expertise vorgestellten Strategien und Maßnahmen der **schulischen Förderung der Lesemotivation** darauf ab,

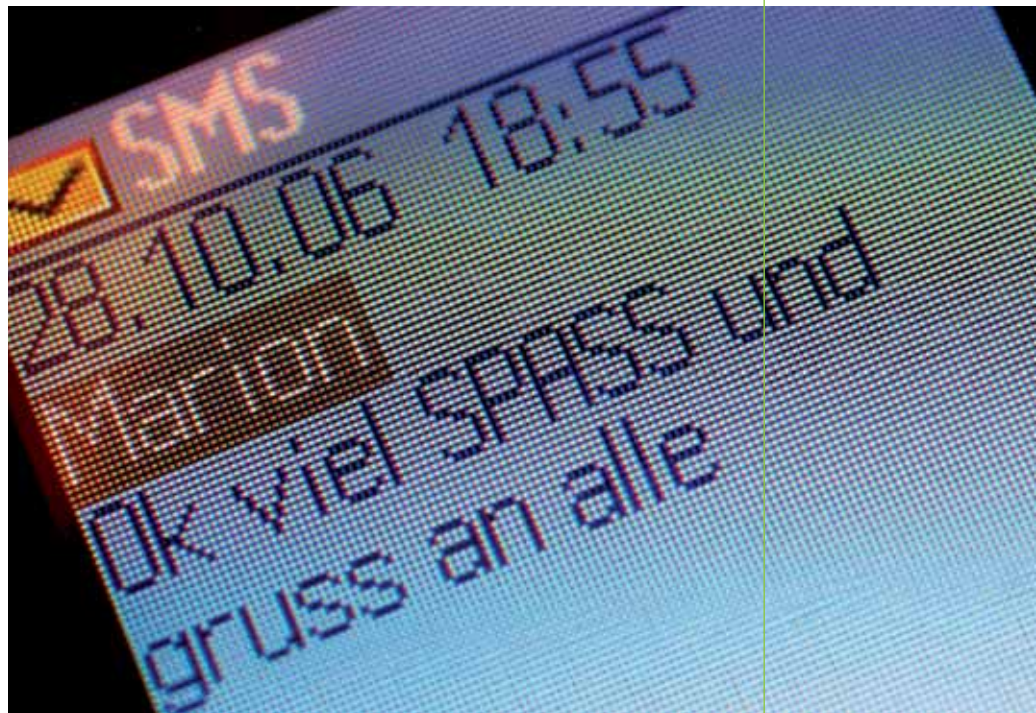
- den SchülerInnen **Erfahrungen mit Schriftlichkeit, Lesen, Lesestoffen und Lesestrategien** zu **eröffnen** und zu **erweitern**.
- Die SchülerInnen sollen die vielfältigen **Funktionen und die möglichen Potentiale des Lesens und Schreibens** für sich selbst **erkennen** und für ihren eigenen Alltag entdecken
- und **Lesen und Schreiben als positiv besetzte Handlungsmöglichkeiten selbstständig bzw. mit schulischer Unterstützung in ihr Alltags Handeln integrieren**.

„Situating Literacy“ – Lesen ist immer situationsbezogen

Das Englische bietet mit dem Begriff „Literacy“ einen Überbegriff an, der Lesen, Schreiben,

Lese- und Schreibkompetenzen, Texte etc. als Schriftlichkeit und den sowohl rezeptiven als auch produktiven Umgang damit zusammenfasst. Im Deutschen, aber auch in vielen anderen Sprachen fehlt dieser Begriff, der mittlerweile geradezu inflationär verwendet wird, um Kompetenzen zu benennen, die oft nur wenig mit „littera“ (Lateinisch für Buchstabe) zu tun haben (z.B. visual literacy oder emotional literacy).

Ein großer Vorteil des Literacy-Begriffes ist allerdings, dass er es ermöglicht, darauf hinzuweisen, dass in verschiedenen Lebensbereichen Schriftlichkeit und Lesen und Schreiben unterschiedlich kontextualisiert und akzentuiert sind, was sich immer auch auf die Motivation der Handelnden auswirkt. Brian Street (1984, 1993; vgl. auch Barton/Hamilton/Ivani 2000) spricht von „situated literacy“ im Gegensatz zu einem Verständnis von Lesen und Schreiben als kontextunabhängige



10) Mit dem Begriff der „ideological literacy“ weist Street (1993) darauf hin, dass z.B. „Standard-Schriftsprachen“ existieren, die Kinder während ihrer Schulzeit erlernen. Ihre eigenen Formen der (gesprochenen und schriftlichen) Sprachverwendung werden dadurch abgewertet.



Aktivitäten („autonomous literacy“).¹⁰

Für die schulische Förderung der Lesemotivation stellt sich vor allem die Frage nach der Unterscheidung zwischen *out of school* (außerschulischer) *literacy* und *school* (schulischer) *literacy*:

Außerschulisches Lesen und Schreiben ist das selbstbestimmte Lesen und Schreiben von Kindern und Jugendlichen, das in ihrer Freizeit, bei ihnen zu Hause oder bei FreundInnen stattfindet und bei dem die Ziele und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen.

Schulisches Lesen und Schreiben findet überwiegend in der Schule, aber auch zu Hause statt (z.B. Hausübungen). Lesestoffe und damit verbundene Aufgaben sind weitgehend festgelegt. Nicht die „Agenda“ der Kinder und Jugendlichen, sondern die der Schule (des Lehrplans, der LehrerInnen) bestimmt dieses Lesen und Schreiben.

Je nach dem, in welcher Situation wir lesen und schreiben, passen wir unser Tun dieser Situation und unseren Zielen bzw. den Aufgaben, die wir zu erfüllen haben oder erreichen wollen, an. Die

jeweilige Situation bestimmt zu weiten Teilen unsere Motivation, uns mit Texten auseinanderzusetzen. Wenn uns ein Text interessiert, wird es uns leichter fallen, die entsprechende Konzentration aufzubringen, um diesen Text zu verstehen, auch wenn er sehr kompliziert ist. Lesen wir einen Text deshalb, weil das jemand anderer von uns will, und interessiert uns dieser Text nicht, weil wir mit seinen Inhalten wenig oder nichts anzufangen wissen, so wird die Bereitschaft, uns darauf zu konzentrieren (und damit unsere Lesemotivation) deutlich geringer sein.¹¹

Für die Förderung der Lesemotivation leitet sich aus der Situiertheit des Lesens ab, dass einerseits Sensibilität von Seiten der LehrerInnen dafür erforderlich ist, wie die SchülerInnen unterschiedliche Situationen des Lesens (und Schreibens) und damit verbundene Aufgaben erleben. Andererseits macht das Wissen um die unterschiedlichen Kontexte des Lesens deutlich, wie wichtig es ist, zwischen schulischem und außerschulischem Lesen zu vermitteln und das außerschulische Lesen in die Schule zu holen, um die außerschulische Praxis der SchülerInnen anzuerkennen und daran anknüpfen zu

11) Dass Lesen immer situiertheit ist, ist z.B. auch in Bezug auf Tests wie PISA relevant. Die Testaufgaben sind für die SchülerInnen, was deren Inhalte und die damit verbundenen Aufgaben betrifft, vermutlich weniger interessant. Die Bereitschaft, diese Texte zu lesen und die Aufgaben zu lösen, hängt vor allem bei weniger kompetenten und weniger motivierten LeserInnen bis zu einem gewissen Grad auch davon ab, inwieweit sie bereit sind, sich auf diese Testsituation einzulassen.

können. Ziel ist ein Brückenschlag zwischen diesen beiden für Kinder und Jugendliche relevanten Kontexten des Lesens.

„Literacy and Identity“ – Lesen als Teil der Identitätsarbeit

Als kommunikatives Handeln sind Lesen und Schreiben sowie Lesestoffe immer auch Teil unseres „In-der-Welt-Seins“. Wir gestalten unser Handeln auf Basis der Bedeutungen, die wir uns selbst und unserer sozialen und materiellen Umwelt zuschreiben. Je nachdem, in welcher Lebenswelt wir leben, welches Selbstbild wir von uns haben, zu welcher sozialen Gruppe wir uns zählen (wollen), beeinflussen diese Zuschreibungen auch unser schriftbezogenes Handeln. Diese Prozesse laufen mehr oder weniger bewusst ab. Als Alltagshandeln sind sie oft ritualisiert und gehen auf lang gepflegte Gewohnheiten zurück. Irgendwann in unserem Leben haben wir diese Gewohnheiten als für uns sinnvoll entwickelt, etwa dass wir vor dem Einschlafen in einem Buch lesen, dass wir während längerer Zugfahrten Tagebuch schreiben, dass wir am Frühstückstisch Zeitung lesen etc.

Lesen und Schreiben, Lesemedien und Genres sowie Themen haben in verschiedenen Lebenswelten und Kontexten einen unterschiedlichen Stellenwert und stehen für unterschiedliche Bedeutungen. Besonders klar zeigen sich diese Unterschiede bei typischen „männlichen“ und „weiblichen“ Lesepräferenzen, die sich auch darauf auswirken, welche Zeitschriften und welche Bücher wir lesen.

Lesen ist immer auch expressives Handeln, sofern es nicht ausschließlich in sehr zurückgezogenen Situationen stattfindet. Durch die Wahl und den Umgang mit Lesestoffen sagen wir auch etwas über uns selbst aus, etwa wenn wir nach unserem Bibliotheksbesuch die ausgeborgten Bücher demonstrativ vor uns her- oder in einer Tasche tragen, wenn ein HTL-Schüler einen Roman von Albert Camus oder ein *Jerry-Cotton*-Heft liest oder eine Berufsschülerin das *PM*-

und das *ct'*-Computermagazin.

Möchte man die zu fördernden SchülerInnen mit Lesestoffen und darauf bezogenen Aufgaben erreichen, so dass sie diese auch akzeptieren und sich damit auseinandersetzen, ist immer die Frage zu stellen, ob diese Lesestoffe den Identitätsvorstellungen der Kinder und Jugendlichen entsprechen. Lesestoffe, die die SchülerInnen aus den unterschiedlichsten Gründen nicht mit ihrem Selbstbild vereinbaren können, werden bei ihnen nur auf geringes Interesse stoßen. Die SchülerInnen mit ihren Erfahrungen, ihren Gewohnheiten und Erwartungen müssen auch aus diesem Grund absolut im Zentrum der Konzeption von Maßnahmen der Lesemotivationsförderung stehen.

„Multiple Literacies“ – die Vielfältigkeit des Lesens und Schreibens

Ein zentrales Schlagwort der aktuellen internationalen Erforschung des Lesens und Schreibens sowie daraus entwickelter Förderungsprogramme lautet „multiple literacies“ (vgl. z.B. Pahl/Rowell 2005, 2006). Mit diesem Begriff soll darauf hingewiesen werden, dass **Lesen (und Schreiben) immer verschiedenste Ebenen mit ihren jeweiligen Ausprägungen** umfasst. Dies impliziert ein entsprechend differenziertes Vorgehen, wenn man Lesen (und Schreiben) fördern möchte.

„Multiple literacies“ beziehen sich auf

- die **Situiertheit des Lesens und Schreibens**,
- auf **Lesen und Schreiben als Teil der Identitätsarbeit**,
- die **Multimodalität von Texten**,
- die **Multimedialität von Lesestoffen** und
- die **Vielfältigkeit dessen, was Alltag von Kindern und Jugendlichen heute ausmacht**.

Lesen als aktives „meaning making“, als das Schaffen von „Bedeutung“, bei dem **auf Seiten des Textes** die unterschiedlichsten **Modi und Medien beteiligt** sind, und **auf Seiten des Lesers**

2 Zielgruppen

In zahlreichen Studien¹² werden die folgenden Kriterien als besonders relevant für Unterschiede in der Lesepraxis und/oder Lesekompetenz beschrieben. Zu beachten ist, dass sich einzelne Merkmale wechselseitig beeinflussen. Dies zeigt sich z.B. besonders deutlich bei den Zusammenhängen zwischen Bildung, sozioökonomischem Status (als Indikator für soziale Schicht) und Migrationshintergrund.

Geschlecht/Gender¹³

54% der in PISA 2003 befragten männlichen Jugendlichen geben an, dass sie nicht zum Vergnügen lesen würden. Bei den weiblichen Jugendlichen liegt dieser Anteil mit 35% deutlich niedriger (Böck/Bergmüller 2004a: 146). Bereits bei 10-Jährigen zeigt sich bei den Buben im Vergleich zu den Mädchen eine Distanz zum Buchlesen (Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993). Laut PISA 2003 sind Sachbücher und Comics die einzigen „klassischen“ Lesemedien¹⁴, die Burschen häufiger lesen als Mädchen (Böck/Bergmüller 2004a).

Dass die Lesekompetenz der Burschen in PISA signifikant unter der der Mädchen liegt, ist im Zusammenhang mit der allgemeinen Distanz der Burschen zum Lesen zu sehen. Ein weiterer Indikator für diese Distanz der Burschen zum Lesen ist neben dem Zeitaufwand für selbstbestimmtes Lesen das in PISA 2000 entwickelte Konstrukt der „Lesefreude“ (Kremsleithner 2001: 82f.). Diese ist bei den Burschen deutlich niedriger als bei den Mädchen. In Österreich ist die in PISA 2003 im Vergleich zu PISA 2000 sig-

nifikant niedrigere Lesekompetenz der österreichischen Jugendlichen weit überwiegend auf ein schwächeres Abschneiden der Burschen (vor allem in den Berufsschulen BS und Berufsbildenden Mittleren Schulen BMS) zurückzuführen (Pointinger 2004: 112f.).

Bei den Geschlechterdifferenzen ist es wichtig, Bildungsunterschiede zu berücksichtigen: Je höher die Bildung ist, umso geringer sind im Allgemeinen die Genderdifferenzen in den Lesegewohnheiten (Böck/Weish 2002; Böck 1998). Die Unterschiede in der Lesekompetenz sind allerdings auch bei den Schülern und Schülerinnen der Allgemein Bildenden Höheren Schulen (AHS) sehr groß (Pointinger 2004: 106f.). Diese Differenzen liegen aber insgesamt auf einem deutlich höheren Niveau als bei Schülern und Schülerinnen der Polytechnischen oder Berufsschulen.

Nicht nur Buben bzw. Burschen, sondern auch Mädchen brauchen Aufmerksamkeit für ihr Lesen: Sie konzentrieren sich in ihrer Lesepraxis auf narrativ ausgerichtete Lesemedien und Textgenres (Böck/Bergmüller 2004a; Böck 2000) und sollten deshalb verstärkt an diskontinuierliche Texte (inklusive Tabellen und Grafiken) herangeführt werden.

Bildung und sozioökonomischer Hintergrund

Je höher die Bildung, umso eher wird Lesen in den Alltag integriert und umso höher ist die Lesekompetenz. Dieser Zusammenhang wurde

12) Z.B. für PISA 2000/2003; Haider/Reiter 2004, 2001, PISA-Konsortium Deutschland 2004, Reiter/Haider 2002, Wallner-Paschon/Haider 2002, Böck 2001, für IGLU: Bos u.a. 2003, 2005; weiters Pieper u.a. 2004, Böck 2000, Bertschi-Kaufmann 2000 etc.

13) Vgl. dazu vor allem Böck (2007).

14) Es wäre wesentlich mehr differenziertes Wissen über die tatsächliche Lesepraxis von Kindern und Jugendlichen erforderlich als bislang vorliegt. Der Begriff der „Lesemedien“ müsste auch in der deutschsprachigen Leseforschung ausgeweitet werden und auch Alltagstexte einbeziehen (wie Kataloge, Produktbeschreibungen, Anweisungen bei Computerspielen etc.). Es wäre wünschenswert, dass auch im deutschen Sprachraum die ethnographische Leseforschung Fuß fasst (z.B. Street 1984, Barton/Hamilton 1998) und die Konzeption von „Lesen“ und „Text“ erweitert wird, so wie sie auch im vorliegenden Bericht angestrebt ist und bei vielen Praxisvorschlägen angeregt wird.

auch in PISA klar bestätigt. Der Anteil der SchülerInnen, die der so genannten „Risikogruppe Lesen“ zugeordnet werden (Leistungslevel im Lesen = 1 und darunter), liegt 2003 z.B. bei den 15-/16-Jährigen, die eine Polytechnische Schule (PTS) besuchen, mit 54% am höchsten, gefolgt von BerufsschülerInnen (39%) und SchülerInnen der BMS (21%) (Pointinger 2004: 110f.). SchülerInnen, die die Sekundarstufe I in der Hauptschule (HS) absolvieren, haben eine signifikant niedrigere Lesekompetenz als SchülerInnen, die die AHS-Unterstufe besuchen (Pointinger 2004: 108f.).

Die Entscheidung für eine bestimmte Schul- bzw. Bildungslaufbahn hängt mit dem sozio-ökonomischen Status (SES) der Eltern zusammen. Kinder von Eltern mit einem niedrigen SES besuchen seltener die AHS-Unterstufe und seltener weiterführende Schulen als Kinder von Eltern mit einem höheren SES. Je höher der SES der Eltern, umso höher ist auch die Lesekom-

petenz der Kinder. In Österreich gehen „... in unteren Gesellschaftsschichten kleine Unterschiede im SES mit großen Änderungen in der Leistung einher [...], während dies bei höherem sozialen Status kaum mehr der Fall ist.“ (Reiter 2001: 103)

Lesen, vor allem das Lesen von Büchern, ist immer auch ein Indikator für „kulturelles Kapital“ (Bourdieu 1982), das wiederum mit dem SES korreliert, der wesentlich durch den jeweiligen Bildungsabschluss bestimmt wird. Die Chancen, in einem lesefreundlichen Elternhaus aufzuwachsen, sind aufgrund dieser Zusammenhänge bildungs- und schichtspezifisch unterschiedlich verteilt. Durch die Wechselbeziehungen zwischen der Integration des Lesens in den Familienalltag und den damit verbundenen Sozialisationsbedingungen der Kinder (z.B. Vorbildfunktion der Eltern) kann eine bereits bestehende Distanz zum Lesen über Generationen hinweg fortgeschrieben werden.



Alter

Der Stellenwert einzelner Lesemedien verändert sich mit dem Alter der SchülerInnen. In der Volksschule lesen z.B. die meisten Kinder gerne Bücher (Böck 2000). Im Alter zwischen 10 und 12 Jahren bricht die Freude am Buchlesen deutlich ein (ebd.). Andere Lesemedien, wie Zeitschriften, Zeitungen, Internet und E-Mails werden wichtiger. Bei den 15-/16-Jährigen sind Bücher nur wenig beliebt. Dies trifft vor allem auf jene SchülerInnen zu, die in PTS oder BMS gehen sowie Jugendliche, die eine Lehre absolvieren (Böck/Bergmüller 2004a).

Die Verschiebungen in der Lesehäufigkeit zwischen den einzelnen Lesemedien sind vor allem im Zusammenhang mit den mit dem Alter verbundenen Veränderungen zu sehen: Jugendliche verbringen z.B. mehr Zeit außer Haus als Kinder; mit FreundInnen Zeit zu verbringen wird für sie wichtiger. Auch sich verändernde Bedeutungszuschreibungen an Lesemedien und an das Lesen sind zu berücksichtigen.

Migrationshintergrund

Lesen ist Umgang mit Sprache. Kinder und Jugendliche, die eine andere Muttersprache als Deutsch sprechen und in deren häuslichem Umfeld wenig Deutsch gesprochen wird, sind hier – neben den Anforderungen, die das Lesen als Entschlüsseln und Verstehen von schriftlich vermittelten Aussagen stellt – noch zusätzlich mit sprachlichen Herausforderungen konfrontiert. Der Lesekompetenzmittelwert liegt bei den in PISA 2000 getesteten 15-/16-Jährigen mit Migrationshintergrund z.B. um etwas mehr als 80 Punkte niedriger als jener der deutschsprachigen Jugendlichen; dies „... entspricht ungefähr dem Abstand zwischen zwei Proficiency Levels.“ (Reiter 2002: 70) 42% der SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch gehören 2000 zur Risikogruppe Lesen. Bei den deutschsprachigen SchülerInnen sind dies 12% (ebd.).

Dass der sozioökonomische Status der Eltern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Österreich deutlich niedriger ist als der von deutschsprachigen, ist bei diesen Ergebnissen zu berücksichtigen. Aber auch bei der statistischen Kontrolle des SES der Eltern und von erhobenen pädagogischen und kulturellen Ressourcen der Jugendlichen bzw. ihrer Familien zeigt sich bei den Daten von PISA 2000, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Bezug auf ihre Lesekompetenz einen deutlichen Nachteil gegenüber deutschsprachigen SchülerInnen haben (Reiter 2001: 106f.).

SchülerInnen aus lesefernen Kontexten

Die Lesegewohnheiten, die Lesemotivation und die Lesekompetenz werden wesentlich durch den Stellenwert beeinflusst, den Lesen, Lesemedien und Schriftlichkeit ganz allgemein in den Umwelten von Kindern und Jugendlichen haben. Die Bedingungen der Lesesozialisation legen einen Grundstein dafür, ob jemand in seinem bzw. ihrem Leben dem Lesen und Lesemedien einen selbstverständlichen Platz gibt und gerne liest oder ob Lesen z.B. eher als unangenehme, von außen auferlegte Pflicht erlebt wird, was dazu führen kann, dass diese Personen dem Lesen dementsprechend wenig Raum in ihrem Alltag geben.

Leseferne Sozialisationsbedingungen im häuslichen Umfeld sind unter anderem z.B. durch eine geringe Vielfalt an und insgesamt wenig Lesemedien gekennzeichnet, die zu Hause zugänglich sind. Eltern lesen ihren Kindern wenig vor und erzählen selten Geschichten, Lesen und Lesemedien sind selten Thema interpersonaler Kommunikation. Eltern (und Geschwister) lesen selbst selten bzw. nur dann, wenn es sein muss usw. Leseförderung steht – wenn sie überhaupt stattfindet – im Zeichen von Pflicht und Leistung.¹⁵ Lesen wird kaum als eine interessante Aktivität vermittelt (oder vorgelebt), die mit positiven Gratifikationen verbunden ist und Freude machen kann.

Räumliche und soziale Präsenz des Lesens sowie eine selbstverständliche Integration des Lesens als angenehme und sinnvolle Aktivität bezeichnen hingegen ein positives Lesesozialisationsklima im Elternhaus.

SchülerInnen mit grundlegenden Problemen beim Textverstehen

Neben der Förderung der Lesemotivation benötigen Kinder und Jugendliche, die im Textlesen und Textverstehen im Vergleich zu ihrer Altersgruppe deutliche Rückstände zeigen, eigene Förderungsprogramme. Diese werden in der vorliegenden Expertise nicht weiter be-

handelt. Eine ausführliche Diagnostik der individuellen Schwierigkeiten ist die Basis dafür, adäquate Maßnahmen entwickeln und anwenden zu können.

Zielgruppen für die schulische Förderung der Lesemotivation – Zusammenfassung

Die wichtigste Zielgruppe für die schulische Lesemotivationsförderung sind allgemein Schülerinnen und Schüler, die nicht gerne und nur wenig lesen. Auf Basis der Befunde der Leseforschung sollte auf folgende Gruppen besondere Aufmerksamkeit gelegt werden:

- SchülerInnen aus lesefernen Kontexten,
- SchülerInnen der 5./6. Schulstufe („1. Buchleseknick“),
- SchülerInnen der PTS und der BS sowie auch der BMS („SpätleserInnen“),
- Buben/Burschen,
- SchülerInnen mit Migrationshintergrund,
- VolksschülerInnen (Vorbeugen von Leseabbrüchen).

Die im Weiteren vorgestellten Maßnahmen richten sich zum Teil an ausgewählte Gruppen. Im Allgemeinen sind sie allerdings so gestaltet, dass sie durch die Auswahl der Lesestoffe und die Gestaltung der Aufgaben auf alle Zielgruppen abgestimmt werden können.

15) Für Beispiele, wie sich schichtspezifischer Habitus (und z.B. damit verbundene unterschiedliche Kommunikations- und Sprachmuster in Familien), eigene Nähe bzw. Distanz der Mütter zum Lesen, Zuschreibungen und Erwartungen an Kinder und wie sich diese verhalten sollen, in der Vorlesesituation mit Kleinkindern ausdrücken und wie Kinder von Mittelschichteltern im Vergleich zu Kindern aus unteren Schichten eher aufgefordert werden, sich selbst einzubringen und ein spielerischer Umgang mit dem Text stärker im Vordergrund steht, vergleiche Wieler (1997). Aufschlussreich sind hier auch Fallbeispiele bei Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993. Diese schichtspezifischen Unterschiede deuten darauf hin, dass bereits in Kindergärten Eltern informiert werden und Hilfestellungen bekommen sollten, wie z.B. in Vorlesesituationen Kinder am ehesten in der Entwicklung einer positiven Beziehung zum Lesen unterstützt werden können. Ob solche Hinweise zu einer Veränderung des Habitus führen können, ist allerdings sehr fraglich. Es erscheint zielführender, KindergartenpädagogInnen während ihrer Ausbildung sowie in Fortbildungsveranstaltungen gezielt auf Aspekte im Umgang mit Kindern hinzuweisen, die deren Freude am Umgang mit Sprache fördern und sie dadurch auf das Lesenlernen vorbereiten können.

3 Zur Praxis der schulischen Förderung der Lesemotivation

Wie die Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann und was Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Schulalltag konkret tun können, steht im Mittelpunkt des folgenden Abschnitts. Eingangs werden sieben Prinzipien vorgestellt, die immer zu berücksichtigen sind, wenn man Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation entwickeln möchte. Im Anschluss daran werden Strategien, die sich aus diesen Prinzipien ableiten und allgemeine Ziele der Förderung beschreiben sowie konkrete Praxisvorschläge für entsprechende Maßnahmen vorgestellt.

Die Maßnahmen sollen den LehrerInnen einerseits konkrete Beispiele und „Werkzeuge“ liefern, die sie in ihren Klassen anwenden können. Andererseits sind sie als Anregungen gedacht, die in die unterschiedlichsten Richtungen ausgebaut werden können: sei es, dass mit anderen Lesestoffen gearbeitet wird, dass verschiedene Maßnahmen kombiniert und – den jeweiligen Unterrichtsthemen entsprechend – adaptiert werden, dass für Mädchen und Burschen oder für die SchülerInnen bestimmter Schulsparten Maßnahmen differenziert werden usw.

Zielführend und wünschenswert wäre, das neue (auch Lese-)Medium World Wide Web als Datenbank sowohl für die hier gegebenen Beispiele als auch für von LehrerInnen selbst entwickelte Maßnahmen, Adaptionen etc. zu nützen. Diese Datenbank müsste laufend gewartet werden und sollte für interessierte LehrerInnen aller Unterrichtsgegenstände zugänglich sein.

In diese Sammlung könnten jederzeit Links zu österreichischen und internationalen Institutionen aufgenommen werden. Auch für andere Einrichtungen, die sich Leseförderung zum Ziel gesetzt haben, wäre eine solche Sammlung sehr hilfreich:

„Vernetzung“ ist nicht nur eine der Strategien, um die Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen zu fördern. „Vernetzung“ ist auch ein Schlagwort für eine umfassende Förderung des Lesens in unserer Gesellschaft, die nicht an den Türen der Schulen Halt macht.



Sieben Prinzipien der Förderung der Lesemotivation

Folgende Prinzipien sind bei der Konzeption von Maßnahmen zu berücksichtigen:

1 Lesen muss für die Schülerinnen und Schüler sinnvoll sein:

Wir lesen, wenn das Lesen – der Text, die Aktivität Lesen – für uns sinnvoll ist, wenn es uns „etwas bringt“. Möchte man die Lesemotivation von SchülerInnen fördern, müssen die *Lesestoffe und die damit verbundenen Aufgaben aus der Perspektive der SchülerInnen sinnvoll, für sie relevant sein.*

2 Das Lesen bzw. Lesestoffe sind Teil der Identitätsarbeit:

Die *sozialen Zuschreibungen der SchülerInnen an die jeweiligen Lesestoffe* und an Lese- und Schreibaufgaben *sowie an sie selbst als LeserInnen* sind zu berücksichtigen. Lesestoffe, unterschiedliche Lese- und Schreibaufgaben sollten für die SchülerInnen mit ihren subjektiven Identitätsentwürfen möglichst vereinbar sein. Aus diesem Prinzip leiten sich unter anderem die Anforderungen von *Geschlechtersensibilität, die Berücksichtigung von soziokulturellen Kontexten und des Alters der SchülerInnen* ab.

3 Die Förderung der Lesemotivation ist in Stufen zu denken:

In einem *ersten Schritt* sind die *SchülerInnen dort abzuholen, wo sie sind*, etwa durch das Vernetzen ihres außerschulischen und des schulischen Lesens. In einem *zweiten Schritt* gilt es, die *Erfahrungen der SchülerInnen mit Schriftlichkeit auszubauen und zu erweitern.*

4 Die Lesegewohnheiten und Leseinteressen der SchülerInnen sind als für sie funktional anzuerkennen:

Die SchülerInnen dort abzuholen, wo sie sind, setzt voraus, dass die bisherigen *Bedeutungszuschreibungen und Gewohnheiten der SchülerInnen ernst genommen und anerkannt* werden. Die Lesepraxis der SchülerInnen ist in ihren jeweiligen Lebenskontexten entstanden und für sie zielführend. Den Sinn dieser je individuellen Lesepraxis nachzuvollziehen erlaubt es, die SchülerInnen von dort weiterzuführen und *gemeinsam mit ihnen für sie neue Möglichkeiten ihres schriftbezogenen Handelns zu erschließen.*

5 Schrift begegnet uns in unterschiedlichsten Medien und Textgattungen:

Lesen ist nicht an ein bestimmtes Medium gebunden. Eine zeitgemäße Förderung der Lesemotivation integriert sowohl „*alte*“ und „*neue*“ *Lesemedien* als auch *Lesestoffe des Alltags.*

6 Lesen wird über eigenes Schreiben zugänglich:

Lesen ist nicht ohne Schreiben zu denken. Durch eigenes Schreiben lernen SchülerInnen Texte in ihrem „*Gemacht-Sein*“ kennen und die Regeln der schriftlichen Kommunikation selbst anzuwenden.

7 Lesemotivation ist Thema und Aufgabe aller Unterrichtsgegenstände:

Die Förderung der Lesemotivation beschränkt sich nicht auf den Gegenstand Deutsch. *Lesen ist domänenspezifisch, Leseförderung* deshalb *fächerübergreifend* anzulegen. *Alle Lehrerinnen und Lehrer* sind *immer auch Lese- und SprachdidaktikerInnen.*

5 Strategien und Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation

- **Strategien** ergeben sich aus den Prinzipien. Sie beschreiben **allgemeine Ansätze und Ziele**, um die Lesemotivation der SchülerInnen zu fördern.
- Die vorgestellten **Maßnahmen** (durchnummeriert als M 1, M 2 usw.) sind Beispiele dafür, wie diese Strategien im schulischen Alltag **konkret umgesetzt** werden können.

Die sieben Prinzipien der Förderung der Lesemotivation werden in den vorgestellten Strategien und Praxisvorschlägen einerseits dezidiert angesprochen, wie z.B. die Geschlechtersensibilität. Andererseits sind sie – wie vor allem das Schreiben – zentrale didaktische Elemente der Förderungsmaßnahmen.

Um von den SchülerInnen akzeptiert zu werden, müssen Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation **die Kinder und Jugendlichen in ihrem „In-der-Welt-Sein“ ernst nehmen und sie in das Zentrum des Interesses rücken**. Die SchülerInnen stehen im Mittelpunkt der **Strategien 1 bis 5**.

Die Strategien 7 bis 11 beziehen sich auf die **Texte, mit denen die SchülerInnen arbeiten**. Dabei können grundsätzlich zwei Ebenen unterschieden werden: a) die **Lesestoffe**, mit denen gearbeitet wird, und b) die jeweiligen **Aufgabenstellungen** für die SchülerInnen, d.h. was sie konkret mit den Lesestoffen bzw. Texten machen. Diese Differenzierung zwischen Lesestoff und Aufgaben soll Lehrerinnen und Lehrer darin unterstützen, die Vorschläge zu adaptieren und selbst Maßnahmen zu entwickeln, die den jeweiligen Zielen und den gegebenen Rahmenbedingungen (Schultyp, Zusammensetzung der Klasse, Ressourcen etc.) entsprechen.

Strategie 6 bezieht sich als handlungsorientiertes Arbeiten mit Texten auf die **didaktische Umsetzung** von Leseförderung. Sie **verknüpft die schülerInnen- und textorientierten Empfehlungen**.

Die meisten Maßnahmen beziehen sich auf mehrere Strategien. Sie werden jeweils dort vorgestellt, wo sie am stärksten verankert sind.



Ein mit diesem Symbol gekennzeichneteter Text gibt **Hintergrundinformationen** zu den jeweiligen Maßnahmen.

Best Practice-Beispiele schließen den Praxisteil ab.

Viele der hier vorgestellten Anregungen sind nicht völlig neu, sondern greifen auf, was an anderer Stelle vorgeschlagen wurde bzw. bereits praktiziert wird. Eine Reihe der Beispiele stammt aus Großbritannien, wo verschiedenste Einrichtungen an neuen Ansätzen der Leseförderung arbeiten, die den medialen und gesellschaftlichen Veränderungen gerecht werden. Zu diesen Praxisvorschlägen liegen zum Teil auch Begleitstudien und Evaluationen vor (vgl. Weblinks und Literaturliste).

Strategie 1:

Außerschulisches und schulisches Lesen vernetzen

„Ich lese eigentlich nichts“ – so ein 14-Jähriger, der das Internet mehrmals täglich nutzt, um für seine Interessen zu recherchieren, der viele E-Mail-Kontakte hat, regelmäßig chattet und laufend SMS erhält und schreibt.

Die bisherigen Lesegewohnheiten der Kinder und Jugendlichen sind der zentrale Ansatzpunkt für die Förderung der Lesemotivation. Von diesen ausgehend sollen sie – mit Unterstützung des Lehrers/der Lehrerin – ihr Lesen weiterentwickeln.

Nachdem sich außerschulische Leseaktivitäten besonders bei SchülerInnen, die selten die für die Schule typischen Lesestoffe lesen, vermutlich oft auf kürzere bis sehr kurze Texte beschränken, ist **ein sehr detaillierter Blick auf ihre Lesepraxis erforderlich**. Das, was allgemein – und besonders in der Schule – unter „Lesen“ verstanden wird (in erster Linie die Lektüre von Büchern, Zeitungen, Zeitschriften, zunehmend auch von Texten am Bildschirm), ist auszuweiten um Lesestoffe des Alltags (z.B. TV-Programm im Teletext, Handlungsanweisungen bei Computer- und Videospiele, Produktbeschreibungen in Katalogen). Auch der Blick auf die Funktionen, die Lesen im Alltag haben kann, ist zu verbreitern. Neben Information und Unterhaltung zählen dazu z.B. auch soziale Orientierung oder Identitätsstiftung im Sinne von Zugehörigkeiten oder Abgrenzungen von sozialen Gruppen (z.B. bildungsorientierte Jugendliche) oder von Institutionen (z.B. Eltern, Schule).

Das Vernetzen der außerschulischen und schulischen Lesepraxis der SchülerInnen soll ihnen vermitteln, welche Bedeutung das Lesen für sie in ihrem Alltag bereits hat und welche Potentiale des Lesens sie bisher für sich noch nicht erschlossen haben. Ein wichtiger Aspekt dabei ist, **dass sich SchülerInnen selbst als bereits Lesende und Schreibende wahrnehmen**. Dadurch werden sie darin unterstützt, für sich ein entsprechendes Selbstbild als „Lesende“ und „Schreibende“ zu entwickeln (vgl. Pieper u. a. 2004: 190ff.) – ein Selbstbild, das deutlich von ihren bisherigen Vorstellungen darüber abweichen kann, was jemandem zu einem „Leser“/zu einer „Leserin“ macht.

Ein von normativen Erwartungen freier Blick auf die alltägliche Lesepraxis von Kindern und Jugendlichen heute ist notwendig, um von den SchülerInnen nicht Dinge zu erwarten, die im Widerspruch zu ihren Erfahrungen und Interessen stehen: Werden die SchülerInnen mit Lesestoffen konfrontiert, die für sie keinerlei Bedeutung haben, außer dass sie gelesen werden müssen, um z.B. eine gute Note zu bekommen, so ist dieses Lesen in hohem Grade fremdbestimmt. Der intrinsische Nutzwert des Lesens für Kinder und Jugendliche, aber auch die Anerkennung ihrer Bedürfnisse und Interessen stehen in Frage. Abwehrreaktionen vor allem bei SchülerInnen, die nicht gerne lesen, sind sozusagen vorprogrammiert.

Um diese Strategie des Vernetzens von Bestehendem mit Neuem umsetzen zu können, muss man die außerschulische Lesepraxis von Kindern und Jugendlichen möglichst gut kennen. Wege, wie man mit den SchülerInnen und ihren Lesewelten in Kontakt treten kann, zeigen die folgenden Maßnahmen.

M1

Lesetagebuch/Leseprotokoll

Die SchülerInnen bekommen **für mehrere Tage/für eine Woche Tabellen**, in die der Tagesablauf in viertelstündige Intervalle eingeteilt ist. In diese Tabellen tragen sie ihre Leseaktivitäten ein und beschreiben sie in wenigen Stichworten: Was haben sie gelesen, warum und wo? **Ältere SchülerInnen** können zusätzlich ihre **Schreibaktivitäten** erfassen.

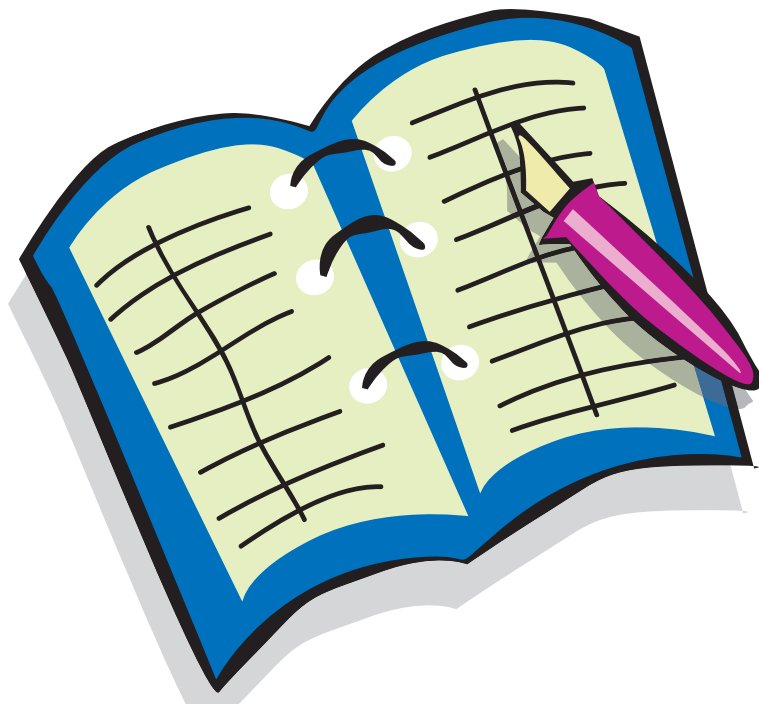
Die SchülerInnen diskutieren ihre Tagebücher in der Schule im Rahmen einer Gruppenarbeit und stellen sie vor: Wo gibt es Gemeinsamkeiten? Wo unterscheiden sich die Gewohnheiten? Was sind mögliche Gründe dafür? Die Gruppen können eine Präsentation vorbereiten (Power Point, Flipchart). Sie können auch Beispiele ihrer Lesestoffe in die Schule mitbringen (Lesestoffe, die sie mögen/nicht mögen) und diese präsentieren (z.B. in Kooperation mit Bildnerischer Erziehung).

Anhand dieses Tagebuches kann **diskutiert** werden, **wo, warum und wie welche Lesemedien, Textformen etc. genutzt** werden. Die **Allgegenwärtigkeit von Lesen und Schreiben** bzw. von Schrift wird für die Kinder und Jugendlichen deutlich erlebbar. Sie werden dafür sensibilisiert, dass (beinahe) jedes Lesemedium/jedes

Genre seinen Platz im Alltag hat (z.B. Tageszeitung sehr oft am Frühstückstisch, in Pausen und Wartezeiten oder am Abend zu Hause; Bücher häufig im Bett zum Einschlafen, SMS beinahe in jeder Situation, Teletext, wenn man aktuelle Information sucht, Gebrauchsanleitungen nur bei bestimmten Geräten und nur für bestimmte Personen etc.). Auch andere Medien (wie TV, Radio, Musik, Computer-/Videospiele) können in diese Diskussionen einbezogen werden, um die Unterschiede zwischen den verschiedenen Medien herauszuarbeiten. Anhand der vielfältigen Schreibaktivitäten im Alltag erfahren die SchülerInnen die mannigfaltigen Funktionen, die Schreiben und Lesen haben können.

i

Durch die Diskussion der Tagebücher/Protokolle lernen nicht nur LehrerInnen, sondern auch die **SchülerInnen** die Lesealltage der anderen kennen und **erfahren, wie Gleichaltrige die Schrift in den Alltag integrieren**. Es werden **neue Erfahrungsräume geöffnet**, die auch **für den eigenen Alltag Anregungen** geben können.



M2

Lesebiographie: „Meine Erfahrungen mit dem Lesen/mit dem Schreiben“

Die Lese-/Schrifttagebücher bzw. -protokolle können ergänzt werden um die bisherige Lese-/Schreibbiographie der SchülerInnen: Was sind die frühesten Erinnerungen der Kinder/Jugendlichen an das Lesen und Schreiben, an Bücher, Comics, Zeitschriften, Zeitungen? Wer hat den SchülerInnen in der Kindheit vorgelesen oder Geschichten erzählt? Haben sie selbst Geschichten erfunden? Wie war das im Kindergarten? Welche Erinnerungen haben sie an die Gemeinde-/Pfarr-/Stadtbibliothek? Den SchülerInnen kann freigestellt werden, ob sie ihre Biographie schreiben oder zeichnen bzw. ob sie Schrift und andere Formen der Darstellung kombinieren (z.B. Kooperation der Fächer Deutsch und Bildnerische Erziehung).

Eine solche Ausstellung könnte man in Zusammenarbeit mit VertreterInnen der Gemeinde/des Schuleinzugsgebietes machen und **die Lese- und Mediengeschichte der Gemeinde/**

einer Region „schreiben“: Wer hatte als erstes ein Grammophon, wer ein Radio? Gibt es noch ein Grammophon in der Region? Gibt es Fotos oder Erzählungen über gemeinsame Radiohör-Erlebnisse? Wo gab es das erste TV-Gerät? Welche Erfahrungen machte man damals mit dem je neuen Medium (z.B. sich für Opernübertragungen elegant anzuziehen)? Wer hatte den ersten Computer? Wie haben sich Computer in den Betrieben der Region durchgesetzt?

Bei einem solchen Projekt könnten die Fächer Deutsch, Geschichte, Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bildnerische Erziehung kooperieren. Dokumentiert könnte es **auf einer Webseite** werden. **Lokale Medien** werden vermutlich darüber berichten (weil diese auf „Geschichten“ angewiesen sind). Dies ermöglicht praktische Medienerfahrungen für die SchülerInnen: Sie können z.B. selbst **Presstexte** für das von ihnen geschaffene (Medien-)Ereignis schreiben. Neben der Öffentlichkeitsarbeit, die für bzw. durch die Schule gemacht wird, ergeben



Auch LehrerInnen könnten ihre Lesebiographie schreiben/zeichnen. **Eltern und Großeltern** könnten ebenfalls in so ein Projekt eingebunden werden. Die **Unterschiedlichkeiten der Lese- und Mediensozialisation** werden durch den Vergleich dieser Biographien sowohl für Erwachsene als auch für Kinder und Jugendliche deutlich und erlebbar – vor allem dann, wenn man eine **Ausstellung** gestaltet, **in der Lese- und andere Medien der SchülerInnen, Eltern, Großeltern präsentiert und kommentiert werden.** Aus diesen unterschiedlichen Bedingungen

des Aufwachsens und den Veränderungen der Medienlandschaft kann Verständnis dafür entstehen, warum einzelne Medien für verschiedene Altersgruppen einen je anderen Stellenwert haben – z.B. waren Lesemedien wie Bücher, Heftchenromane, Comics, Zeitschriften, Fortsetzungsromane in der Zeitung – mit Ausnahme von Kino und Radio – bis zur allgemeinen Verbreitung des Fernsehens Ende der 60-er/Anfang der 70-er Jahre die einzigen Medien, mit Hilfe derer man sich „in andere Welten“ versetzen konnte.

sich weitere **praxisnahe Möglichkeiten für die medienpädagogische Arbeit**: Die vielfältigen Zusammenhänge zwischen Journalismus, Pressestellen und Öffentlichkeitsarbeit, der geziel-

ten Schaffung von Ereignissen für mehr oder weniger gezielte Berichterstattung der Medien, die Abhängigkeit vieler Medien von ihren Werbekunden als wichtigste Einnahmequelle könnten

M₃ „Mein Buch/Film/Comic/Computerspiel/Song/Gedicht/meine Webseite/Zeitschrift der Woche“

Jede Woche präsentiert ein Schüler/eine Schülerin ein Medienangebot, das ihm/ihr besonders gut gefällt. Neben Lesemedien haben **auch audiovisuelle und auditive Angebote** ihren Platz. Die Aufgabe kann damit verknüpft werden, dass **immer auch ein Printmedium/eine Webseite vorzustellen ist, das bzw. die sich mit ähnlichen Themen beschäftigen und/oder mit vergleichbaren Darstellungsformen arbeiten** (bei Computerspielen z.B. Comics). Für diese Aufgabe bietet sich eine Zusammenarbeit mit der **Schulbibliothek** an, sofern diese über einen entsprechenden Medienbestand verfügt.

Die SchülerInnen können ihr Wissen über Lesen und Medien erweitern, indem sie die Vorlieben ihrer MitschülerInnen kennen lernen: Wer nutzt welche Medien? Welche Lesemedien (z.B. Zeitschriften, Webseiten etc.) gibt es? Welche Themen werden in Medien behandelt? Welche Formen der medialen Umsetzung gibt es? Welche Erfahrungen haben Gleichaltrige mit Medien gemacht? Für welche Zwecke kann man bestimmte Medien(-angebote) einsetzen?

Bei den Beispielen M 1 bis M 3 wird die **Heterogenität der Schulklasse für didaktische Ziele genutzt**. Die SchülerInnen lernen von Gleichaltrigen, der Lehrer/die Lehrerin haben eine Moderationsfunktion. Die LehrerInnen können bei dieser Übung **unterschiedliche Formen der Gruppenzusammensetzung** ausprobieren.

In gleichgeschlechtlichen Gruppen werden Diskussionen vermutlich anders ablaufen und andere Themen besprochen werden als in gemischtgeschlechtlichen Gruppen. Vor dem Hintergrund der nach wie vor existierenden Geschlechterhierarchie ist z.B. davon auszugehen, dass Interessen der Buben tendenziell höher bewertet werden als die der Mädchen, dass sich z.B. Buben darüber lustig machen, wenn Mädchen gerne Liebesgeschichten (im Fernsehen oder in Buchform) rezipieren. Hier bieten sich **Anlässe**, einerseits **soziale Bewertungen von männlichen und weiblichen Interessen zu hinterfragen** und andererseits **Medien zu analysieren**, inwieweit z.B. in Fantasy-Geschichten (oder auch in Übertragungen von Sportereignissen) mit Liebesgeschichten vergleichbare Themen abgehandelt werden bzw. wo sich diese Genres in ihren Inhalten, Erzähl- und Darstellungsformen voneinander unterscheiden.

M4

SchülerInnen bringen ihre Lesestoffe in die Schule mit

Die SchülerInnen (Primarstufe, Sekundarstufe I) bringen Lesestoffe von zu Hause mit, die sie am Tag zuvor/am letzten Wochenende gelesen haben. Um diese Übung vorzubereiten, sollte in der Schule **diskutiert werden, was alles gelesen wird, was alles zu Lesestoffen zählt bzw. wo Schrift vorkommt**. So zählen – neben den traditionellen Lesemedien Buch, Zeitung, Zeitschrift, Comic – Trading Cards, Aufschriften auf Musik-CDs und Produktbeschriftungen ebenso zu Lesestoffen wie Einkaufs- oder andere Notizzettel, E-Mails, SMS, Menüs von Computer-Software, Teletext usw.

In Gruppen stellen SchülerInnen sich gegenseitig vor, was sie mitgebracht haben. Sie bilden Kategorien der Lesestoffe/Medien und reden darüber, was ihnen gefällt/nicht gefällt und die Gründe dafür.

Auch der Lehrer/die Lehrerin bringt mit, was er/sie am Tag zuvor zu Hause alles gelesen hat. Die Auflistungen/Kategorien der einzelnen Gruppen sowie der Lehrerin/des Lehrers können verglichen werden.



Die **SchülerInnen** werden durch diese Übung für die **Allgegenwart von Schrift** und damit des Lesens und Schreibens sensibilisiert. Sie **erfahren sich dabei selbst als LeserInnen**.



M5

Außerschulische Erfahrungen der SchülerInnen als Anknüpfungspunkt für neue Themen im Unterricht

Um die Behandlung eines neuen Themas im Unterricht vorzubereiten, sammeln die SchülerInnen als Hausübung Erfahrungen zu diesem Thema, die sie bisher in ihrem Leben gemacht haben. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrerin/der Lehrer wichtige Aspekte des Themas zusammenfassen und den SchülerInnen konkrete Beispiele nennen, wo diese Fragen im Alltagsleben überall relevant sein können.

Die SchülerInnen sammeln sowohl **direkte Erfahrungen**, die sie in diesen thematischen Zusammenhängen gemacht haben (= Primärerfahrungen), als auch **Erfahrungen aus den Medien** (= Sekundärerfahrungen, vermittelte Erfahrungen). Dies können kurze Zusammenfassungen von Erlebnissen oder Erzählungen sein, Titel von Filmen oder TV-Sendungen, Zeitungs- und Zeitschriftenausschnitte, Screenshots von Webseiten, Pop-Songs etc.



In ihrer Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen aktivieren die SchülerInnen **Vorwissen**. Dadurch wird das Erlernen von Neuem vereinfacht und gefördert. Das **Gelernte bzw. zu Lernende gewinnt außerdem für das Alltagsleben der SchülerInnen an Relevanz**, weil sie das Schulische und Außerschulische verknüpfen und sehen, wie und wo das zu Lernende eingesetzt werden kann. Dies ist insofern von großer Bedeutung, weil für SchülerInnen besonders im Laufe der Sekundarstufe I die „**außerschulische Welt**“ wichtiger werden dürfte und sie diese zum Teil sehr klar von der „**Welt der Schule**“ abgrenzen. Für effektives Lernen ist eine Integration dieser beiden „Welten“ anzustreben – eine Integration, für die auch Medien, die die SchülerInnen außerhalb der Schule nutzen, gezielt eingesetzt werden können.

Strategie 2:

Das Lesen in das Alltagsleben der SchülerInnen integrieren – der Gebrauchswert der Schrift

„Was bringt es mir, wenn ich diesen Text lese und deswegen im Moment auf andere Tätigkeiten verzichte?“

Bei den unter Strategie 1 vorgestellten Maßnahmen wurde wiederholt angesprochen, dass die Lesestoffe, mit denen die SchülerInnen arbeiten, für sie relevant sein müssen. Die Kinder und Jugendlichen sollten für sich erkennen, was ihnen mit Lesen und Schreiben verbundene Dinge ermöglichen bzw. sollten die Lehrerin/der Lehrer dies ihnen für sie nachvollziehbar vermitteln. Aus diesem Verständnis heraus sollten SchülerInnen eine **intrinsische Motivation** entwickeln, um die ihnen gestellten Aufgaben zu erfüllen. Den Kindern und Jugendlichen sollte klar sein, dass sie und wo sie aus den ihnen gestellten Aufgaben für ihre persönliche Lebensgestaltung profitieren können. Die **Handlungsrelevanz von Lesen und Schreiben bzw. von Texten für die SchülerInnen** steht im Mittelpunkt von Strategie 2.

Auch für die Umsetzung dieser Strategie ist möglichst viel Wissen über die Alltagsanforderungen der SchülerInnen, über ihre individuellen Lebenswelten, über ihre Gewohnheiten und Interessen erforderlich. Den SchülerInnen sind ihre bisherigen Gewohnheiten des Lesens und Schreibens bewusst zu machen, seien sie auch noch so rudimentär, und ihnen andere Anwendungsbereiche zu eröffnen.

Neben praktisch-pragmatischen Funktionen von Schrift sind auch literarische Funktionen zu vermitteln. Pieper und ihre KollegInnen (2004: 202) sprechen in diesem Zusammenhang davon, „Literatur als Zugang zu den eigenen Lebens-

welten [zu] entdecken“ und beschreiben ihre Forschungsergebnisse über die Lesesozialisation von HauptschülerInnen zu in der Schule gelesener Belletristik folgenderweise:

„Die Frage der Textauswahl wird, unseren ExpertInneninterviews zufolge, von den LehrerInnen wesentlich unter dem Aspekt der Komplexitätsreduktion angegangen. Es wird nach einem Kompromiss gesucht zwischen einfachen spannenden und lustigen jugendliterarischen Texten aus dem Bereich der Belletristik und dem, was die SchülerInnen, die sich nicht für Belletristik interessieren, interessieren könnte. In der konkreten Textauswahl führt dies in vielen Fällen dazu, dass die problemorientierten jugendliterarischen Texte der 80er Jahre gelesen werden, die offensichtlich als Klassensätze vorhanden sind, aber kaum auf Interesse stoßen und auch die SchülerInnen der anderen Schulformen in etwas jüngerem Alter mehrheitlich langweilen [...]. Unseren Daten zufolge werden aber von Nicht-LeserInnen Texte dann mit eigener Beteiligung gelesen, wenn sie einen lebensweltlich stimmigen Zugang zur eigenen Lebenswelt und Interessenssphäre öffneten.“ (Pieper u.a. 2004: 202)

Und:

„Statt unter unendlich vielen Kompromissen noch ein gewisses Maß an Literarizität der Texte sicher stellen zu wollen, sollte mit mehr Radikalität das Kriterium der Situiertheit der Texte in der Lebenswelt der Einzelnen angelegt werden.“ (Ebd.)

M6

Aufgreifen von konkreten Alltagsanforderungen der jeweiligen Lebensphase der SchülerInnen

Je nach unserer Lebensphase sind wir mit zum Teil sehr **spezifischen Anforderungen der Lebensbewältigung** konfrontiert. Neben **Entwicklungsaufgaben** wie z.B. Loslösung von den Eltern oder Entwicklung bzw. Übernahme der Geschlechterrolle, bestehen diese für Heranwachsende auch in sehr praktischen Zielen wie etwa dem Kauf eines Fahrrads, der Gestaltung einer Geburtstagsparty, der Suche eines Ferienjobs usw. Diese Aufgaben bieten zahlreiche Anlässe für Lesen und Schreiben. Vielfältige Anregungen liefern die Lese- und Schreibprotokolle bzw. -tagebücher von Kindern und Jugendlichen:

- **Suche eines Ferienjobs** (ab 15-Jährige): Die SchülerInnen bekommen den Auftrag zu recherchieren, wie ihre Eltern, Geschwister, Verwandte, FreundInnen vorgegangen sind, wenn sie einen (Ferien-)Job suchten. Diese Informationen werden in einer Gruppenarbeit von den SchülerInnen systematisiert: Welche typischen Strategien zeichnen sich ab, wie aufwendig sind die verschiedenen Strategien, welche Vorgangsweisen erscheinen ihnen für das Finden eines Ferienjobs zielführend? Die SchülerInnen sammeln aus Tageszeitungen, lokalen Wochenzeitungen, Anzeigenblättern und Gratiszeitungen sowie aus Online-Jobbörsen Stellenangebote für Ferienjobs und Suchanzeigen. Wie beurteilen sie die einzelnen Angebote, wie die Suchinserate? Abschließend sollen sie zum einen überlegen, welchen Ferienjob sie gerne selbst machen möchten und zum anderen eine Strategie entwickeln, wie sie vorgehen könnten, um eine solche Stelle zu finden. Teil dieser Aufgabe ist das Verfassen einer eigenen Suchanzeige für ein von ihnen jeweils festzulegendes Medium.

Damit die SchülerInnen ihre Erkenntnisse aus diesem Projekt auch in der Praxis umsetzen können, sollte dieses bereits im Oktober, spätestens im November durchgeführt werden. Eine Gruppe könnte auch beauftragt werden, Ratgeber für rechtliche Fragen (z.B. Sozialversicherung) zu recherchieren und nach ihrer Brauchbarkeit zu bewerten.

- **Tausch- und Kaufbörsen im Internet kennen lernen:** Das Internet wird als „Umschlagplatz“ für Produkte und Dienstleistungen immer wichtiger. Zahlreiche Vorsichtsmaßnahmen sind einzuhalten, um nicht betrogen zu werden. Hier ergeben sich unterschiedlichste „**real life**“-**Lese- und Schreibaufgaben** für Kinder und vor allem Jugendliche.

In einem ersten Schritt können bisherige Erfahrungen mit Tausch- und Kaufbörsen sowie den SchülerInnen bekannte Gefahren gesammelt und systematisiert werden. Medienberichte über Vorfälle ergänzen diese Aufstellung. Von den SchülerInnen genutzte Tausch- und Kaufbörsen können auf ihre Angebote und vor allem Sicherheitsvorkehrungen untersucht werden.

Denkbar ist, dass die Klasse oder eine Gruppe von SchülerInnen selbst z.B. ein Tauschangebot ins Netz stellt und verfolgt, inwieweit InteressentInnen auf Sicherheitsmaßnahmen achten. **Hinweise auf Sicherheitsfragen im Internet** finden sich z.B. unter der von der EU-Initiative *klicksafe* eingerichteten Seite www.klicksafe.de.

Literatur als Schlüssel zur eigenen Lebenswelt¹⁶

M7

Die Auswahl von Texten, die die SchülerInnen in der bzw. für die Schule lesen, soll sich an den individuellen Lebenswelten und Alltagssituationen der SchülerInnen orientieren. Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund können das z.B. Romane, Erzählungen, Biographien etc. sein, die von AutorInnen verfasst wurden, die selbst Migrationserfahrungen haben und über ihre Erlebnisse schreiben.

Um die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler anzusprechen, sollten ihnen Texte der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur (KJL) angeboten werden. Institutionen, die sich der Erschließung der KJL widmen, erarbeiten diesbezüglich viele Ratschläge, die auch über Internet zugänglich sind (z.B. www.stube.at; www.jugendliteratur.net).

Neben „realistischer Literatur“ ist auch eine Reihe anderer Textsorten geeignet, um vor allem Jugendliche zu erreichen. Beispiele dafür sind Texte von Popsongs oder auch Gedichte. Texte können für Kinder und Jugendliche auch relevant werden, wenn sie deren AutorInnen aus anderen Kontexten kennen (z.B. Texte von Popstars, die selbst schreiben – Nutzung medialer Stützsysteme).

Jugendliche können selbst Gedichte schreiben, Texte für Lieder (z.B. Rap), die sie – falls sie das wollen – vortragen oder mit anderen Modi der Darstellung als Schrift kombinieren (Malereien, Farben, Collagen von Gegenständen, Bildern usw.). Auch Texte von Weblogs oder Internetseiten können hier aufgegriffen werden und als Anregung dienen, um selbst einen Blog zu starten. Die Jugendlichen können nach der Lektüre eines Briefromans selbst kurze Texte in Form eines E-Mail- oder SMS-Dialogs verfassen.

Literarische Formen, bei denen das Spiel mit der Sprache im Mittelpunkt steht, ein Bereich, in dem Kinder und vor allem Jugendliche spätestens seit der SMS-Funktion von Handys sehr kreativ sind, stoßen bei vielen SchülerInnen vermutlich auf mehr Interesse als Texte, die für eine andere Leserschaft als Heranwachsende in den 2000-er Jahren geschrieben wurden. BerufsschülerInnen könnten z.B. die Aufgabe bekommen, über den ersten Tag ihrer Lehrausbildung ein SMS-Gedicht zu schreiben, das aus maximal drei SMS-Botschaften besteht.



So genannte **Texte des literarischen Kanons erfordern besondere Vermittlungsarbeit durch den Lehrer/die Lehrerin**, um den SchülerInnen deutlich zu machen, worin deren Bedeutung auch heute noch liegt: In welchen aktuellen Medientexten (Film, Fernsehen, Musik, Computerspiele) werden z.B. Themen abgehandelt, die im Mittelpunkt dieser Werke steht? Wie unterscheidet sich die damalige Auseinandersetzung mit diesem Thema von heutigen Texten, wo sind sie sich ähnlich? Wie beeinflussen historische Kontexte die Literatur? Wie werden gesellschaftliche Veränderungen in Produkten der Hoch- und Populärkultur aufgegriffen? (Z.B. Hollywood-Filme, wie *Rambo*, die während der Reagan-Ära entstanden sind – weitere Vorschläge dazu auf www.mediamanual.at).

16) Vgl. dazu Pieper u.a. (2004: 202f.).

M8

Die SchülerInnen zu Wort kommen lassen

Wenn SchülerInnen im Literaturunterricht Texte lesen, geben üblicherweise die LehrerInnen den Kindern und Jugendlichen die Fragen vor, die sie an den Text stellen sollen. Die Sicht der Lehrerin/des Lehrers – und damit auch ihre Interpretation des Textes, ihre „Interpretationsmacht“ – steht im Vordergrund, weniger die Perspektive der Kinder und Jugendlichen.

Bekommen die **SchülerInnen** die Aufgabe, **Fragen an den Text zu stellen**, so wird **das, was sie am Text interessiert**, in den **Vordergrund** gerückt. Ihre Lesarten, ihre Textinterpretationen bekommen auf diese Weise Anerkennung. Die SchülerInnen lernen, dass Texte sehr unterschiedlich gelesen werden können, dass es neben der so genannten „dominanten“ Lesart eines Textes immer auch andere Lesarten gibt.

Die Fragen der SchülerInnen werden vermutlich von den Fragen, die den herkömmlichen Literaturunterricht dominieren, abweichen. Der **Rollenwechsel zwischen LehrerIn und SchülerInnen** ermöglicht der Lehrerin bzw. dem Lehrer einen Einblick in den Alltag der SchülerInnen. Sie können viel darüber erfahren, was ihre SchülerInnen beschäftigt und interessiert. Auf diesem Wissen aufbauend, können sie die Arbeit mit Texten an die Interessen der SchülerInnen anpassen und ihnen z.B. weitere Perspektiven auf ein Thema eröffnen.

Das **Verknüpfen des Gelesenen mit den eigenen Erfahrungen und den eigenen Lebenswelten** sollte es für schwache LeserInnen einfacher machen, den Inhalt des Textes, das, was in einem Text gesagt wird, nachzuvollziehen. Durch die Arbeit mit dem Text wird ihr Umgang mit geschriebener Sprache gefördert.



Durch die Aufgabe, selbst Fragen an einen Text zu stellen, z.B. an dessen ProtagonistInnen oder an die Autorin/den Autor, verändert sich die **Position der SchülerInnen in Bezug auf den Text**: Von LeserInnen, die den Text „richtig“ verstehen sollen, werden sie zu LeserInnen, die ihre eigenen Erfahrungen und Interessen mit dem Text in Beziehung setzen und deren subjektive Interpretation des Textes ernst zu nehmen ist.

Die SchülerInnen arbeiten bei dieser Aufgabe zu zweit oder in größeren Gruppen. Je nach Ziel des Lehrers/der Lehrerin werden die Gruppen unterschiedlich zusammengesetzt:

So kann „**Peer-Coaching**“ beim Textverständnis im Vordergrund stehen: Eine Gruppe von schwächeren LeserInnen kann gemeinsam die Grundaussagen eines Textes erarbeiten. Die SchülerInnen erleben dabei, dass sie sich gegenseitig unterstützen können und gemeinsam auch kompliziertere Texte verstehen. In Gruppen mit schwächeren und besseren LeserInnen können letztere erstere bei der Rekonstruktion des Inhalts unterstützen.

Mädchengruppen stellen vermutlich andere Fragen an einen Text als **Bubengruppen**. Die Gruppen können auch nach dem soziokulturellen Hintergrund der SchülerInnen oder ihren thematischen Interessen – sofern diese der Lehrerin/dem Lehrer bekannt sind – gebildet werden.

Ein Publikum für die Ergebnisse des Arbeitens mit Texten schaffen

M9

Um die Auseinandersetzung mit Texten für SchülerInnen relevant zu machen und sie dafür zu motivieren, ist es hilfreich, dass die dabei entstehenden Produkte (Texte, Zeichnungen, Bilder, Lieder, Rollenspiele, Objekte usw.) einem Publikum präsentiert werden. Das Engagement der SchülerInnen erhält dadurch ein anderes Gewicht, als wenn ihre Produkte in einer Mappe gesammelt werden, die sie am Ende des Schuljahres nach Hause mitnehmen. **Durch die Publikation** ihrer Arbeiten erfahren auch die **individuellen Zugänge der SchülerInnen und ihre Lesarten von Texten** (siehe Maßnahme 11) **Anerkennung und Wertschätzung**.

In Schulprojekten in London (5. Schulstufe; 10-/11-jährige) hat sich gezeigt, dass es besonders für Buben sehr motivierend ist, wenn ihre Arbeiten präsentiert werden (vgl. Safford u.a. 2004: 62).



„**Publikationsmöglichkeiten**“ bietet vor allem das **Internet** (z.B. Webseite der Schule oder von einzelnen Klassen; Webseite, auf der die Arbeiten von verschiedenen Schulen zu einem Text vorgestellt werden¹⁷⁾). Durch Verlinken mit anderen Webseiten und das Eintragen in Suchmaschinen wird die Reichweite deutlich erhöht. Hier bietet es sich an – auch im Zusammenhang mit medienpädagogischen Fragestellungen – zu diskutieren, welche Links warum sinnvoll sein können und welche weniger. Zu überlegen ist auch, welche Medien an den Produkten und deren Entstehungshintergrund Interesse haben könnten, um darüber zu berichten und wie diese Medien über die eigenen Arbeiten informiert werden können.

Weitere Präsentationsmöglichkeiten sind die traditionelleren Formen von **Ausstellungen in der Klasse** oder in der **Schule** (Wandzeitungen, Plakate), von **Präsentationen bei Elternabenden** oder anderen **Schulveranstaltungen**, Präsentationen in den **Räumen von öffentlichen Institutionen** etc.

17) Z.B. könnte unter www.schule.at die Rubrik „Leseförderung“ eingerichtet werden. Ein weiterer wichtiger „Knotenpunkt“ für die Sammlung von Praxisbeispielen könnte die Seite www.klassezukunft.at werden.

Strategie 3:

Die soziokulturellen Kontexte der SchülerInnen berücksichtigen

„Lesen? Das interessiert mich nicht. Ich tu' lieber was.“

Mit „Lesen“ wird in verschiedenen Lebenswelten zum Teil sehr Unterschiedliches verknüpft. **„Lesen“ ist Teil des Selbstverständnisses sozialer Gruppen. Bildungsorientierung** spielt hier eine wichtige Rolle – und auch, welches „Lesen“ jeweils gemeint ist: Lesen, um sich zu informieren oder um etwas zu lernen oder Lesen, um sich zu unterhalten. Je höher die Bildung, umso höher ist im Allgemeinen auch der soziale Wert des Lesens, d.h. Lesen wird eher als eine wertvolle „Tätigkeit“ anerkannt. Dies gilt vor allem für die Lektüre von nicht-pragmatischen Texten, wie erzählender Literatur, die in vielen Lebensstil-Typologien einer der Indikatoren für Bildungsnähe ist.

Als **nach innen gerichtete Tätigkeit** steht Lesen im **Kontrast zu Aktivitäten, bei denen Dinge (sichtbar) verändert werden**. Vor allem in bildungsfernen Kontexten wird „Lesen“ nach wie vor häufig als „Nichts-Tun“ und Zeitvergeudung bewertet.¹⁸ Es existieren auch noch immer Zuschreibungen an Lesen (vor allem von Literatur) als etwas, das für Intellektualität und Weltfremdheit steht – Vorstellungen, die mit traditionellen männlichen Vorstellungen von „Hemdsärmeligkeit“ nur schwer vereinbar sind. „Lesen“ ist – um zu überspitzen – etwas für „Bücherwürmer“, die diskutieren, aber keine Entscheidungen treffen. „Bücherwurm“ kann im schulischen Kontext durch „Streber“ ersetzt werden – eine Zuschreibung, die für viele

Jugendliche wenig attraktiv ist.

Mit Lebenswelten und Lebensstilen verbundene Konnotationen des Lesens werden relevant, wenn es um das Selbstbild der **SchülerInnen als „LeserIn“** geht. **Ein wichtiger Aspekt ist in diesem Zusammenhang auch die Frage, inwieweit SchülerInnen als Mitglieder spezifischer Lebenswelten das Lesen bestimmter Lesestoffe als für sie legitim einstufen:** Ist „Lesen“ in ihrem lebensweltlichen Kontext prinzipiell etwas, was zu ihnen passt – als Mädchen, als Bursch, als Sohn eines Bauarbeiters, als Tochter einer Nebenerwerbslandwirtin etc.? Was impliziert „Lesen“ bzw. die Beschäftigung mit bestimmten Lesestoffen für den sozialen Status innerhalb der zentralen Bezugsgruppen der SchülerInnen? Signalisieren die SchülerInnen dadurch z.B. ein in ihrer Umwelt untypisches Interesse daran, sich weiterzubilden? Kann dieses Interesse im familialen Umfeld möglicherweise als Ziel, einen sozialen Aufstieg anzustreben, interpretiert werden, was die Eltern möglicherweise als Kritik an dem einstufen, was sie selbst in ihrem Leben erreicht haben?

Wofür „Lesen“ für die SchülerInnen steht, kann zum Teil aus ihren **Leseprotokollen** abgeleitet werden, besonders aber daraus, **wie sie über Lesen sprechen und sich in „Lesesituationen“ verhalten**.

18) Dass Lesen einen zumindest zeitweiligen Rückzug aus dem „Hier und Jetzt“ impliziert, trägt in sozial sehr „engen“, kontrollorientierten Umgebungen noch dessen Fragwürdigkeit bei. Die Befürchtung, dass LeserInnen durch ihre Lektüre „verführt“ und mit ihrem Leben unzufrieden werden könnten und darüber hinaus ihre Pflichten vernachlässigen, waren z.B. zentrale Motive der Lesesuchtdebatten ab dem 18. Jahrhundert, die in erster Linie von Männern geführt wurden und das weibliche Lesen von Romanen im Visier hatten.

Bedeutungszuschreibungen an Lesestoffe erkunden und reflektieren – „Lesen“: Was ist das?

M10

Je mehr die SchülerInnen über ihre Lesegeohnheiten und deren Hintergründe wissen und je mehr sie verstehen, warum sie z.B. bestimmte Texte gerne, andere wiederum weniger gerne lesen, **umso eher ist es ihnen möglich, ihr Lesen zu verändern** und ihre bisherigen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

Dies **gilt auch für LehrerInnen** und andere Vermittlungspersonen, die die Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen fördern möchten: Das Wissen um diese Zuschreibungen ist die Voraussetzung dafür, Lesestoffe gezielt auszuwählen. So kann z.B. verhindert werden, dass durch die Wahl von literarischen Texten SchülerInnen von vornherein „ausgegrenzt“ werden, weil die Lektüre dieser Texte für sie nicht mit ihrem Selbstbild vereinbar ist. Wenn LehrerInnen verstehen, was für ihre SchülerInnen wichtig ist, wie diese ihre jeweilige (Lese-)Umgebung wahrnehmen, wie sie unterschiedliche Lesemedien, Textgenres, Themen usw. in Bezug auf sich selbst und ihre Umwelt interpretieren, sollte es möglich sein, den SchülerInnen Lesestoffe zur Verfügung zu stellen und ihnen Aufgaben zu geben, die von diesen als für sie bedeutungsvoll aufgegriffen und akzeptiert werden.

Die SchülerInnen sammeln z.B. in einem **Brainstorming** – die Regeln des Brainstormings sind ihnen vorher vorzustellen – **Assoziationen zu unterschiedlichen Lesestoffen**, die sie vor sich liegen haben (z.B. Zeitungen, Zeitschriften, Sach-/Fachbücher, erzählende Literatur, Comics, Heftchenromane oder unterschiedliche Bücher zu einem Thema). Diese Übung kann auch mit **unterschiedlichen Textgenres** zu einem Thema gemacht werden (Artikel aus Zeitschriften oder Zeitungen, ausgedruckte Screenshots von Webseiten etc.).

Im nächsten Schritt strukturieren die SchülerInnen die gesammelten Begriffe und suchen nach Schlagworten, die die jeweiligen „**Begriffscluster**“ beschreiben. Die Begriffe können innerhalb eines Clusters wiederum gruppiert werden.

Die SchülerInnen überlegen, ob sich – je nach Gruppenbildung – z.B. Mädchen und Burschen in ihren Zuschreibungen unterscheiden oder wie sich SchülerInnen, die sehr gerne Bücher lesen, von SchülerInnen, die überhaupt nicht gerne Bücher lesen, unterscheiden.

Abschließend überlegen die SchülerInnen, worauf ihre Zuschreibungen an die Lesestoffe zurückgehen könnten. Eine weiterführende Frage kann sein, inwieweit die **SchülerInnen durch ihre subjektiven Bedeutungszuschreibungen an Lesestoffe in ihrer Wahlfreiheit eingeschränkt** sind und wie diese Grenzen überschritten werden können. Und: Was müsste anders sein, damit die einzelnen Lesemedien für die SchülerInnen attraktiv werden?

Der Lehrer/die Lehrerin bringen **unterschiedliche Lesemedien oder Bücher** in die Klasse mit. **Die SchülerInnen suchen** sich jene Medien **aus**, die sie **am liebsten** und jene, die sie **auf keinen Fall lesen** würden. Sie diskutieren, warum sie sich für bzw. gegen bestimmte Medien entschieden haben und erarbeiten unterschiedliche Kategorien, die die Lesemedien voneinander unterscheiden (Medium, Themen und deren Darstellung, Zielgruppen, Vertriebswege etc.).

Eine andere Übung verwendet **Fotos von Personen in Lesesituationen**: Bei wem hätten die SchülerInnen nicht erwartet, dass diese Person ein bestimmtes Buch/eine bestimmte Zeitschrift liest? Worauf kann diese Überraschung zurückgeführt werden?

Die SchülerInnen bekommen **Bilder von Gleichaltrigen** und überlegen, **was diese Jugendlichen am ehesten bzw. bestimmt nicht lesen**. Wie begründen sie ihre Zuschreibungen? Was bedeuten diese Zuschreibungen für ihr eigenes Lesen? Wo sind sie dadurch selbst eingengt? Was könnten sie hier selbst verändern, um ihre Handlungsspielräume zu erweitern? – Die Bedeutungszuweisungen und Erfahrungen der KlassenkollegInnen eröffnen den SchülerInnen dabei weitere, von ihnen bisher möglicherweise nicht erschlossene Handlungsräume.

Die SchülerInnen bekommen **Kärtchen mit Begriffen, Zitaten oder Abbildungen** (z.B. „macht Spaß“, „ist eher für Erwachsene“, „langweilig“, „ist für Mädchen/für Buben“, „ist für Kinder“; Bilder von möglichen Lesesituationen wie Bett, Sofa, Strand, Wartezimmer, Café oder von Personen: männlich/weiblich, unterschiedliches Alter, unterschiedliche Lebensstile, unterschiedliche Kulturen etc.). **Sie ordnen diese Kärtchen Lesestoffen zu**, die auf dem Tisch liegen (unterschiedliche Lesemedien, Textgenres, unterschiedliche Zeitschriften usw.). Die Lesestoffe werden von den LehrerInnen und/oder den SchülerInnen in die Schule mitgebracht. Die Zuordnungen der SchülerInnen werden im Anschluss diskutiert. In Gruppen können sich SchülerInnen gegenseitig die Frage stellen: „Was müsste (anders) sein, damit dich dieses Buch/diese Zeitschrift/dieser Texte etc. interessiert?“

Die SchülerInnen können **einzelnen Lesestoffen** z.B. auch „**Noten**“ geben, je nach dem, wie gerne sie die verschiedenen Lesestoffe lesen. Eine Auswahl von Lesemedien hilft den Kindern bzw. Jugendlichen, sich auf konkrete Beispiele zu beziehen. Durch die konkreten Lesestoffe werden auch Ebenen von Lesemedien/Texten zugänglich (Art der Bindung eines Buches, einer Zeitschrift, Papierqualität, Gewicht eines Buches, einer Zeitschrift, Farben, Geruch etc.), an die im Zusammenhang mit Diskussionen über das Lesen üblicherweise kaum gedacht wird.

Durch diese Übungen lernen sowohl LehrerInnen als auch die SchülerInnen individuelle Bedeutungszuschreibungen einzelner SchülerInnen an spezifische Lesemedien kennen. Diese Zuschreibungen verweisen neben den soziokulturellen Kontexten der SchülerInnen und ihren bisherigen Leseerfahrungen auf ihre **Selbstbilder als „LeserIn“ bzw. „Nicht-LeserIn“**, auf geschlechterspezifische Zuschreibungen an das Lesen, an Erwartungen, in welchem Alter man bestimmte Texte liest und wann nicht usw. Besonders interessant und lehrreich dürfte diese Übung mit Kindern/Jugendlichen mit Migrationshintergrund sein: Über den Stellenwert des Lesens in ihren Elterhäusern ist bislang relativ wenig bekannt.





Sowohl **LehrerInnen** als auch die **SchülerInnen** können sich **als ForscherInnen** verstehen, wenn sie sich mit ihren eigenen Lebenswelten und denen anderer auseinandersetzen, wenn sie genau schauen, wie sie selbst und wie andere ihr Leben leben. Die alltäglichen Lese- und Schreibgewohnheiten werden vor allem im angloamerikanischen Raum mit Hilfe ethnographischer Methoden untersucht (z.B. Mahiri 2004; Barton/Hamilton 1998; Street 1984): Die beforschten Personen bzw. Gruppen werden in teilnehmenden Beobachtungen beobachtet, es werden ausführliche Interviews mit ihnen geführt, sie füllen Fragebögen und Tagebücher aus, Nachrichten, Notizen, Einkaufszettel etc. werden gesammelt usw.¹⁹ Neben einer „dichten Beschreibung“ geht es darum, Hintergründe für das beobachtete Verhalten und Erklärungsansätze dafür zu finden.

Die „Anderen“ werden dabei „befremdet“, d.h. dass man versucht, eine distanzierte Haltung zum mehr oder weniger Vertrauten einzunehmen. Und: Es gilt, diesem „Anderen“ Respekt entgegenzubringen.²⁰ Clifford Geertz, ein wichtiger Vertreter der ethnographischen Forschung, formuliert die Ausgangsfrage, die auch für die Erforschung der Schriftwelten von SchülerInnen gilt: „**What the hell is going on here?**“ – Diese Frage kann auch Ausgangspunkt für ein Projekt sein, in dem sich SchülerInnen höherer Schulstufen mit ihrem eigenen Lesen und Schreiben und mit dem ihrer Eltern, Verwandten, FreundInnen etc. auseinandersetzen.

Bei der Auswahl der Lesestoffe ist in einem ersten Schritt an das den SchülerInnen Vertraute anzuknüpfen, auch wenn das bedeutet, dass z.B. traditionelle Zuschreibungen an Männlichkeit und Weiblichkeit fortgesetzt werden. Erst in weiterer Folge sollte mit anderen, den SchülerInnen bislang weniger vertrauten Lesestoffen gearbeitet werden. Dabei sollte den SchülerInnen immer auch vermittelt werden, warum der Lehrer/die Lehrerin bestimmte Lesestoffe aus-

gewählt hat – und die Kinder und Jugendlichen sollten auch in die Konzeption von Maßnahmen integriert werden. Dass **bei der Auswahl von Lesestoffen differenziert vorzugehen** ist, leitet sich aus diesen Anforderungen ab. Die Differenzierung bezieht sich dabei nicht nur auf unterschiedliche (literarische) Textgattungen, sondern auch auf die verschiedenen **Lesemedien** (neben Büchern z.B. Zeitschriften, Comics, Webseiten).

19) Ein Lesetipp für SchülerInnen höherer Schulstufen der AHS und BHS: Die ethnographische Studie *Die Arbeitslosen von Marienthal* von Paul Lazarsfeld, Marie Jahoda und Franz Zeisel (1976). Diese sehr gut lesbare Untersuchung über die Auswirkungen der Arbeitslosigkeit in einem niederösterreichischen Dorf Ende der 20-er Jahre ist ein international rezipiertes Musterbeispiel für die Kombination unterschiedlichster sozialwissenschaftlicher Methoden – von Sozialstatistiken und Haushaltsbüchern bis zum Messen der Schrittgeschwindigkeit, Weihnachtswunschlisten von Kindern und der Vergabe von Themen für Schulaufsätze. Dabei stellen sich auch viele Fragen der Ethik wissenschaftlicher (und Markt-)Forschung, die im Unterricht diskutiert werden können.

20) Ein aktuelles Buch, das sich von einer vergleichbaren Perspektive aus mit Literatur auseinandersetzt, hat Werner Wintersteiner, Germanist an der Universität Klagenfurt, unter dem Titel *Poetik der Verschiedenheit* (2006) veröffentlicht.

M11

Lesen in unterschiedlichen Kulturen

Ein Ergebnis von PISA 2000 ist, dass **SchülerInnen mit Migrationshintergrund** am ehesten Zeitschriften lesen (vgl. Reiter 2002a: 73f.). Um diese Lesepräferenz aufzugreifen, bietet sich folgende Übung an:

Die SchülerInnen bringen **Zeitschriften** in die Schule mit, **die sie in ihrer Freizeit lesen**. In Gruppenarbeiten **vergleichen** die SchülerInnen diese Zeitschriften: Wie unterscheiden sich **österreichische** bzw. **deutsche** Zeitschriften von ihren **türkischen, serbischen, kroatischen** etc. **Pen-dants**, z.B. in Bezug auf Themen, Darstellungsformen, Formulierungen der Überschriften? Auf diese Weise lernen SchülerInnen mit Migrationshintergrund unter anderem deutschsprachige Lesemedien kennen, die sie interessieren könnten. In der Volksschule kann die Zeitschrift *Trio. Das Magazin für den mehrsprachigen Unterricht*²¹ in den Unterricht integriert bzw. den Kindern als Lektüre zur Verfügung gestellt werden.

Die SchülerInnen können inhaltlich ähnlich ausgerichtete **Webseiten in den Sprachen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund sowie in Deutsch und in Englisch** vergleichen und Präsentationen erarbeiten: Gibt es Unterschiede in der Gestaltung, in der Art der Texte, bei den Inhalten? Worauf könnten diese zurückgehen? Welche deutschsprachigen Angebote gibt es, die mit anderssprachigen vergleichbar sind?

Auch **Bücher** können verglichen werden: Wie unterscheidet sich die Covergestaltung von Büchern in unterschiedlichen Sprachen? Wie viel

kosten Bücher in Österreich, wie viel anderswo? Wo kauft man in Serbien Bücher? Ist das Sortiment von Buchhandlungen in der Türkei anders als in Österreich? Was lässt sich daraus für die jeweilige Lesekultur eines Landes ableiten? Besonders ein Vergleich von internationalen Bestsellern wie *Harry Potter* oder *Herr der Ringe*, dürfte hier ergiebig sein: Was können Gründe dafür sein, dass z.B. ein- und dieselbe Geschichte in unterschiedlichen Kulturkreisen in andere Kontexte gerückt wird – etwa durch die Gestaltung des Covers? Wie werden weibliche, wie männliche Figuren dargestellt? Mit welchen Farben wird gearbeitet, welche Schrifttypen werden verwendet? Bei diesen Vergleichen ergeben sich **Anlässe für Diskussionen der Frage, wie soziale und kulturelle Werte in Medien umgesetzt und ausgedrückt werden**, eine Frage, die in einer globalisierten Mediengesellschaft, in der nationalistische Strömungen an Bedeutung gewinnen, von aktueller Bedeutung ist.

Eine weitere Möglichkeit, das Lesen und Schreiben von SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch zu thematisieren, ist, **SMS und E-Mails** mit denen von deutschsprachigen SchülerInnen zu vergleichen: Unterscheiden sich diese neuen Genres der interpersonalen Kommunikation z.B. im Deutschen und Türkischen voneinander? Werden gleiche Emoticons (Kombinationen von Schriftzeichen, um Emotionen mitzuteilen) eingesetzt? Welche Akronyme (Abkürzungen von Wörtern oder Phrasen) werden verwendet? Welche Akronyme können z.B. gewinnbringend in eine andere Sprache übernommen werden, weil sie etwas ausdrücken, wofür diese Sprache keine Begrif-

21) Zu beziehen bei amedia, Sturzgasse 1a, 1140 Wien; E-Mail: office@amedia.co.at

Kontexte des Lesens: „Ich lese, weil ich lesen muss.“ – „Ich lese, weil ich lesen will.“ M12

Eine gerade für die schulische Förderung der Lesemotivation wichtige Facette der Bedeutungszuschreibungen an das Lesen ist, welcher Sphäre die SchülerInnen das Lesen zuordnen:

- der **Sphäre der Arbeit** – als **fremdbestimmte Tätigkeit**, die in erster Linie **mit der Schule verbunden** ist und deswegen vor allem von SchülerInnen, die nicht gerne lesen, als **wenig geliebte Pflicht** betrachtet wird oder
- der **Sphäre der Freizeit** – als **selbstbestimmte Tätigkeit, die Spaß macht**, weswegen SchülerInnen auch in ihrer Freizeit gerne lesen.

Ein **von traditionellen Erwartungshaltungen an das, was „Lesen“ ausmacht, freier Blick der LehrerInnen** ist hier der erste Schritt, um buchferne Kinder und Jugendliche anzusprechen und an Lesen (sowie Schreiben) heranzuführen.

Die Beschäftigung mit dem eigenen, außerschulischen Lesen (z.B. Maßnahme 1 und 2) soll den SchülerInnen zeigen, dass sich Lesen nicht auf die Lektüre von Büchern für die Schule beschränkt, sondern dass sie selbst in ihrem eigenen, außerschulischen Alltag immer wieder auf Schrift zurückgreifen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Während ihr außerschulisches Lesen im Allgemeinen durch subjektive Motivationen geleitet ist, ist das schulbezogene Lesen der SchülerInnen „von außen“ bestimmt: Zumindest die zu lesenden Texte sind weitgehend vorgegeben. Wird verabsäumt, den **SchülerInnen** den Grund der jeweiligen Auseinandersetzung mit Texten zu vermitteln, werden sie auch nicht **als sinnvoll handelnde Subjekte anerkannt**. Die SchülerInnen sollten deshalb soweit als möglich **zumindest in die Konzeption von Maßnahmen der Förde-**



Lesen als wenig geliebte Pflicht – diese Assoziation trifft vor allem auf SchülerInnen nach dem Buchleseknick zu (ab dem Alter von 10 bis 12) und im Besonderen auf Buben bzw. Burschen (vgl. Böck 2000: 35ff., die Ergebnisse von PISA sowie Böck: 2007).²² Die Distanz vor allem jener SchülerInnen, die nicht gerne lesen und besonders am Buchlesen kaum Interesse haben, macht die Förderung ihrer Lesemotivation in der Schule so schwierig: Schulisches Lesen wird nach wie vor in weiten Bereichen und im Besonderen im Kontext des Deutschunterrichtes mit Buchlesen (erzählende Literatur) gleichgesetzt. Durch diesen nicht mehr zeitgemäßen Zugang zu Schrift und Lesen werden gerade jene SchülerInnen, deren Lesemotivation besondere Aufmerksamkeit brauchen würde, nur wenig von traditionellen, buchzentrierten Förderungsmaßnahmen angesprochen bzw. Lesen verliert durch diese Engführung für sie noch an Attraktivität.

rung ihrer Lesemotivation integriert werden, d.h. des **Schaffens vielfältigster Lese- und Schreibanlässe**.

Sowohl für die SchülerInnen als auch für die LehrerInnen ist es ertragreich, **das außerschulische Lesen mit dem schulischen Lesen zu vergleichen**: Wie unterscheiden sich die Lesestoffe – in Bezug auf ihre Inhalte, die Darstellung der Inhalte (z.B. Textlänge, Strukturierung der Texte, Schrifttypen etc.), die Kombination von

²²) Die Verknüpfung von Lesen mit Pflicht und Arbeit hängt auch unmittelbar mit der Gleichsetzung von Lesen mit der Lektüre von Büchern zusammen. Lesen mit Buchlesen (vor allem von erzählender Literatur) gleichzusetzen, beschreibt nach wie vor in weiten Bereichen die schulische Leseförderung, etwa wenn Buchausstellungen, Lesungen von AutorInnen oder Lesenächte organisiert werden. Die Reduktion des Lesens auf die Lektüre von Büchern entspricht nicht (mehr) den Lesegewohnheiten von Kindern und Jugendlichen. Das ohnehin geringe Interesse vieler SchülerInnen am Medium Buch wird durch diese buchzentrierte Leseförderung eher noch reduziert als vergrößert.

Schrift mit Bild etc.? Welche Ziele verfolgen die SchülerInnen in ihrer Freizeit mit dem Lesen unterschiedlicher Lesestoffe? Gibt es Parallelen zu ihrem schulisch motivierten Lesen?

Den **LehrerInnen** stellt sich vor allem die Aufgabe, wie sie die **Funktionen schulisch motivierten Lesens für die SchülerInnen transparent machen** können: Warum wird dieser Text gelesen? Was steckt in diesem Text? Und für die schwächeren LeserInnen: Wie kann ich mir die Inhalte dieses Textes erschließen? Was sind relevante Informationen, wie hängen diese zusammen? Konkrete Beispiele, die mit dem Alltag der Kinder und Jugendlichen oder mit Themen zusammenhängen, die die SchülerInnen interessieren, dürften diesen am ehesten ermöglichen, Verknüpfungen zu sich selbst, zu eigenen Themen herzustellen. Die bereits angesprochene Vernetzung zwischen schulischem und außerschulischem Lesen ist hier ein wichtiger Ansatzpunkt.

Die SchülerInnen bekommen die Aufgabe, **eine (wenig attraktive) Seite aus einem Schulbuch so zu gestalten, dass sie diese gerne lesen würden**. Was verändern sie warum (präsentierte Themenaspekte, Textlänge, Sprache, Strukturierung der Seite/der Texte, Schrifttypen, Farben, Abbildungen etc.)? Sie gestalten eine **Seite aus einer Computerspielzeitschrift** (für die Burschen) bzw. aus einer **Mädchenzeitschrift** (für die Mädchen) so um, dass diese einen „seriösen“, z.B. **mit einem Schulbuch vergleichbaren** Charakter bekommen. Die SchülerInnen lernen durch diese Übungen einerseits genrespezifische Gestaltungsgesetze kennen. Andererseits werden sie für ihre eigenen Erwartungen in Bezug auf die Umsetzung von Themen in spezifischen Kontexten sensibilisiert.

Die SchülerInnen bekommen eine Liste mit **fiktiven Aufgabenstellungen**. Diese Aufgaben beziehen sich auf eher schulische Bereiche (z.B. Referat zu einem Gesundheitsthema, zu einer politischen Frage), auf den außerschulischen Alltag (Kauf eines neuen Computers, Wahl eines Urlaubsziels), auf sehr individuelle Bereiche (Krankheitssymptome, Berufswahl, Konflikte mit PartnerIn). In Gruppen überlegen sie, wie sie diese Aufgaben lösen würden. Im Mittelpunkt steht dabei die **Suche nach Information**: Wie gehen die SchülerInnen jeweils vor? Welche Medien wählen sie für welche Aufgabe und warum bzw. warum nicht (Sach-/Fachliteratur, Nachschlagewerke, Zeitschriften, Zeitungen, Informationsbroschüren, Webseiten usw.)? Welche Auskunftspersonen würden sie heranziehen (aus der Familie, FreundInnen, Bekannte; ExpertInnen aus dem näheren sozialen Umfeld), welche Institutionen kontaktieren (Beratungseinrichtungen, Ämter, Auskunftsstellen etc.)?

Ergebnis dieser Übung könnte eine **Liste von Medien** (allgemeine und spezifische Nachschlag- und Informationsliteratur, Webseiten, Datenbanken), **Archiven, Bibliotheken** etc. und entsprechende **Recherchestrategien** sein sowie von Auskunftsstellen zu den unterschiedlichsten Fragen. Diese Aufstellung könnte im Rahmen eines Projektes von den SchülerInnen (der Sekundarstufe 2) **für die allgemeine Verwendung** aufbereitet und den GemeindebewohnerInnen bzw. den BewohnerInnen des Schuleinzugsbereiches zugänglich gemacht werden. Die SchülerInnen stellen nicht nur eine wichtige, lokale bzw. regionale Informationsquelle zur Verfügung, sondern eignen sich selbst umfangreiche Kompetenzen im Umgang mit Information an.

Strategie 4:

Geschlechtersensibilität beim Lesen und Schreiben beachten

Dass sich Mädchen und Burschen in vielen Dimensionen des Lesens deutlich voneinander unterscheiden, wurde zuletzt durch PISA eindrucksvoll bestätigt. **Die Geschlechterdifferenzen beziehen sich auf**²³

- **Zeitaufwand für das Lesen:** Mädchen lesen häufiger und länger als Buben.
- **Präferenzen für Lesemedien:** Am größten sind hier die Geschlechterdifferenzen bei erzählender Literatur. Mädchen lesen diese deutlich häufiger und mit mehr Freude als Burschen. Letztere lesen wiederum Sachbücher und Comics häufiger als Mädchen. Diese Unterschiede bewegen sich allerdings auf einem deutlich niedrigeren Niveau als bei erzählender Literatur.
- **Genrevorlieben, Funktionen des Lesens:** Mädchen lesen häufiger erzählende Literatur mit beziehungsorientierten Themen als Burschen. Diese lesen informations- bzw. faktenorientierte Texte öfter.
- **Freude am Lesen:** Mädchen geben häufiger als Buben an, dass sie gerne lesen. Dieser Unterschied geht vor allem auf die stärkere emotionale Beziehung von Mädchen zur Unterhaltungsliteratur zurück. Burschen haben – übereinstimmend mit ihrer Präferenz von faktenorientierten Texten – ein eher pragmatisch-funktionales Verhältnis zum Lesen.
- **Modi der Kommunikation:** Mädchen haben eine höhere Affinität für verbal-schriftlich ver-

mittelte Informationen, Buben für visuelle Darstellungen.

- **Lesekompetenz:** Burschen schneiden bei Lesekompetenztests signifikant schwächer ab als Mädchen. 2003 werden z.B. 20% der getesteten 15-/16-jährigen Jugendlichen in Österreich den so genannten „RisikoschülerInnen Lesen“ zugeordnet (Kompetenzstufe 1 und darunter); 68% davon sind männlich, 32% weiblich. Umgekehrt liegt mit 11% der Anteil bei den Mädchen, die die (höchste) Lesekompetenzstufe 5 erreichen, doppelt so hoch wie bei den Burschen (5%) (vgl. Pointinger 2004).

Diese Geschlechterdifferenzen sind bei der Konzeption von Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation zu berücksichtigen. Ziel einer geschlechtersensiblen Leseförderung ist nicht, die Präferenzen der Mädchen und Burschen, die sich bei den Erwachsenen fortsetzen, einzu-ebnen. Es geht vielmehr darum, den SchülerInnen Begrenzungen „weiblichen“ und „männlichen“ Lesens, die überwiegend auf Zuschreibungen an Geschlechterrollen zurückgehen, bewusst zu machen und für sie zu öffnen.

Auch bei geschlechtersensiblen Maßnahmen ist in Stufen zu denken: Zuerst ist an den bekannten Vorlieben von Mädchen und Buben anzusetzen, um vor allem jene SchülerInnen zu erreichen, die bislang wenig Freude am Lesen haben. Traditionelle Rollenzuschreibungen werden dadurch vorerst fortgesetzt. Diese sind immer wieder gemeinsam mit den SchülerInnen zu hinterfragen, das je „andere“ Lesen ist zu erkunden.

23) Vgl. zu den Geschlechterdifferenzen im Lesen, möglichen Erklärungsansätzen sowie geschlechtersensiblen Maßnahmen der Leseförderung ausführlich Böck 2007.

M13

Lesen(lernen) mit Medien, die auch für Buben attraktiv sind

In einer Schweizer Studie (Bertschi-Kaufmann 2000) zeigte sich, dass Buben besonders gerne auf Texte in digitalisierter Form (z.B. Kinderliteratur auf CD-ROM) zugreifen. Interessanterweise haben die Buben häufig dann auch die gedruckten Texte gelesen, mit denen sie sich vorher am Computer beschäftigt haben. Offensichtlich **unterstützen Texte am Bildschirm**, die häufig interaktiv, auf alle Fälle multimodal sind (Kombination von Schrift, Bild, gesprochene Sprache, Musik etc.), **die Lesemotivation der Buben**.



„Das elektronische Buch (die CD-ROM) erleichtert vielen Jungen den Zugang zu fiktionalen Stoffen und führt sie ein in Geschichten; oft finden sie über den Bildschirm zu gedruckten Geschichten – vor allem dann, wenn diese Spannendes und Dynamisches erzählen.“ (Bertschi-Kaufmann 2000: 362f.)

Die **Interaktivität digitaler Texte** ermöglicht den Kindern, dass sie **beim Lesen** (als primär nach innen gerichteter Aktivität – vgl. Strategie 3) **auch körperlich aktiv** sind – ein Aspekt, der speziell für Buben sehr wichtig ist: „Die Gelegenheit, Schrifterfahrungen auch im bewegten und beweglichen Hypertext sammeln zu können und damit Lesen nicht nur als Tätigkeit des stillen Zurückgezogeneins, sondern als interaktives Handeln in literarischen Spielanlagen auf CD-ROM zu erleben, verstärkt bei den Jungen [...] nicht nur die Leseaktivität, sondern ihren Umgang mit Schrift insgesamt.“ (Ebd.: 247) In **Klassen- oder Schulbibliotheken von Volksschulen** sollten sich **neben Büchern** soweit als möglich **auch CD-ROMs für Kinder** finden. Vielleicht finden sich Unternehmen, die im Rahmen des Schulsponsorings regelmäßig die Anschaffung neuer CD-ROMs (und eine entsprechende PC-Ausstattung der Klassen) finanzieren.



M14

Geschichten auswählen, die auch Buben interessieren

Wie unterschiedlich die Erwartungen von Erwachsenen und Kindern an die Texte sein können, die Kinder lesen (sollen), zeigte sich besonders deutlich an der Umstrittenheit der Bücher von Thomas Brezina. Während für Kinder der Lesespaß im Vordergrund steht, legen vor allem professionelle VermittlerInnen von KJL, zu denen auch LehrerInnen zu zählen sind, andere Maßstäbe an das Lesen von Kindern an:²⁴ Neben sprachlich-literarischen Qualitäten zählen dazu die Vermittlung von pädagogischen Werten (vgl. dazu die sogenannte „Problemliteratur“) sowie auch von Faktenwissen. Mitunter wird von Erwachsenen die Erwartung an das Kinderbuch herangetragen, in der audiovisuellen, durch Anspruchslosigkeit, Gewalt und Werbung charakterisierten Medienwelt eine „heile Welt“ zu vermitteln. Nostalgische Verklärungen der (eigenen) Kindheit spiegeln sich in dieser Zuschreibung ebenso wider wie Alltagstheorien in Bezug auf Medienwirkungen, dass z.B. mediale Darstellungen von Kindern 1:1 in deren Weltbilder übernommen werden.²⁵

Ein wichtiger Aspekt bei der Auswahl von Texten für Buben ist, dass in den Geschichten möglichst viel passiert: „**Action**“ ist hier das Schlüsselwort, auf dem z.B. auch Thomas Brezina seine Geschichten aufbaut. Die Bücher von Brezina sind – so sehr sie auch in Bezug auf ihre inhaltlich-sprachlichen Qualitäten weniger anspruchsvoll sind – oft gerade (aber nicht nur) für Buben, die nicht gerne Bücher lesen, attraktiv: Die actionreichen Geschichten sind in ihrer Logik und Abfolge oft geradezu haarsträubend. Die Figuren entsprechen in

Eigenschaften, Namen und visualisierter Form gängigen Klischees und sind stark überzeichnet. Viele, oft auch ganzseitige Bilder ergänzen den Lesespaß und sind ein Indikator für die verschiedensten Genres, die auf wenigen Seiten aneinandergereiht werden. Die Bücher haben – je nach Reihe – nur wenige Seiten (z.B. *Tom Turbo*), die Schrift ist groß gedruckt. All diese Versatzstücke, die den Erwartungen an eine „gut erzählte Geschichte“ – die gerade in der KJL einen sehr hohen Stellenwert haben und mit pädagogischen Ansprüchen verknüpft sind – widersprechen, tragen zur Attraktivität dieser Bücher bei, die wesentlich auch in der Präsenz des Autors im Kinderprogramm des ORF begründet ist.



Eine möglichst entspannte Haltung gegenüber der Begeisterung von jungen LeserInnen über die Bücher von Brezina und ähnlich umstrittenen AutorInnen ist angebracht. Diese Bücher sind **Beispiele für Lesestoffe**, die besonders bei Buben Anklang finden und an denen sie sich bei der Auswahl von Texten für Kinder orientieren können. Die Aufgabe der Leseförderung ist, den Kindern ergänzend zu diesen Büchern Literatur anzubieten, die sie weiterführt – vor allem dann, wenn die nach einem sehr vorhersehbaren Muster verfassten Bücher die jungen LeserInnen zu langweilen beginnen.

24) Vgl. dazu eine Studie über Erwartungen von VermittlerInnen von KJL an Bücher, die Kinder und Jugendliche lesen sollen sowie eine in diesem Zusammenhang durchgeführte Analyse eines Buches aus der Brezina-Reihe *Tom Turbo* bei Böck/Kress (2001).

25) Dass Kinder Medieninhalte zum Teil anders wahrnehmen und interpretieren als Erwachsene, zeigt sich am Beispiel von Zeichentricksendungen, wie *Tom & Jerry*, sehr eindrucksvoll. Während für viele Kinder bei diesen Sendungen der Kampf zwischen „Groß und Klein“ im Vordergrund steht, sowohl Maus und Katze alle Angriffe etc. unbeschadet überleben, was für großen Spaß sorgt und doch immer die Maus gewinnt, steht für die Erwachsenen eher die gezeigte Gewalt im Mittelpunkt (vgl. Theunert 1993).

M15

Geschlechtersensible Auswahl von Lesestoffen – Reflexion sozialer Zuschreibungen

Folgende Tabelle gibt einen **Überblick darüber, wie sich die Präferenzen von Mädchen und Burschen in wesentlichen Dimensionen von Lesestoffen voneinander unterscheiden**. Sie soll Lehrerinnen und Lehrer bei der Auswahl von Lesestoffen für Mädchen und Burschen unterstützen. Ziel dieser Differenzierung ist zu zeigen, worauf bei der geschlechtersensiblen Auswahl von Lesestoffen in Bezug auf Textgattung und Textinhalt zu achten ist. Die verschiedenen **Kategorien sind zu kombinieren**. Narrative Stoffe sind z.B. für viele Burschen, die literarisches Lesen ablehnen, möglicherweise in Form von Fantasy und Science Fiction oder Biographien (z.B. von Sportlern) akzeptabel.

Ein wichtiger Aspekt geschlechtersensibler Förderung der Lesemotivation ist, dass den SchülerInnen eine **Auswahl von Lesestoffen angeboten** wird, um den **Geschlechterunterschieden bei den Präferenzen für Lesemedien, Modi der Darstellungen, Genres, Themen** etc. gerecht zu werden: z.B. ein Sachbuch über einen bestimmten Zeitabschnitt, einen in dieser Ära angesiedelten Liebesroman, die Biographie einer Person, die in dieser Zeit gelebt hat.

Die SchülerInnen erstellen im Anschluss an ihre Lektüre eine Präsentation über diese Periode, in der sowohl unterschiedlichste inhaltliche Informationen der Texte als auch textbezogene

Tabelle 1

Merkmale von Lesestoffen – Präferenzen von Mädchen und Buben

Merkmale von Lesestoffen	eher von Mädchen bevorzugt	eher von Buben/Burschen bevorzugt
Genre	erzählend keine explizite Darstellung von Fakten, Modelle des Denkens und Handelns in konkreten Situationen	darstellend, berichtend Information über Fakten, pragmatisch/anwendungsorientiert: Handlungsanleitungen
Inhalt	alltags- bzw. realitätsnahe Kontexte bei Erzählungen (Direktheit von Emotionen) soziale Beziehungen zentral Emotionen der Figuren wichtig, Emotionen werden direkt dargestellt	alltags- bzw. realitätsferne Kontexte bei Erzählungen (Distanzierung von Emotionen) soziale Beziehungen nicht zentral aktives Handeln der Figuren zentral, Emotionen werden indirekt dargestellt (Distanz zu alltäglichem Erleben)
Bewertungen und Bedeutungszuweisungen aus Perspektive	Ästhetik der Sprache	Relevanz des Wissensgebietes
- der Schule,	unterhaltend, erbaulich	informativ, wissensorientiert
- der Eltern,	„nützlich/nutzlos“	„nützlich/nutzlos“
- der SchülerInnen	Zuschreibungen von „männlich“/„weiblich“ an Texte (Sprache, Themen, Dramaturgie, Ausstattung von Texten, Inhalte)	

(Quelle: Böck 2007: 62)

Aspekte behandelt werden. Anstelle von Büchern können auch andere Medien verwendet werden, wie (Fach-)Zeitschriften, Datenbanken, Webseiten.

Ein großer didaktischer Gewinn eines solchen Projektes ist, dass die SchülerInnen einen **ganzheitlichen Blick auf Themen** erhalten, der üblicherweise durch die Unterteilung des in der Schule zu vermittelnden Stoffes auf einzelne Gegenstände nicht gegeben ist bzw. verhindert wird.

Buchtipps: verschiedene Genres – ein Thema:²⁶

- Nöstlinger, Christine: *Maikäfer, flieg! Mein Vater, das Kriegsende, Cohn und ich*. Weinheim: Beltz & Gelberg 1994.
- Nöstlinger, Ernst: *Martin Wimmer und der totale Krieg. Fünfzehnjährige als Luftwaffenhelfer*. Wien: Dachs 1985.
- Hofbauer, Friedl/Risz, Herbert: *Examen im Splittergraben. Ein Tagebuch der letzten Kriegswochen in Erinnerungen, Dokumenten und Interviews*. Wien: Herder 1988.

Es ist davon auszugehen, dass das Interesse von Mädchen und Buben an literarischen Figuren, die eher **traditionellen Rollenbildern** entsprechen oder die **von diesen abweichen**, immer auch damit zusammenhängt, **wie sicher sich die SchülerInnen jeweils in ihrer eigenen Geschlechteridentität fühlen**. Neben „sensiblen Jungen“ und „starken Mädchen“ sollten den Mädchen und Buben immer auch Rollenbilder zur Verfügung gestellt werden, die eher den traditionellen Zuschreibungen entsprechen.

Bei der Auswahl von literarischen Texten für Burschen ist ab der Pubertät besonders auf die **Covergestaltung** zu achten. Bücher, die „für Mädchen“ oder „für Kinder“ sind sowie Bücher, die auf für den schulischen Literaturunterricht typische Lesestoffe verweisen, wer-



Eine **Vielfalt an Rollenmodellen** ermöglicht es SchülerInnen eher, für sie attraktive Rollenmodelle zu finden, mit denen sie sich in ihrem Lesen identifizieren können. Dies bedeutet nicht, dass dadurch bestehende Rollenzuweisungen unreflektiert fortgeschrieben werden. Es gilt vielmehr, die Palette an unterschiedlichen Männer- und Frauenfiguren, die uns die Medien anbieten, wahrzunehmen und zu fragen, was diese für uns und für gesellschaftliche Veränderungspotentiale bedeuten. SchülerInnen höherer Schulstufen können in diesem Zusammenhang mit Rollenmodellen bekannt gemacht werden, die z.B. in künstlerischen Kontexten konstruiert werden, um traditionelle Klischees zu hinterfragen. Dabei bieten sich konkrete Anknüpfungspunkte für die Diskussion von gesellschaftlichen Funktionen der Kunst ebenso an wie die Auseinandersetzung mit den Produktionsverhältnissen von Massenmedien, die – sofern es sich nicht um Special Interest-Medien handelt – auf möglichst hohe Reichweiten angewiesen sind, um entsprechende Werbeeinnahmen zu erzielen und Gewinne zu machen.

d e n

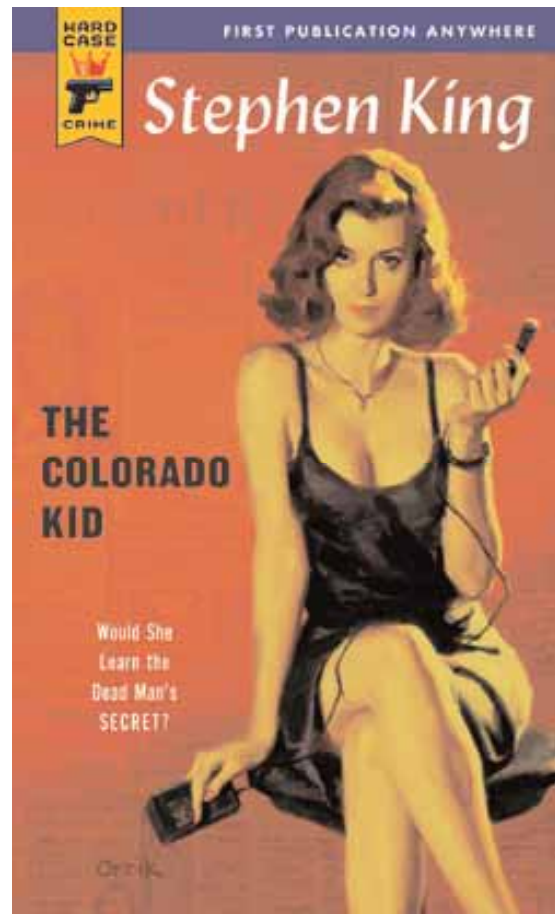
vermutlich von Burschen, die sich als „männlich“ positionieren wollen, von vornherein abgelehnt werden: „kindliche“ (Zitat eines 12-Jährigen: „Das ist ja für Babys!“), „mädchenhafte“ und „bildungsorientierte“ bzw. „anspruchsvolle“ Literatur ist mit dem (Selbst-)Bild des männlichen Jugendlichen, der sich von etablierten Werten abgrenzt, nicht vereinbar. **Identitätsarbeit und Statuspolitik** (innerhalb der Gleichaltrigengruppe – vor allem in Bezug auf andere Burschen, aber auch auf Mädchen) sind hier die zentralen Schlagworte (vgl. Moss 1999, 2002).

26) Zusammengestellt von Karin Haller (Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung: www.jugendlit.net) für Böck (2007).

Covergestaltungen, die mit für die Schule untypischen Genrestilmitteln arbeiten, können gerade männliche Jugendliche ansprechen: Der US-amerikanische Verlag Hard Case Crime setzt z.B. bewusst Stilmittel der Trivilliteratur auch bei den Buchcovers ihrer Krimis, die sich an Fans von Filmen wie *Ocean's Eleven* oder der Fernsehserie *24* richten und an Heftchenromane wie z.B. *Jerry Cotton* erinnern.

Hard Case Crime stimmt seine Bücher aber auch in Bezug auf Inhalt, Erzählweise und Länge auf LeserInnen ab, die an die Rezeption von Geschichten aus Film und Fernsehen gewohnt sind: Die Bücher sind nicht zu lange, Crime und auch Sex sowie Action ab der ersten Seite stehen im Vordergrund.

Besonders Burschen sind Fans dieser zum Teil neu aufgelegten Titel aus den 40-er und 50-er Jahren. Zum Teil handelt es sich aber auch um neue Texte, etwa von Stephen King, dessen Bücher bei jugendlichen LeserInnen nach wie vor sehr begehrt sind.



Quelle: www.hardcasecrime.com

Rollenwechsel



Für viele Buben bzw. Burschen ist es schwierig, sich über ihre eigenen Gefühle zu äußern – im Rahmen der Schulklasse (Interaktion mit LehrerIn, den anderen SchülerInnen) noch mehr als in privaten Kontexten. Gerade bei Gesprächen über literarische Texte geht es oft um Gefühle, die im Text geäußert werden bzw. die der Text beim Leser/bei der Leserin anspricht. **Wie kann man vor allem für Burschen Möglichkeiten der Distanzierung schaffen?**

- Eine Strategie, den Buben nicht zu nahe zu treten und sie trotzdem in Diskussionen über Texte einzubinden, ist, dass SchülerInnen nicht für sich über den Text sprechen, sondern **in eine Figur des Textes schlüpfen und für diese sprechen**. Sie können auch die Rollen von Figuren übernehmen, die nicht im Text vorkommen – etwa als Freund oder Bruder eines Protagonisten/einer Protagonistin das Geschehen kommentieren, Fragen stellen etc.
- SchülerInnen übernehmen die Rolle von Figuren eines Textes, um diesen **Text aus der Perspektive dieser Person weiter zu schreiben oder eine alternative Geschichte zu erzählen**.
- Die SchülerInnen bekommen die Aufgabe, **E-Mails an eine Figur aus einer von ihnen gelesenen Geschichte zu schreiben**, in der sie dieser Figur Fragen stellen, ihr eine eigene Geschichte erzählen, ihr Erklärungen für etwas geben, was in der Geschichte passiert ist usw. Um hier Distanz zu schaffen, können Kinder bzw. Jugendliche diese **Mails als eine andere Person der Geschichte schreiben oder z.B. als Vater oder Mutter einer Figur der Geschichte**.

LehrerInnen können – eventuell in einer **Kooperation mit anderen Klassen** der Schule oder anderer Schulen, die dieselbe Geschichte lesen – gemeinsam **kostenlose E-Mail-Adressen einrichten** (z.B. www.gmx.de oder www.yahoo.de). Die SchülerInnen schreiben Mails direkt an Figuren aus der Geschichte. Diese Mails werden von einer Gruppe von SchülerInnen beantwortet, die diese Figur übernehmen.

Im **Fremdsprachenunterricht** könnte hier möglicherweise mit SchülerInnen aus anderen Ländern zusammengearbeitet werden. **Ergebnis** könnte die Zusammenstellung von **E-Mail-Dialogen** zu einem Thema sein oder eine Sammlung **unterschiedlicher Fortsetzungen bzw. Varianten einer Erzählung**.

- Vor allem für **jüngere SchülerInnen** bietet es sich an, dass diese **auch malen und zeichnen, wenn sie** Texte zu Geschichten oder Briefe/E-Mails an Figuren **schreiben**.

Bei allen diesen Übungen verwenden die SchülerInnen Elemente der Texte (Begriffe, Formulierungen), die sie gelesen haben, für ihre eigene Text- und Bildproduktion. Ein elaborierter Umgang mit (geschriebener) Sprache wird dadurch gefördert.

M17

Reflexion von Geschlechterrollen im Zusammenhang mit Lesestoffen – und Reflexion des eigenen Lesens

Bücher und andere Lesemedien liefern zahlreiche Anlässe für die **Auseinandersetzung mit sozialen Zuschreibungen an „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“**. Die SchülerInnen hinterfragen dabei sowohl ihre eigenen Vorstellungen über Geschlechtsrollenbilder als auch, wie diese mit ihren Lesegewohnheiten zusammenhängen. Dabei geht es immer auch um die Frage, wie das Lesen der SchülerInnen gegebenenfalls durch ihre sozialen Zuschreibungen an „Frau-Sein“ bzw. „Mann-Sein“, die sie sich im Laufe ihrer Sozialisation aneignen, eingeengt wird.

„Neutralisieren von Büchern“: Bücher werden in Packpapier verpackt, Buchtitel sowie Name des Autors/der Autorin (nur Initialen des Vornamens) in neutraler Schrift darauf vermerkt (z.B. Computerausdruck auf Etiketten). Die SchülerInnen ordnen die Bücher zu, ob sie sich eher an Mädchen/Frauen oder Burschen/Männer richten. Wie begründen sie ihre Zuordnungen? Welche Inhalte, welches Genre erwarten sie sich bei den jeweiligen Titeln? Wie müsste der Titel eines Buches lauten, dass es Mädchen bzw. Burschen (mit bestimmtem Lebensstil, Musikvorlieben etc.) gefällt? Welche Erwartungen an die angepeilte Leserschaft können Buchtitel implizieren?

Diese Übung lässt sich ausbauen mit der Frage, welche **Texte** sich **generell eher an Mädchen**, welche sich **eher an Burschen** richten und welche Hintergründe dafür verantwortlich sind. Sie kann ausgedehnt werden auf Medienangebote insgesamt, etwa auf Fernsehvorlieben von Mädchen bzw. Burschen in der Klasse, die beliebtesten Computerspiele, die beliebtesten Comics/ Cartoons, Zeitschriften usw.: Was gefällt den Mädchen/den Burschen an ihrer Lieblingsserie? Sind es die Figuren, die Geschichten und deren Dramaturgie (Umsetzung), der Humor, die

Spannung, die Art, wie die Figuren dargestellt sind, die Musik? Warum lesen einige Schülerinnen lieber *Bravo Girl* als *Mädchen*, warum ist das bei anderen wiederum umgekehrt? Welche Rolle spielen verwendete Farben, die Art der Fotos oder das Styling der fotografierten Personen? Was sagen unterschiedliche Schrifttypen aus (z.B. Serifen-Schriften wie Times oder Sans-Serifen-Schriften wie Arial, Helvetica)? Welche Schrift wirkt eher „männlich“, welche eher „weiblich“ und warum?

Diese Übung könnte auch die Lektüre von Texten vorbereiten, die „typischerweise“ eher von Männern bzw. Frauen gelesen werden, obwohl sie sowohl in Inhalt als Umsetzung beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen. Die SchülerInnen lesen **Bücher, in denen „sensible Jungen“ und „starke Mädchen“ die ProtagonistInnen sind**. Sie vergleichen diese Leseerfahrungen mit Büchern, in denen Buben und Mädchen traditionelle Geschlechterrollen verkörpern. Was gefällt ihnen an den „untypischen“ Figuren, was an den „typischen“? Welche Bücher würden sie selbst lieber lesen? Wer liest ihrer Meinung nach am ehesten welche Bücher und warum? Anstelle von Büchern können auch Zeitschriften verwendet werden.

In höheren Schulstufen kann diese Übung ergänzt werden um **Informationen über die historischen Veränderungen von Männlichkeits- und Weiblichkeitsbildern** sowie über die Entwicklung der gesetzlichen Gleichstellung von Frauen und Männern. Die SchülerInnen lernen im Rahmen dieser Übung unter anderem auch Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Veränderungen und Medieninhalten kennen.

Texte für Mädchen?/Texte für Buben? – Mädchen und Buben lesen jeweils einen (in Bezug auf den zentralen Inhalt möglichst ähnlichen) Text, der ihnen gefällt. Sie schreiben eine kurze Zusammenfassung des wesentlichen Textinhalts und beschreiben, was ihnen an diesem Text gefällt und was nicht. Sie tauschen die Texte, lesen diese, schreiben wiederum eine kurze Zusammenfassung und beschreiben, was ihnen gefällt und was nicht. Die SchülerInnen diskutieren in Gruppen die Zusammenfassungen und Beurteilungen der zwei Texte durch die Mädchen und durch die Buben: Wo unterscheiden sich die Zusammenfassungen eines Textes, die von Mädchen und von Buben geschrieben wurden, wie die Beurteilungen? Was können die Gründe dafür sein? Um gegenseitige Abwertungen zu vermeiden, arbeiten die SchülerInnen am besten in gleichgeschlechtlichen Gruppen.

Die Gruppen erarbeiten Präsentationen, die im Plenum der Klasse diskutiert werden. Wie könnte z.B. ein Text zum Inhalt der gelesenen Texte aussehen, der sowohl Mädchen als auch Burschen gefällt? Ist es problematisch, wenn Texte von Mädchen und Burschen unterschiedlich eingestuft werden? Bei welchen Texten unterscheiden sich Mädchen und Burschen in ihren Bewertungen nicht? Wie sind diese Texte charakterisiert? Bei dieser Übung sind möglichst alle Ebenen eines Lesestoffes zu berücksichtigen: Medium, Modus, Genre, Inhalt, Sprache, konkrete Umsetzung (Papierart, Schrifttyp, Schriftgröße, Strukturierung des Textes etc.).

Weibliche/männliche Lebenswelten – weibliche/männliche Medien- und Lesewelten: Die SchülerInnen sammeln Beobachtungen darüber, wie sich männliche“ und „weibliche“ Alltage heute in ihren Lebenswelten voneinander unterscheiden: Sie vergleichen z.B. das Alltagsleben ihres Vaters mit dem ihrer Mutter oder ihren Alltag mit dem ihres Bruders/ihrer Schwester bzw. von MitschülerInnen. Wo ist die tradi-

tionelle gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern²⁷ weitgehend aufgehoben, wo ist sie nach wie vor aufrecht?

Im nächsten Schritt sammeln die SchülerInnen Lese- und Medienpräferenzen ihres Vaters, ihrer Mutter, ihrer Geschwister, FreundInnen etc. Die SchülerInnen können hier einen kleinen Fragebogen erarbeiten – eine Gelegenheit, um sich mit Markt- und Meinungsforschung auseinanderzusetzen. Eine Gruppe kann diesbezüglich z.B. aktuelle Daten der Mediennutzungsforschung recherchieren und eine Präsentation vorbereiten.²⁸

Wie interpretieren die SchülerInnen die Geschlechterdifferenzen beim Lesen und bei der Nutzung von Medien allgemein? Was sind mögliche Gründe dafür? Wo sehen sie Zusammenhänge zu den spezifischen Alltagsaufgaben von Frauen/Männern? Warum spielen Mädchen selten Ego-Shooter, Buben hingegen sehr häufig? Warum sehen sich Mädchen deutlich häufiger als Burschen Soap Operas an?



Was wird als „wichtiger“ eingestuft: die TV-Übertragung eines Eiskunstlaufwettbewerbs oder eines Fußballspiels? Warum wird „das Männliche“ zumeist als wichtiger eingestuft als „das Weibliche“? (Stichwort Geschlechterhierarchie) Was sind mögliche Effekte dieser unterschiedlichen Bewertung? Und: Wo beeinflussen soziale Zuschreibungen die Lese- und Mediennutzungsgewohnheiten der SchülerInnen?

27) Sehr reduziert zusammengefasst auf: Männer sind zuständig für (außerhäusliche) Erwerbsarbeit, Frauen für Reproduktion und Rekreation.
28) Z.B. unter www.media-perspektiven.de

Darstellung von Frauen und Männern in den Medien – Re-Konstruktionen gesellschaftlicher Realität? Wie werden in Liebesromanen oder in Krimis Frauen beschrieben, wie Männer? Was macht einen Mann zu einem „richtigen“ Mann, was eine Frau zu einer „richtigen“ Frau? Welche Attribute des Helden eines Abenteuerromans würden die SchülerInnen überraschen? Welche Bücher, Fernsehserien, Filme, Computerspiele kennen sie, in denen diese Rollenklischees aufgebrochen und (oft) humorvoll eingesetzt werden? Wie erleben die SchülerInnen diese Facetten, die dazu dienen, männliche und weibliche Rollenklischees zu überzeichnen, in ihrem Alltag, in ihren Lebenswelten?



Sehr ertragreich ist im Zusammenhang mit medialen Konstruktionen von Männern- und Frauenbildern die Arbeit mit **Werbepublika aus Zeitschriften**. In Werbungen müssen auf sehr beschränktem Raum bzw. in sehr kurzer Zeit Botschaften vermittelt werden, die auf das zu bewerbende Produkt bzw. eine Dienstleistung einerseits und das angestrebte Zielpublikum andererseits zugeschnitten sind. Komplexitätsreduktionen und Überzeichnungen, die an sozialen Zuschreibungen anknüpfen und diese aufgreifen, sind die Folge dieser Beschränkungen. Welche Rollen bekommen z.B. Frauen in Sujets für Auto- oder Computerwerbungen zugewiesen, welche Männer bei Waschmittelwerbung? Welche Attribute werden ihnen warum zugeordnet? Was lässt sich aus den medialen Konstruktionen für gesellschaftliche Rollenbilder von Männern und Frauen ableiten?

SchülerInnen höherer Schulstufen bereiten Präsentationen vor, in denen sie **verschiedene Werbepublika sammeln und diese „dekonstruieren“**. Die SchülerInnen analysieren z.B. die Sujets und differenzieren zwischen verschiedenen Ebenen der Darstellung: Bildausschnitt, Farbgebung, Bildbearbeitung, Blickwinkel des Betrachters/der Betrachterin, Textinhalt, Schrifttyp, Platzierung von Schrift etc. und erarbeiten, wie diese Mittel jeweils in der Werbeindustrie eingesetzt werden, um unterschiedliche Zielgruppen für die beworbenen Produkte/Dienstleistungen zu erreichen. Welche Werbepublika gefallen den SchülerInnen selbst und warum?²⁹

29) Im Rahmen dieser Übung können die SchülerInnen auch auf die Einrichtung des Österreichischen Werberates hingewiesen werden (www.werberat.at), bei dem sie Beschwerde einlegen können, wenn ihrer Meinung nach eine Werbung ethische Prinzipien verletzt und z.B. sexistisch, rassistisch oder in anderer Weise diskriminierend oder problematisch erscheint.

Strategie 5:

Das (soziale) Alter der SchülerInnen berücksichtigen

Der **Stellenwert und die Funktionen des Lesens, von einzelnen Lesemedien und Textgenres verändern sich mit dem Älterwerden** und im Laufe einer „Lesekarriere“ (vgl. z.B. Böck 2000). Kinder – auch Buben – lesen z.B. im Volksschulalter sehr gerne Bücher und erzählende Literatur. Zwischen 10 und 12 Jahren bricht diese Freude am Buchlesen markant ein, und die Kinder lesen deutlich seltener Bücher. Bei den Buben fällt dieser Leseknick nicht nur stärker aus als bei den Mädchen. Während viele weibliche Jugendliche die (literarische) Buchlektüre wieder in ihre „Medienmenüs“ integrieren, bleibt bei den Burschen die Distanz zu diesem Lesemedium unverändert. Für Jugendliche gewinnen Zeitschriften und auch Tageszeitungen als Informations- und Unterhaltungsmedien an Bedeutung. Auch der Bildschirm als Lesemedium wird wichtiger (WWW, E-Mails, Chat). Comics wiederum verlieren mit dem Älterwerden der Kinder an Reiz.

8-/9-Jährige lesen z.B. Bücher über Tiere und Natur besonders gerne; für die 11-/12-Jährigen sind diese Bücher nur mehr eingeschränkt attraktiv. (Kinder-)Lexika und (Kinder-)Nachschlagewerke lesen VolksschülerInnen sehr gerne, SchülerInnen der Sekundarstufe 1 interessieren sich deutlich seltener für diese wissensvermittelnden Buchsparten. Grusel und Horror sind bei den 13-/14-Jährigen die mit Abstand am liebsten gelesenen Genres (vgl. Böck 2000).

Um die Lesemotivation von SchülerInnen zu fördern, ist es zum einen **wichtig zu wissen, welche Lesemedien, Genres und Themen für bestimmte Altersgruppen jeweils attraktiv sind**. Zum anderen ist zu **berücksichtigen, dass diese altersbedingten Veränderungen der Lesegewohnheiten auch zu sozialen Zuschreibungen an die Lesestoffe führen: Welche Medien, Genres usw. sind jeweils altersangemessen und mit dem – immer auch altersspezifischen – Selbstverständnis der Kinder und Jugendlichen vereinbar** bzw. bei welchen Lesestoffen ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass diese von den SchülerInnen nicht akzeptiert werden, weil sie nicht zu ihrem Alter passen.

In erster Linie verläuft diese Abgrenzung „nach unten“, d.h. ältere Kinder grenzen sich von jüngeren Kindern ab, Jugendliche von Kindern, während sich jüngere Kinder und Jugendliche eher an älteren orientieren.

Maßnahmen, die sich auf die **neuen Informations- und Kommunikationstechnologien** beziehen, werden unter **Strategie 9** vorgestellt.

M18

Bücher in der Volksschule

In der Volksschule lesen die meisten Kinder gerne Bücher.³⁰ Diese Freude am Buch und am Lesen allgemein sollte genützt werden, um die Kinder mit der Angebots- und Funktionsvielfalt dieses Mediums, das bei den 10- bis 12-Jährigen dann so stark an Attraktivität verliert, vertraut zu machen: Die Kinder haben sich die Kulturtechnik Lesen gerade angeeignet bzw. befinden sie sich mitten in diesem Prozess, und sie bestimmen zunehmend ihr eigenes Lesen. Diese neue Kompetenz ist ein bedeutender Schritt für das Selbständigwerden; die Kinder sind immer weniger auf Ältere angewiesen, die ihnen Texte vorlesen bzw. sagen, „was da steht“.

Den Kindern sollte **in der Volksschule eine möglichst breite und vielfältige Auswahl an Büchern unterschiedlichster Genres, Themen und Gestaltung** zugänglich gemacht werden.³¹



Idealerweise verfügen **Volksschulen** sowohl über **Klassenbibliotheken** als auch über eine **Schulbibliothek**. Durch die Klassenbibliothek werden Bücher zu einem selbstverständlichen Element des räumlichen Umfelds. Die Schulbibliothek wiederum ermöglicht den Kindern, sich sozusagen „in der Vielfalt dieses Mediums zu bewegen“. Die Schulbibliothek erlaubt den LehrerInnen, dort auch Unterricht abzuhalten und den Kindern z.B. Rechercheaufgaben zu geben oder sie für freies Lesen aus dem gesamten Buchbestand auswählen zu lassen.

Der **Umgang mit Nachschlagewerken und Sachliteratur** (was ist z.B. ein Stichwortindex) sollte bereits in der Volksschule selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts sein, d.h. dass in jeder Klasse zumindest ein allgemeines Lexikon sowie ein Wörterbuch stehen sollte, das die LehrerInnen und die Kinder benützen. Die Klassen- und Schulbibliothek in der Volksschule sollte neben erzählender Literatur auch ein breites Angebot an Sachliteratur haben, und zwar sowohl für Mädchen als auch Buben: für Mädchen, damit sie mit dieser Art der Lektüre vertraut werden, für Buben, weil diese ein besonderes Interesse an faktenorientierten Texten haben.

Vor allem **Kinderliteratur-Neuerscheinungen** sollten regelmäßig für Klassen- und Schulbibliotheken von Volksschulen angeschafft werden. Neben aktuellen Themen greifen diese häufig auch Erzählstrategien auf, mit denen die Kinder aus dem Fernsehen vertraut sind. Informationen zu Neuerscheinungen der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) bieten zahlreiche Institutionen an, die Leseförderung betreiben bzw. sich wissenschaftlich mit KJL beschäftigen. Links finden sich im Anhang.

Für **Buben** und schwächere LeserInnen ist es wichtig, dass viele **Bilder** das Verständnis der Texte unterstützen, dass die **Texte sowohl optisch als auch in ihrer Sprache klar strukturiert und nicht zu lange** sind (und Bücher nicht zu dick). Buben lesen auch gerne **Serienliteratur** und vor allem **Comics**.

30) 1998/99 haben insgesamt 70% der in einer Repräsentativstudie befragten 8- bis 14-Jährigen angegeben, dass sie „gerne“ oder „sehr gerne“ Bücher lesen. „Sehr gerne“ lesen 39% der 8- bis 14-Jährigen. Von den 8-/9-Jährigen geben das 51% an, bei den 10-Jährigen sinkt dieser Anteil auf 45%, bei den 11-Jährigen auf 34% (Böck 2000: 55).

31) Zu den Faktoren, die bei einer geschlechtersensiblen Auswahl von Lesestoffen zu berücksichtigen sind, vgl. die unter Strategie 4 präsentierten Maßnahmen.

Vielfalt von Lesemedien – auf das Alter der SchülerInnen abgestimmt: Zeitschriften und Zeitungen

M19

Maßnahme 16 thematisiert, dass Buben in der Volksschule besonders durch interaktive Texte am Bildschirm (Kinderbuch auf CD-ROM) zum Lesen und Schreiben motiviert werden können. Um vor allem Kinder aus buchfernen Elternhäusern, denen das Medium Buch oft fremd ist, für das Lesen zu gewinnen, sollten bereits in der Volksschule möglichst viele Medien für Lesen verwendet werden, die den Kindern aus außerschulischen Kontexten bekannt sind.

Auch die Angebote des **Kinderzeitschriftenmarktes** sollten bereits in der **Volksschule** genutzt werden. Neben den Zeitschriften des Österreichischen Buchklubs der Jugend können das z.B. Tierzeitschriften sein, die für Kinder gemacht werden (*Wendy*), Computerspielzeitschriften für Kinder, *GEOLino* oder klassische Kinderzeitschriften wie *Micky Maus*.

Für **SchülerInnen der Sekundarstufe 1** ist das **Zeitschriftenangebot** bereits deutlich größer als für die bis 10-Jährigen. Die Zeitschriften richten sich zum Teil dezidiert an Mädchen bzw. Buben. Beispiele für Mädchenzeitschriften sind *Bravo Girl*, *Girl* oder *Mädchen*, für Buben *Bravo Sport*, *Bravo Screen Fun*, *Play Station 2 Magazin* oder *Walt Disney Lustiges Taschenbuch*. *Top of the pops* und *Bravo* sind klassische Jugendzeitschriften, die sowohl Mädchen als auch Buben lesen. Für Mädchen sind auch Sammelbände von Fotoromanen interessant (z.B. *Mädchen Foto-Story*, *Pop Rock Love Dreams*).

In der **Sekundarstufe 2** können **Zeitschriften**, die sich an eine erwachsene LeserInnenschaft richten, verwendet werden. Spezifisch an die Altersgruppe der 15- bis 19-Jährigen richten sich z.B. *Brigitte Young Miss*, *Young Lisa* oder das *P.M. Magazin*. Im Musik- und Sportzeitschri-

tensektor gibt es permanent neue Titel, die Fans aktueller Musikrichtungen oder Sportarten ansprechen. Zeitschriften, die Jugendliche vermutlich gerne lesen, die aber weniger bekannt sind, sind unter anderem die Satirezeitschrift *Titanic*, das „Aktiv-Magazin“ *Fit for Fun*, die Reisezeitschrift *Merian*, die Wissenschaftszeitung *Spektrum der Wissenschaft*, das Frauenmagazin *Amica* sowie auch – abhängig von den Themenschwerpunkten – Ausgaben von *Spiegel Spezial*. Für SchülerInnen höherer Schulstufen kann die Wiener Wochenzeitschrift *Der Falter* eine interessante Erweiterung ihrer Lesestoffe sein.



Die deutsche **Stiftung Lesen** stellt auf ihrer Webseite (www.stiftung-lesen.de) eine Reihe der angeführten sowie weiterer Zeitschriften vor und gibt jeweils didaktisch-methodische Hinweise für deren Verwendung in der Schule (Download unter der Rubrik „Aktuelle Projekte“).

Auch **Tageszeitungen** sind wichtige Lesemedien, mit denen die Lesemotivation der SchülerInnen gefördert werden kann. Der Verein **„Zeitung in der Schule“** bietet nicht nur die Möglichkeit, über einen bestimmten Zeitraum Gratisabonnements von Tageszeitungen und Zeitschriften in Klassenstärke zu beziehen. Auf der Webseite www.zis.at werden regelmäßig neue Anregungen gegeben, wie man die Printmedien bereits in der Volksschule in den Unterricht einbauen kann. Dort können auch Unterrichtsmaterialien zu verschiedenen Themen bezogen werden.



Bemerkenswert ist, dass SchülerInnen die Arbeit mit kopierten Artikeln aus Zeitungen und Zeitschriften nicht unbedingt als die Lektüre dieser Medien wahrnehmen – was auch plausibel ist, lesen sie doch nur Auszüge aus diesen Medien, und noch dazu als Schwarz-Weiß-Kopie, manchmal vergrößert oder verkleinert, ohne die jeweilige Zeitung bzw. Zeitschrift selbst in die Hand zu nehmen. Aufgrund dieser Erfahrung sollte, wenn man SchülerInnen an das Zeitung-

und Zeitschriftenlesen heranführen möchte, auch tatsächlich mit diesen Medien gearbeitet werden, um diese „ganzheitlich“ zu erleben, d.h. in Bezug auf Format und Papierqualität, die Abfolge der Ressorts, die behandelten Themenpaletten und Gewichtung der Themen, Themen, mit denen sie nicht gerechnet hätten usw. Die über ZIS zu beziehenden Gratisabonnements bieten dafür entsprechende Gelegenheiten.



M20

Vielfalt von Lesemedien – auf das Alter der SchülerInnen abgestimmt: Lesestoffe des Alltags³²

Neben den traditionellen Lesemedien (Bücher, periodische Printmedien Zeitungen und Zeitschriften, Comics) und den „neuen“ Lesemedien (d.h. Schrift wird über einen Bildschirm ausgegeben – Computer, Internet, Handy, Teletext) begegnet uns Schrift in den unterschiedlichsten Formen. Vor allem für **SchülerInnen, die in lesefernen Umwelten aufwachsen**, sind diese so genannten „**Lesestoffe des Alltags**“ jene Lesestoffe, mit denen sie **am meisten vertraut** sind.

Beispiele für **Gebrauchstexte**, die von **VolkschülerInnen** verwendet werden, sind Produktkataloge für Spielsachen, Aufschriften auf Produkten (z.B. auch in der Fernsehwerbung), das Fernsehprogramm, Texte bei Computerspielen und Edutainmentsoftware, Texte auf Webseiten, die die Kinder zu Hause nutzen, Texte, die die Kinder selbst oder die andere für sie oder bei gemeinsamen Spielen etc. schreiben.

- Kinder **schreiben auf Basis von Werbeprospekten oder Produktkatalogen selbst kurze Texte**, in denen sie ihr Lieblingshobby, ihre liebste Fernsehserie, Figuren aus Computerspielen, Comics oder Büchern, Spielsachen, Spiele etc. für ihre FreundInnen beschreiben. Diese Texte können sie illustrieren. Sie können auch Collagen basteln, bei denen sie mit Text- und Bildausschnitten aus Katalogen, Prospekten, Ausdrucken aus dem Internet etc. arbeiten.

Aus den Einzelpräsentationen kann ein „**Katalog der gesamten Schulklasse**“ gebastelt werden, der bei einem Elternabend präsentiert und in der Klassen- bzw. Schulbibliothek aufgestellt wird.



Schon beim Erlernen des Lesens und Schreibens – also vom ersten Schultag an – sollten Lesestoffe des Alltags auch in der Schule verwendet werden, um das außerschulische und das schulische Lesen zu verknüpfen. Dadurch **erleben SchülerInnen** zum einen **wo sie überall mit Schrift konfrontiert sind** – nämlich nicht nur, wenn sie das Lesebuch oder Schulbücher lesen. Durch die Integration von alltäglichen Lesestoffen in das schulische Lesen werden auch „**Übertragungsleistungen**“ zwischen **außerschulischem und schulischem Lesen** gefördert.

Zum anderen werden die **SchülerInnen** darin unterstützt, **sich selbst als „Leser“ bzw. „Leserin“ wahrzunehmen**, wenngleich sie nicht unbedingt Lesemedien lesen, die in der Schule üblicherweise gelesen werden. Dieses Selbstbild ist wiederum wichtig, um den SchülerInnen eine Erweiterung ihrer alltäglichen Lesepraxis zu erleichtern (vgl. **Strategie 1 – Vernetzen von außerschulischem und schulischem Lesen, Strategie 3 – Berücksichtigung der soziokulturellen Kontexte der SchülerInnen**).

32) Vgl. dazu auch Strategie 1 und die dort angeführten Beispiele für Förderungsmaßnahmen.

- **Kinder erfinden Produkte, die sie schon immer haben wollten.** Sie fertigen eine Kurzbeschreibung des Produktes an und zeichnen einen Prototypen, den sie beschriften und bemalen oder wo sie mit Collagetechniken arbeiten. Auch diese Produkte können in einem Buch zusammengestellt werden. Um dieser Sammlung einen besonderen Charakter zu geben, können die Kinder z.B. mit dünnem Karton im A3-Format arbeiten. Die Umschlagblätter können aus dickem Karton oder einer dünnen Holzplatte hergestellt werden, die die Kinder gemeinsam gestalten. Um das Konvolut zu binden, können Schrauben verwendet werden.³³ Abbildungen von sehr alten, großformatigen Büchern, für deren Lektüre z.B. eigene Tische erforderlich waren, werden die meisten Kindern in diesem Zusammenhang interessant finden.
- SchülerInnen der 4. Schulstufe bringen **Werbeprospekte oder Produktkataloge** in die Schule mit. Sie lesen diese Texte in der Schule und diskutieren, welche der Beschreibungen bzw. Informationen zutreffen und welche dazu dienen, das Interesse von Kindern zu gewinnen. Diese Übung ermöglicht, mit den 9-/10-Jährigen anhand konkreter Beispiele (und ihrer Erfahrungen, wenn sie Prospekte zu Produkten mitbringen, die sie selbst besitzen) die Funktionen und Wirkungen von Produktwerbungen zu diskutieren – eine wichtige Aufgabe in einer Zeit, in der Kinder immer stärker als Zielgruppen von Werbung angesprochen werden und die im englischen Sprachraum unter dem Begriff der „**Critical Literacy**“ (z.B. Vasquez 2004; Comber/Nixon 2004) in den Unterricht integriert wird.

Für **SchülerInnen ab der Sekundarstufe 1** ist das Angebot an **Lesestoffen des Alltags** sozusagen uneingeschränkt. Texte aus dem WWW zählen ebenso dazu wie E-Mails oder SMS, Gebrauchsanleitungen für unterschiedliche Produkte (z.B.

Kosmetika, Haarfärbemittel, Bauanleitungen für Modellbauflugzeuge etc.), Beipackzettel von Medikamenten, Trading Cards, Busfahrpläne, Bestellformulare usw.

- **Gestaltung von Materialiensammlungen zu ausgewählten Themen** (siehe oben): Beispiele für Themen sind Mein liebstes Hobby, Mein Lieblingsfilm, Was ich als erstes selbst gelesen habe (z.B. ein Comic, eine Produktaufschrift, eine Werbung, ein Gedicht, Kinderbuch etc.), Dieses Tier hätte ich gerne (vielleicht ein Fantasietier?), Warum ich gerne in ... leben möchte (in einem anderen Land, einer Fantasielandschaft). Die SchülerInnen schauen sich Versand- und Produktkataloge an und nehmen diese als Vorlage, um auf einer A4-Seite ihr Thema zu präsentieren. Dabei geht es darum, Besonderheiten hervorzuheben und herauszuarbeiten, warum dieses Thema einzigartig ist.
- **Entwicklung eigener Trading Card-Welten und entsprechender Karten:** Trading Cards gibt es zu den unterschiedlichsten Themen. Vor allem Buben spielen häufig damit. Eine Aufgabe könnte sein, dass in Gruppen ein neues Trading Card-Game mit den wichtigsten Figuren entwickelt wird. Sowohl das Spiel (inklusive Setting) als auch die Figuren sind kurz zu beschreiben, ein passender Titel für das Spiel ist zu finden. Für die zentralen Figuren basteln die SchülerInnen die entsprechenden Trading Cards. Die einzelnen Gruppen testen das Spiel einer je anderen Gruppe und beurteilen dieses, ob es spielbar ist, was gut gelungen ist, wo Lücken und Widersprüche in der Beschreibung sind etc. Die SchülerInnen lernen dabei unter anderem, wie ausführlich Beschreibungen sein müssen, damit andere, die das Spiel und dessen Hintergründe nicht kennen, dieses nachvollziehen können. Diese Erfahrung kann Ausgangspunkt sein für eine **Auseinander-**

33) Vgl. Page at a Time, www.pageatotime.org

setzung mit den spezifischen Anforderungen, die das Schreiben von Texten im Vergleich zu gesprochener interpersonaler Kommunikation stellt. Diese Differenzen erklären zum Großteil auch, warum das Schreiben vor allem von längeren Texten vielen SchülerInnen (und auch Erwachsenen) schwer fällt. Dieses Wissen wiederum macht es möglicherweise für manche SchülerInnen einfacher, ihr eigenes Schreiben zu gestalten. Hier können auch Übungen zum Schreiben gemacht werden: Ist es für SchülerInnen z.B. einfacher, einen Text zu beginnen, wenn sie ein ausführliches Storyboard, eine visuelle Struktur des Textes und seiner Inhalte haben? Warum kann das der Fall



In den höheren Schulstufen von Schultypen, die mit Reifeprüfung abschließen, sollten den SchülerInnen Hinweise dafür gegeben werden, wie man das Verfassen längerer Texte planen (und dadurch z.B. Ängste vor dem Schreiben nehmen) kann: geplante Textlänge durch die Zahl der geplanten Kapitel dividieren; Kapitel in Unterkapitel teilen – dadurch wird der Text in kleinere Einheiten gegliedert – und das Schreiben fällt vielen Schreibenden leichter, wenn sie wissen, dass sie im Moment an einem einseitigen Abschnitt schreiben und nicht eine komplette Fachbereichsarbeit.

sein?

- **Kreation neuer Trading Cards:** Die SchülerInnen gestalten und beschreiben eigene Trading Cards zu bereits bestehenden Spielen. Sie orientieren sich dabei an Karten und beschreiben Charakterzüge der Figuren, biographische Erlebnisse, was diese in bestimmten Situationen denken oder wie sie reagieren. Auf der Webseite von ReadWriteThink ([http://readwritethink.org/materials/trading-](http://readwritethink.org/materials/trading-cards)

[cards](http://readwritethink.org/materials/trading-cards)) wird – allerdings auf Englisch – ein interaktives Instrument zum Entwickeln von Trading Cards angeboten.

Figuren für Geschichten auf diese oder ähnliche Weise zu entwickeln, ist eine gebräuchliche Strategie, die beim Schreiben von Romanen, Drehbüchern oder der Entwicklung von Computerspielen eingesetzt wird. Die SchülerInnen können diese Technik auch anwenden, wenn sie selbst eine kurze Geschichte oder einen (E-Mail-/SMS-)Dialog schreiben.

In einer Kooperation mit dem Gegenstand Bildnerische Erziehung können die SchülerInnen Storyboards (z.B. A3-Format; 8 bis 10 Blätter pro Storyboard) entwickeln: Mit vervielfältigten, ausgeschnittenen Figuren und Zeichnungen (oder Collagen) werden zentrale Szenen der Geschichte visualisiert und mit Dialogen und Beschreibungen kombiniert und erläutert. Die SchülerInnen arbeiten in Gruppen, um den Arbeitsaufwand zu reduzieren. Die Storyboards werden gebunden und mit einem Titelblatt versehen.

Diese Storyboards können in der Schule, im Rahmen von Elternabenden, in ortsansässigen Firmen (z.B. dem Foyer von Banken, in Kaffeehäusern, in der Öffentlichen Bibliothek, in Geschäften etc.) präsentiert werden. Vielleicht lassen sich Gemeinden und/oder Firmen gewinnen, um einen Bezirkswettbewerb, an dem alle 4. Hauptschulklassen des Bezirks und die Polytechnischen Schulen teilnehmen, und der auf entsprechendes Medienecho stoßen wird, wenn entsprechende Öffentlichkeitsarbeit – in Kooperation von SchülerInnen, LehrerInnen und Schulleitungen – gemacht wird.

- **Visitenkarten:** Seit wann und warum gibt es Visitenkarten? Wie werden sie in unterschiedlichen Kulturen gestaltet und wie wird damit umgegangen? – SchülerInnen recherchieren im Internet (z.B. Benimm-Tipps für Geschäftsleute, die ins Ausland reisen) und sammeln Visitenkarten, auch solche, die sie und ihre FreundInnen gestaltet haben. In Gruppen machen sie eine Analyse: Welche Gestal-

tungsmittel dominieren und wie werden sie eingesetzt? Wie unterscheiden sich Geschäftskarten von privaten Karten? Welche Karten gefallen den SchülerInnen und warum? Welche gefallen ihnen nicht?

Die SchülerInnen gestalten ihre eigene Visitenkarte – oder eine Visitenkarte für eine fiktive Figur. Letzteres kann mit der vorherigen Übung verknüpft werden, oder Visitenkarten werden für Figuren von Geschichten gemacht, die die SchülerInnen gelesen haben: Wie schaut die Visitenkarte der Protagonistin eines Fantasyromans aus, wie die eines Detektivs? Mögliche Fragen für eine Diskussion der entstandenen Produkte: Unterscheiden sich die Karten, die die Mädchen gestalten, von denen, die von den Burschen gestaltet werden? Wenn ja: Wo liegen die zentralen Unterschiede? Warum haben die Mädchen bestimmte Gestaltungsmittel gewählt, warum Burschen andere? Soziale Zuschreibungen an männliche und weibliche Figuren aus spezifischen Kontexten, die über unterschiedliche Zeichen, wie Schrifttyp, Schriftgröße, Bildmotive, Farben etc., ausgedrückt werden, werden reflektiert, die SchülerInnen dafür sensibilisiert. Sie lernen, diese Zeichen selbst einzusetzen – und verwenden dabei unterschiedliche Facetten der Schriftlichkeit.

- **„Best of ...“ – Kritiken/Rezensionen von CDs, DVDs, Büchern, Zeitschriften etc. als Orientierungshilfe für Gleichaltrige, Eltern, LehrerInnen etc.:** Was schenke ich meiner Freundin, meinem Freund, was schenken Eltern ihren Kindern etc. – diese z.B. vor Weihnachten und vor Geburtstagen oft gestellten Fragen sind Anlass dafür, dass Kinder und Jugendliche vorstellen, was ihnen selbst gefällt und warum

das so ist. Dabei sollten auf alle Fälle auch informationsorientierte Medien ihren Platz haben, wie z.B. Sachliteratur, Nachschlagewerke, Fachzeitschriften. Hilfestellungen über Kriterien, die auf alle Fälle bei den Rezensionen vorkommen müssen, sind für diese Übung wichtig. Diese Kriterien können die SchülerInnen in einem ersten Schritt durch die Lektüre von Besprechungen von Computerspielen, Büchern, Filmen etc. in Zeitschriften und Zeitungen, die sie in ihrer Freizeit lesen, selbst erarbeiten. Enthalten müssen z.B. sein:

- „Bibliographische“ Daten (Titel, AutorIn/InterpretInnen, Verlag/Produktion, Erscheinungsjahr, Umfang, ISBN/ISSN, Preis, Bezugsquellen etc.),
- Kurzbeschreibung des Inhalts, eventuell ergänzt um etwas ausführlichere Beschreibung von einzelnen Teilen des Mediums,
- kurze Information zu AutorIn (KünstlerIn etc.) und eventuell zum Entstehungshintergrund,
- was gefällt warum, was weniger – und warum,
- kurze Beschreibung der Zielgruppen, für die dieses Medium am ehesten interessant sein kann – und warum.

Diese Sammlung kann z.B. auf der Webseite der Schule unter einer eigenen Rubrik präsentiert und damit für die allgemeine Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Eine regelmäßige Aktualisierung trägt zur Attraktivität der Hinweise bei. Entsprechende Öffentlichkeitsarbeit vorausgesetzt, werden lokale Medien auf dieses Informations- und Orientierungsangebot aufmerksam machen. Die SchülerInnen lernen in dieser Übung ein Genre kennen, das in unserer immer unüber-

Strategie 6:

Mit Texten handlungsorientiert arbeiten

Die Strategie des **handlungsorientierten Arbeitens mit Texten** (bezogen auf den Literaturunterricht: handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht) geht auf zwei wesentliche **Überlegungen** zurück:

Zum einen werden die SchülerInnen **aktiviert und involviert**, indem sie konkret etwas tun und sich in ihrer Auseinandersetzung mit Texten nicht auf die verbale Ebene beschränken. Dies ist besonders für jene Kinder und Jugendlichen sehr wichtig, die „**äußeres Tun**“, das **mit Veränderungen der Umwelt verknüpft** ist, dem „**inneren Tun**“ als **Denken und darüber sprechen** vorziehen. Handlungsorientierte Unterrichtsformen sind vor allem **für viele Buben sehr motivierend**.

Zum anderen impliziert „Handlungsorientierung“ **intentionales, zielgerichtetes Verhalten**: Die SchülerInnen verfolgen Ziele, die mehr oder weniger eng von ihren LehrerInnen vorgegeben sind. Diese umzusetzenden Ziele sollten aus der Perspektive der SchülerInnen sinnvoll sein, damit sie so weit als möglich auch **intrinsisch motiviert** sind, sich mit den zu lesenden Texten zu befassen. Steht das Erzielen einer guten Note im Vordergrund, ist die Motivation weniger auf die Aufgabe selbst bezogen, sondern vielmehr auf die Erwartungen der Schule bzw. des Lehrers/der Lehrerin; „**das Eigene**“ der **SchülerInnen** spielt erwartungsgemäß eine geringere Rolle. Ein an den SchülerInnen ausgerichteter handlungsorientierter Unterricht bringt deshalb auch mit sich, dass die Lehrerin/der Lehrer den SchülerInnen entsprechenden **Freiraum** gibt und Produkte der SchülerInnen „bestehen

lässt“, auch wenn diese ihren/seinen Erwartungen nicht entsprechen. **Dieses Unerwartete** wiederum kann wichtige **Anlässe** schaffen, um bisher unbekannte **Interessen und Themen der SchülerInnen** und „**andere Lesarten**“ von **Alltagsrealität und Texten kennen zu lernen**. Daraus entstehen Chancen für LehrerInnen, sich selbst neue Zugänge zu sozialen Umwelten und zu Texten zu erschließen – und ihre SchülerInnen besser zu verstehen.

SchülerInnen, die wenig Erfahrungen mit der abstrahierten Sprache schriftlicher Texte und mit deren Codes haben, brauchen besonders viel Unterstützung, um zu erkennen, was bzw. wie viele unterschiedliche Facetten von Kommunikation und „Leben“ in Texten enthalten sie können und wie man sich diese erschließen kann. Die – durch LehrerInnen oder MitschülerInnen unterstützte – handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Texten ist hier eine wichtige Zugangsmöglichkeit. Die LeserInnen können dabei Erfahrungen und Wissen aus ihrem Alltagsleben mit den Inhalten des Textes verbinden und erhalten Rückmeldungen von den anderen über deren eigene Rekonstruktionen und Interpretationen des Textes – und: Sie können sich im aktiven Tun selbst einbringen.

Bei allen Praxismaßnahmen, die **in dieser Expertise** vorgestellt werden, ist **handlungsorientiertes Arbeiten mit Texten** ein **zentraler Ansatzpunkt**, und zwar als **didaktisches Bindeglied zwischen** den zu Fördernden – den **SchülerInnen** – und den **Texten**, mit denen sich die SchülerInnen auseinandersetzen.

M21

Texte übersetzen – Rollenspiele, Standbilder

Unabhängig vom Thema und von der Textsorte kann jeder Text in andere Darstellungsformen transferiert werden. Entwickeln SchülerInnen gemeinsam die Umsetzung von Texten oder Textausschnitten in Rollenspielen oder Standbildern, so lesen sie dabei den Text bzw. Ausschnitte des Textes mehrmals durch. Es ergeben sich vielfältige Schreibanlässe, um die Darstellung zu planen oder auch, um z.B. Dialoge zu formulieren und/oder umzuschreiben.

i

Durch die intensive Lektüre und die Rekonstruktion des Textes verknüpfen die SchülerInnen Textinhalte mit ihren Erfahrungen und Vorstellungen; **das „Eigene“ wird mit dem „Anderen“ vernetzt.** Einerseits werden die SchülerInnen im Textverständnis und in der Interpretation von Texten gefördert. Andererseits lernen sie auf Basis eines vorliegenden Textes **etwas „Neues“ zu schaffen.** Um den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, ihre Lesarten und ihre Interessen einzubringen, sind entsprechende Freiräume erforderlich: Die „dominante“ Lesart, d.h. die gängigen Interpretationen von Texten, ist in Frage zu stellen und zu relativieren. In einem solchen Setting wird von den LehrerInnen gefordert, dass sie ihre **„Kontrolle“ des Unterrichtsgeschehens bis zu einem gewissen Grad aufgeben** und mit der **Unsicherheit** umgehen können, **nicht schon im Vorhinein zu wissen, was die Ergebnisse der Arbeiten der SchülerInnen sein werden.**

SchülerInnen lesen in Gruppen einen kurzen Text (z.B. auch Gedichte, Liedtexte, Reportagen). Sie sprechen darüber, was dieser Text für sie bedeutet, woran er sie erinnert, was ihnen gefällt und was weniger oder auch, was anders sein müsste, damit sie dieser Text interessiert. Ihre **Aufgabe ist, den Text zu übersetzen**, z.B. in ein kurzes **Rollenspiel** oder in ein **Standbild**. Sie überlegen, ob sie den Inhalt des gesamten Textes umsetzen oder sich auf einen Ausschnitt konzentrieren wollen. Sie können auch die „Geschichte vor bzw. nach der Geschichte“ erzählen. Nachdem sich nicht alle Kinder und Jugendlichen gerne an Rollenspielen beteiligen, sollten auch andere Umsetzungsformen gewählt werden dürfen, z.B. Power Point-Präsentationen, Plakate, Zeichnungen, Comics.

Je nach Schulstufe, Schultyp und abhängig davon, welcher Text warum für diese Übung gewählt wird, bereiten die SchülerInnen diese Übung durch die Recherche von **Hintergrundinformationen** vor. Die SchülerInnen können selbst zu unterschiedlichen Facetten des Text(-inhaltes) in Fachliteratur oder im Internet recherchieren. Bei einem historischen Text können das Bilder (oder auch andere Texte) aus dieser Zeit sein, in der dieser Text geschrieben wurde oder in der er situiert ist. Bei literarischen Texten können Ausschnitte von Verfilmungen dieses oder von ähnlichen Texten gezeigt werden.³⁴

34) Die SchülerInnen sollten in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam gemacht werden, dass diese Ausschnitte auf dem Speichermedium möglichst kurz und entsprechend vorbereitet sein sollten (z.B. Beispiele aus dem WWW als Offline-Präsentation; Film- und Tonbeispiele: Beginn ist bekannt und ohne Probleme anzusteuern etc.). Bei Musikbeispielen reichen z.B. in der Regel 20 Sekunden. Es kann auch in der Klasse gemeinsam ausprobiert werden, wie lange audiovisuelle oder auditive Demonstrationsbeispiele im Idealfall sind, um das zu erreichen, was man damit erreichen möchte. Dieses Wissen ist in vielen Situationen sehr hilfreich, in denen Dinge präsentiert werden – sei es im Rahmen eines Studiums, während des Bewerbungsverfahrens um einen Projektauftrag oder bei der Präsentation eines Arbeitskonzeptes etc.

Für den Deutschunterricht der Sekundarstufe II bietet sich z.B. die Reihe **Texte.Medien** an:³⁵ Zu ausgewählten Themen werden ein **Buch und eine dazugehörige CD-ROM** angeboten. Auf der CD befinden sich vielfältige Kontextinformationen sowie auch Hilfsmittel für nicht-verbale Formen der Auseinandersetzung mit den Themen und Texten.

Je mehr **Wahlmöglichkeiten** den SchülerInnen in Bezug auf Themen und Formen der Darstellung gegeben werden – wobei die erforderlichen Ressourcen der Umsetzung verfügbar sein müssen und entsprechende Unterstützung gegeben werden können sollte –, umso eher ist davon auszugehen, dass die SchülerInnen ein Thema bearbeiten, an dem sie **persönlich interessiert** sind.



35) Entwickelt vom Institut für Deutschdidaktik der Universität Erlangen in Kooperation mit der Akademie für Multimedia, Medienpädagogik und Medienforschung; nähere Informationen und eine Beispielsunterrichtseinheit www.deutschdidaktik.ewf.uni-erlangen.de

M22

Texte übersetzen – Bilder, 3-D-Objekte, Power Point-Präsentationen, Videos, Hypertexte etc.

Zu Texten zu malen oder zu zeichnen, ist – wie dramaturgische Umsetzungen von Texten – eine gängige Methode des handlungs- und produktionsorientierten **Literaturunterrichts**. Diese Methode kann **ebenso zu faktenorientierten Texten** eingesetzt werden, und sie ist **nicht auf den Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht eingeschränkt**. So können SchülerInnen zu einem Text über den Blutkreislauf eigene Zeichnungen anfertigen, ein 3-D-Objekt basteln oder diesen Ablauf dramaturgisch in einem Rollenspiel darstellen. Vergleichbares gilt für chemische Reaktionen, physikalische Prozesse, ökonomische Zusammenhänge, historische Entwicklungen etc. Ältere SchülerInnen können z.B. an einem Projekttag auch ein Planspiel zu einem Text entwickeln, das die SchülerInnen anderer Klassen realisieren. Hier bieten sich vermutlich am ehesten historische, politische oder ökonomische Themen an.

In höheren Schulstufen – und Videokameras vorausgesetzt – können SchülerInnen **kurze Videos zu Texten** machen und vertonen. Je nach vorhandener Software und Kompetenzen der SchülerInnen und LehrerInnen können diese Videos geschnitten, vertont etc. werden.

Nach welchen Kriterien solche Umsetzungen beurteilt werden, kann gemeinsam mit den SchülerInnen diskutiert werden – dies fördert die Transparenz der Notengebung ebenso wie die Sensibilität dafür, welche Kriterien z.B. auch im späteren beruflichen Leben von Relevanz sein können, wenn es darum geht, Präsentationen und dergleichen zu erarbeiten oder zu bewerten.

Präsentationsmöglichkeiten für diese Produkte sind die Webseite der Schule, schulische Veranstaltungen, Veranstaltungen im Einzugsgebiet der Schule, bei denen sich auch die Schule präsentiert und/oder beteiligt ist. **Lokale Fern-**



Voraussetzung ist auch hier – wie bei M 21: Texte übersetzen: Rollenspiele, Standbilder –, dass den SchülerInnen **genügend Freiräume** gegeben werden und sie in **ihrer Kreativität nicht eingeschränkt** werden sollten. Je eher die SchülerInnen die **Ressourcen und Mittel einsetzen** dürfen, die ihnen **aus ihrem außerschulischen Alltag vertraut** sind, umso eher ist großes Engagement von ihnen zu erwarten. Auf alle Fälle sollten die ProduzentInnen ihre Produkte erläutern, warum sie mit welchen Mitteln wie gearbeitet haben, etwa weil sie eine bestimmte Gruppe damit anpeilen, weil sie mit einer Entwicklung, wie sie passiert ist, nicht einverstanden sind etc. Umsetzungen, die für die LehrerInnen wenig nachvollziehbar sind, eröffnen wichtige Anlässe für Diskussionen – sowohl des Verständnisses des Textes selbst als auch ihrer möglichen Realisierungen. Spezifische Interessen der SchülerInnen einerseits, Unklarheiten und Missverständnisse andererseits werden angesprochen.

sehsender sind üblicherweise für kostenloses Film- und Videomaterial dankbar, das bestimmte Qualitätsstandards erfüllt.

Lokale Fernsehsender und andere Medienunternehmen könnten für eine regelmäßige Kooperation mit Schulen gewonnen werden. Möglicherweise stiftet ein regionales Unternehmen einen **Preis für das beste Video/die beste Zeichnung/die beste Präsentation zu einem vorgegebenen Text** – entsprechende **Öffentlichkeitsarbeit** vorausgesetzt, die wiederum ein wichtiges **Lern- und Praxisfeld für den medienpädagogischen Auftrag der Schulen** darstellt.

Strategie 7:

Multimodalität und Multimedialität von Texten einsetzen

Was immer wir jemandem mitteilen wollen, wir müssen den Inhalt dieser Mitteilung irgendwie ausdrücken und ihn in Zeichen „übersetzen“. Diese Zeichensysteme, die stellvertretend für das Mitzuteilende stehen und über unsere Sinne wahrnehmbar sind, können die unterschiedlichste Form haben. Die sogenannten **Modi der Kommunikation** umfassen z.B. piktorale Darstellungen (Zeichnungen, Bilder, Grafiken, Fotos bzw. bewegte Bilder als Film oder Video), verbale Äußerungen, die gesprochen oder geschrieben sind, Töne und Geräusche, Mimik, Gestik und Bewegung, Gerüche usw. **Schriftliche Texte sind z.B. sprachlich codierte Mitteilungen, die in Form von Buchstaben oder Schriftzeichen festgehalten oder** – speziell bei piktorischen Schriften wie z.B. dem Chinesischen – **übersetzt sind.**

Die einzelnen Modi verfügen über je spezifische Möglichkeiten, Inhalte darzustellen. Bei gesprochener Sprache in einer Situation der face-to-face-Kommunikation sind das – abgesehen von der begrifflichen Ebene – z.B. die Lautstärke und Sprechtempo, der Tonfall, Pausen oder Betonungen. Diese auditiven Mittel werden ergänzt um visuelle, z.B. um Mimik und Gestik. Bei schriftlichen Mitteilungen sind das neben den verwendeten Begriffen (und vor allem wenn es sich um einen mit elektronischer Textverarbeitung hergestellten und nicht handschriftlichen Text handelt) der Schrifttyp, die Schriftgröße, die visuelle Strukturierung des Textes (Aufzählungen, Nummerierungen), Fett- und Kursivdruck, Unterstreichungen, die Formatierung der Absätze (Blocksatz, zentriert, links- oder rechtsbündig; Zeilenabstand, Ein-

züge usw.), die verwendeten Farben und andere Mittel der Textgestaltung (Rahmen, Schattierungen etc.).

Modi brauchen Medien der Vermittlung bzw. Trägermedien. Bei gesprochener Sprache sind das z.B. Schallwellen, verknüpft mit unterschiedlichen Ausstrahlungs- und Speichermedien (z.B. Radio, CD-Player einerseits, CDs, LPs etc. andererseits). Schriftliche Mitteilungen können auf mehr oder weniger stabilen Trägermaterialien festgehalten werden (Papier, Karton, Folie, Textil, Glas, Stein, aber auch Sand usw.). Der Bildschirm ist ein „flüchtiges“ Ausgabemedium von Schrift.

Sowohl die **Kommunikationsmodi** als auch die **Medien** haben **sehr spezifische Potentiale, Anforderungen und Einschränkungen, was das Verfassen von Mitteilungen und deren Rezeption betrifft.**³⁶ Je nach dem, welche Modi und welche Medien man verwendet, um einen Inhalt darzustellen, **verändert sich der Inhalt selbst.** Literaturverfilmungen zeigen das z.B. besonders deutlich – und sind für SchülerInnen höherer Schulstufen ein sehr brauchbares Beispiel, um sich mit Fragen der Modalität und Medialität von Kommunikation auseinanderzusetzen.

Einer der Gründe für den Unterschied zwischen einem Roman und dessen Verfilmung ist z.B., dass **Sprache und (realistisches) Bild unterschiedlich konkret** sind. Bei der Rekonstruktion von schriftlichen Mitteilungen verknüpfen die LeserInnen die verwendeten Begriffe und Wörter mit ihren aus ihrer subjektiven Erfahrung entstandenen Vorstellungen. Bei realistischen

36) Vgl. z.B. auch M 29: SMS und E-Mail als Genres schriftlicher Kommunikation.

Bildern, wie dies bei Literaturverfilmungen üblich ist, sind diese Begriffe von den Personen, die diese hergestellt haben, konkret umgesetzt. Dass sich geschriebene Texte von konkreten Bildern insofern unterscheiden, dass sie „offener“ sind, weil der Leser/die Leserin die Begriffe mit eigenen Vorstellungen rekonstruiert, ist auch schon sehr jungen LeserInnen bewusst. So zieht die 10-jährige Karin, die sehr gerne Bücher liest, es vor, wenn Bücher weniger Abbildungen haben: „Die Bilder mag ich nicht, weil ich stell’ mir zum Beispiel vor, das ist eine grüne Alm mit grünen großen Wiesen und gelben Blumen und dort sind dann, was weiß ich, violette Blumen. Und dann ist mein ganzes Vorstellen irgendwie zerstört. Also stell’ ich mir das lieber selber vor, die Bilder.“ (Böck 2000: 73)

Fragen der Modalität bzw. **Multimodalität** und der Medialität bzw. **Multimedialität** sind in unserer Gesellschaft, in der Kommunikation, Information und Lernen zentrale Faktoren sind, insofern von eminenter Bedeutung, weil es dabei unter anderem darum geht, wie Inhalte dargestellt und vermittelt werden, damit sie von ihren Zielgruppen möglichst so „gelesen“ werden, wie die KommunikatorInnen dies wollen. **Diese „Designaufgaben“ – welchen Inhalt stelle ich in einem schriftlichen Text dar, was als Bild, welche Farben wähle ich, welchen Schrifttyp usw.** – sind nicht nur bei der Gestaltung von Schulbüchern, TV-Nachrichten, Zeitungen oder Werbeeinschaltungen **relevant**, sondern überall dort, **wo es darum geht, kommunikative Mitteilungen zu produzieren**, z.B. auch bei der Gestaltung von Bewerbungsunterlagen oder bei der Präsentation eines Arbeitskonzeptes, um einen Auftrag zu erhalten.

KommunikatorInnen passen ihre Mitteilungen immer an die Zielgruppen, an die **Kontexte der Rezeption** sowie an **die zu vermittelnden Inhalte selbst an** bzw. versuchen sie dies mehr oder weniger erfolgreich.. So variiert auch die **verwendete „Schriftsprache“** je nach Kontext, Inhalt, Zielgruppen, Vermittlungsmedium, Anspruch der VerfasserInnen des Textes etc. Die **Band-**

breite reicht von einer sehr „**mündlichen**“ **Sprache** (z.B. E-Mails, SMS, Comics) **bis zu hoch abstrahierter Sprache** (z.B. technische, wissenschaftliche Fachsprachen, „Behördendeutsch“). Geschriebene Texte sind nicht einfach schriftlich festgehaltene mündliche Äußerungen. Aufgrund der Besonderheiten **schriftlicher Texte** gelten für sie **eigene „Gesetze“**.

Aufgrund der **Raum- und Zeitentbindung von schriftlicher Kommunikation** – Texte können, dauerhafte Trägermedien vorausgesetzt, unabhängig davon gelesen werden, wann und wo sie geschrieben wurden – sind **schriftliche Texte** z.B. **elaborierter** als in interpersonalen Kommunikationssituationen Gesprochenes: Alles, was zum Verständnis des Textes erforderlich ist, muss verschriftlicht werden, weil kein Rückfragen möglich ist. Und dieses „Alles“ muss so formuliert werden, dass jemand, der bzw. die den Text nicht selbst geschrieben hat und deswegen mit den Hintergründen des Textes und dessen Entstehung nicht vertraut ist, den Inhalt nachvollziehen kann. Ist dies dem Verfasser/der Verfasserin ein Anliegen, dass sein bzw. ihr Text möglichst so verstanden wird, wie er bzw. sie das beabsichtigt, so müssen sie durch die Formulierung und Gestaltung ihres Textes dafür sorgen, dass andere „Lesarten“ des Textes weitgehend verhindert werden. Diese Anforderungen erklären z.B., warum gerade Gesetzestexte als verbindliche Informationen oder auch Gebrauchsanleitungen oft so kompliziert geschrieben sind. Jedes Detail wird angesprochen, möglichst alle Varianten werden abgeklärt, und die Verwendung von entsprechenden Fachbegriffen soll gewährleisten, dass die LeserInnen auch wirklich das verstehen, was ihnen mitzuteilen versucht wird.

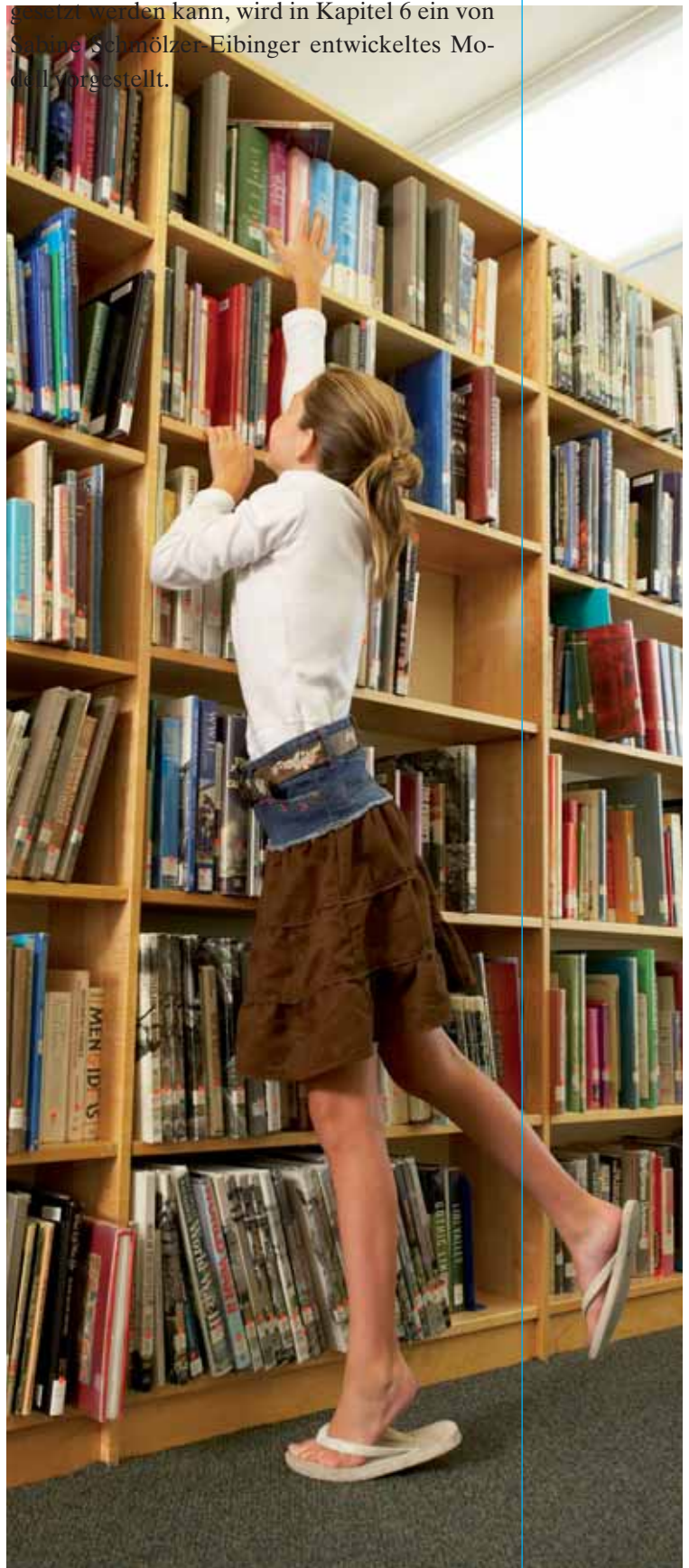
Ein weiterer zentraler Unterschied zwischen gesprochenen und geschriebenen Texten ist, dass bei Letzteren die Möglichkeiten fehlen, durch **Stimmlage, Betonung, Pausen, Lautstärke usw.** die RezipientInnen bei der Rekonstruktion des Inhalts zu unterstützen. Diese Funktion übernehmen im Geschriebenen zum einen die **Ze-**

chensetzung und formale Gestaltung des Textes (Strukturierung durch Absätze, Großbuchstaben, Fett-/Kursivschrift, Nummerierung, Aufzählung, Farben etc.), zum anderen helfen „**sprachliche Wegweiser**“ zur **Strukturierung von und Orientierung in Texten** (z.B. „im Folgenden ...“, „zusammenfassend ...“, „zum einen ... zum anderen ...“ etc.).

Besonders für **schwache LeserInnen** ist es **wichtig**, dass sie **erfahren, wie im bzw. durch Lesen Inhalte von Texten rekonstruiert werden können**. Dies gilt sowohl für literarische, als auch – vor allem ab der Sekundarstufe 1 – für informationsorientierte Texte. Texte, in denen mit Sprache und Sprachrhythmus gespielt werden, können LehrerInnen selbst vorlesen – oder auch von professionellen LeserInnen (via Tonträger) oder den SchülerInnen vorlesen lassen. Letztere benötigen hier aber entsprechende Zeit, um sich auf das Vortragen vorbereiten zu können. Gelingt diese Übung und bietet man den Kindern und Jugendlichen unterschiedliche, ihren jeweiligen Lesekompetenzen und Interessen entsprechende Texte an (z.B. kurze Gedichte von Christian Morgenstern oder H. C. Artmann), ist von einem stark motivierenden Effekt auch für schwächere LeserInnen auszugehen.

Wenig vertraute oder **unbekannte Begriffe bei Fachtexten**, differenziertes **Genrewissen**, die **Unterscheidung zwischen wichtigen und weniger wichtigen Inhalten**, sich **in längeren Texten zurecht zu finden** etc. sind Anforderungen, mit denen die SchülerInnen beim Textverstehen konfrontiert werden. Besonders schwächere LeserInnen brauchen viel Unterstützung, um von Anfang an „dabei sein“ und mitlesen bzw. mitlernen zu können und ihre Leseschwierigkeiten nicht als konstantes, enorm demotivierendes Scheitern zu erleben, finden diese Misserfolge ja noch dazu oft in der Öffentlichkeit der Schulklasse statt. Als **Best Practice-Beispiel, um die Lektüre und das Verstehen von Texten vorzubereiten**, das für SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch entwickelt wurde, aber überall (auch an der Universität) ein-

gesetzt werden kann, wird in Kapitel 6 ein von Sabine Schmolzer-Eibinger entwickeltes Modell vorgestellt.



M23

Intertextualität und Intermedialität – intermediale Stützsyste me nutzen

Das **Wissen über Modalitäten und Medialitäten von Kommunikation** einerseits und dass **ein Inhalt prinzipiell in unterschiedliche Modi übersetzt und über unterschiedliche Medien vermittelt werden kann**, erlaubt es, diese als Ressourcen in der Förderung der Lesemotivation von SchülerInnen gezielt einzusetzen.

SchülerInnen können darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie bei der Aufgabe, eine Geschichte zu schreiben, **an „Geschichten“ und Figuren denken können, die sie im Fernsehen gesehen haben oder die sie aus Computerspielen und Comics kennen**. Worum geht es im Wesentlichen in diesen Geschichten, was ist der zentrale Konflikt? Was von diesen Geschichten wird erzählt, was wird weggelassen? Wie werden spezifische Eigenschaften von Figuren dargestellt und vermittelt, z.B. vom Bösewicht oder der Heldin? Was macht einzelne Figuren den SchülerInnen sympathisch, was unsympathisch? Antworten auf diese Fragen helfen den SchülerInnen dabei, selbst Geschichten und Figuren zu entwerfen – vgl. dazu das Best Practice-Beispiel „Das Schloss des Grauens“ in Kapitel 6.

Fernsehserien, Filme, Comics oder Computerspiele können von SchülerInnen kurz zusammengefasst werden, um den Kern dieser „Geschichten“ zu erfassen. Diese **„Plots“** können sie als Schreibvorlage für eigene Geschichten verwenden. Die SchülerInnen präsentieren ihre Geschichten im Plenum der Klasse bzw. lesen sich die SchülerInnen in Gruppenarbeiten gegenseitig ihre Geschichten vor. Worin unterscheiden sich die einzelnen Geschichten? Welche Geschichte gefällt den SchülerInnen besonders gut und warum? Woran haben die SchülerInnen gedacht, wenn sie bestimmte Episoden erzählt haben? Kommen die jeweiligen Erzählungen bei den LeserInnen so an, wie der Autor/die Autorin das beabsichtigt hat? Wenn nein:

Was können die Gründe dafür sein? Wie könnte man den Text ändern, um das ursprünglich angepeilte Ziel zu erreichen?

Besonders Buben haben häufig Schwierigkeiten, Geschichten zu schreiben. Bei der Aufgabe, eine Geschichte zu schreiben, sollten auch **andere Genres als Erzählungen mit ihrer sich entwickelnden Struktur von „Anfang – Mitte – Schluss“** – zugelassen werden, um sie nicht zu entmutigen und auch ihnen die Möglichkeit zu geben, diese Aufgabe in einer auch für sie befriedigenden Weise zu erfüllen. Neben eher faktenorientierten Texten können das auch **Gedichte** sein, die viele Freiheiten in Bezug auf die verwendete Sprache, den Satzbau und die Struktur ermöglichen (vgl. Maynard/Lowe 1999) Voraussetzung dafür ist, dass die SchülerInnen mit unterschiedlichen Richtungen von Gedichten vertraut sind. Auch die **Kombination von schriftlichen mit visuellen Darstellungsformen** sollte den SchülerInnen erlaubt sein – und zwar **nicht nur in der Volksschule, sondern auch in Sekundarstufe I und II**.



Auch hier gilt: **Je mehr Freiheiten** die Kinder und Jugendlichen **in Bezug auf die Verwendung von Referenzen** auf ihnen aus ihrem außerschulischen Alltag vertrauten Medien **sowie in Bezug auf die Produktion „ihrer“ Geschichten, Erzählungen, Figuren, Texte** haben, umso stärker wird ihre Motivation sein, sich einzubringen und umso kreativere und interessantere, weil so nicht erwartete Produkte werden entstehen.

Formate bzw. Sendungen z.B. aus dem Fernsehen können **in den schulischen Kontext übertragen** werden. Auf <http://vs-material.wegerer.at>³⁷ findet sich z.B. der Vorschlag, die Millionenshow für die Volksschule zu adaptieren – eine Idee, die in allen Schulsparten und Gegenständen umgesetzt werden kann: Die SchülerInnen überlegen sich eine Frage zu einem Thema, das sie im Unterricht durchgenommen haben und machen eine Single Choice-Frage (eine aus mehreren Vorgaben ist richtig), daraus. Ein Schüler/eine Schülerin übernimmt die Rolle der Präsentation, zwei SchülerInnen achten darauf, dass alles mit rechten Dingen zugeht usw. „Joker“ sind auch hier möglich: Potentielle KandidatInnen geben im Vorhinein einen Klassenkollegen/eine Klassenkollegin an, die sie um Hilfe bitte können. Der „Publikumsjoker“ bedeutet, dass die SchülerInnen, die das „Publikum“ sind, abstimmen usw.

Die Vorbereitung der Fragen bietet viele Lese- und Schreibanlässe, und die SchülerInnen setzen sich noch einmal intensiv mit dem Unterrichtsstoff auseinander. Werden diese themenbezogenen Fragesammlungen archiviert, verfügt die Schule im Laufe der Zeit über eine **Sammlung an Spielen**, die z.B. in **Supplierstunden** gespielt werden können, etwa um einen Themenbereich zu wiederholen.

Vergleichbares können SchülerInnen – wiederum in Bezug auf ein im Unterricht behandeltes Thema – mit Tests machen, die sich häufig in Publikumszeitschriften und Wochenendbeilagen von Zeitungen finden. Welche Eigenschaften haben chemische Stoffe, z.B. Edelgase? Wie unterscheiden sie sich voneinander? Auch hier bieten sich zahlreiche Lese- und Schreibanlässe für die SchülerInnen. Sie **verwenden Begriffe und Formulierungen aus dem Kontext des jeweiligen Gegenstandes bzw. Themas**, wodurch sie ihren **Wortschatz** sowie ihr sprachliches Wissen erweitern. Dieses Wissen und der größere Wortschatz erleichtern das Lesen neuer Texte.



Ein Effekt des Entwickelns und Lösen von **Single und Multiple Choice-Tests** ist, dass die SchülerInnen auf **Testsituationen vorbereitet** werden, mit denen sie im Rahmen von **Aufnahmeverfahren für Jobs oder auch ein Studium** konfrontiert werden. Auch PISA arbeitet mit diesen Verfahren, die ein anderes Sich-in-ein-Thema-Hineindenken erfordern als offene Fragestellungen, die die SchülerInnen mit eigenen Worten beantworten.

37) Auf dieser und vielen anderen Webseiten, die unter anderem über www.lesefit.at gefunden werden können, finden sich zahlreiche Vorschläge und Ideen für Lese- und Schreibaufgaben für SchülerInnen sowie weiterführende Links.

M24

„Was kann das alles heißen?“ – Bedeutungen von Büchern, Texten, Themen etc. auf der Spur sein

Als Teil unserer **Identitätsarbeit** kommunizieren wir über unser (selbstbestimmtes) Lesen und Schreiben immer auch darüber, wie wir uns selbst sehen. Ein Beispiel sind sogenannte **Coffetable Books**, Bücher, die sehr aufwendig produziert und entsprechend teuer sind und deren Funktion oft in erster Linie jene ist, etwas über die BesitzerInnen und/oder LeserInnen mitzuteilen. Diese Bücher bekommen häufig einen besonderen Platz im Wohnzimmerregal oder auf einem Tisch (daher der Begriff), um von anderen, aber auch vom Besitzer/der Besitzerin selbst wahrgenommen zu werden. Je nach dem, ob es sich um einen Bildband über aztekische Kultur, über asiatische Küche oder Paris-Dakar handelt, es ist klar, dass der Besitzer/die Besitzerin diesem Thema im eigenen Leben einen besonderen Stellenwert gibt und sich mit diesem Interesse in ihrem sozialen Umfeld positioniert.³⁸

Wie setzen die SchülerInnen Lesemedien ein, um anderen etwas über sich mitzuteilen? Der Lehrer/die Lehrerin bringt den SchülerInnen aus der Schulbibliothek unterschiedlichste Bücher, Zeitungen und Zeitschriften mit. Die SchülerInnen arbeiten in Gruppen und bekommen Kurzbeschreibungen unterschiedlicher Settings inklusive einer Aufgabe – z.B. „Martin und Michael fahren mit dem Zug, um einen Freund zu besuchen. Beide wollen die Schwester ihres Freundes, die sehr gerne Bücher liest, beeindrucken. Was machen sie, um bei dem Mädchen Eindruck zu hinterlassen?“

Was die **sozialen Bedeutungen von bzw. Bedeutungszuschreibungen** an Texte betrifft, so

beziehen sich diese vor allem auf den jeweiligen **Kontext ihrer Entstehung/Produktion** einerseits **und ihrer Rezeption** andererseits.

Relevante Fragen für Übungen in Bezug auf den Produktionskontext sind z.B.: Wer hat den Text geschrieben und gestaltet? Für welche Zielgruppen ist der Text gedacht? Was soll mit dem Text erreicht werden? Wie wäre der Text anders (in Bezug auf die verwendete Sprache, die grafische Gestaltung des Textes, das verwendete Medium, Bilder und Grafiken, Farben etc.), wenn ihn jemand anderer geschrieben und gestaltet hätte oder wenn er an eine andere Zielgruppe gerichtet wäre? Als Arbeitsbeispiele können Texte aus Zeitungen, (Jugend-)Zeitschriften, Sach-, Fach- und Schulbüchern, von Webseiten etc. verwendet werden. In einem ersten Schritt analysieren die SchülerInnen, für wen der Text gedacht ist und ob die angepeilten Zielgruppen wohl erreicht werden. Im zweiten Schritt gestalten sie den Text für eine andere Zielgruppe/für ein anderes Medium/für einen anderen Rezeptionskontext um.

Fragen, die den Rezeptionskontext betreffen, sind unter anderem: Wer liest diese Medien üblicherweise, wer eher nicht? Welche Rezeptionsgewohnheiten und Erwartungen an Medien und Texte haben diese Gruppen? Wie unterscheidet sich ein Text über Hunde oder eine historische Epoche, der in einem Schulbuch publiziert wird von einem Text in einem Sachbuch? Wie muss ein Text über ein bestimmtes Thema aufbereitet sein, dass er für Mädchen attraktiv ist, wie für Buben?

38) Wie wir unser Handeln, unser In-der-Welt-Sein gestalten, ist immer Zeichen dafür, wie wir uns selbst sehen (wollen). So ist unsere Frisur, unsere Kleidung, die Gestaltung unserer Wohnung, die Wahl unseres Autos oder die Musik, die wir am liebsten hören, immer auch Zeichen dafür, wie und wo wir uns in unserer sozialen Umwelt positionieren (wollen). „Social Semiotics“ heißt der theoretische Ansatz, der sich mit diesen Fragen auseinandersetzt (vgl. z.B. Hodge/Kress 1988).

Wechsel und Kombination der Kommunikationsmodi

Besonders Buben, die offensichtlich eine größere Affinität zum visuellen als zum schriftlichen Modus haben, können möglicherweise bei der Rekonstruktion von Texten unterstützt werden, indem sie den Inhalte und die Struktur von Texten visuell darstellen.³⁹

SchülerInnen (Volksschule, 5./6. Schulstufe) **zeichnen bzw. malen zu Episoden einer Geschichte, eines Gedichtes Bilder**. Mit **Sprechblasen** können sie Dialoge der Figuren in ihre Bilder integrieren oder **Ausschnitte des Textes** neben die Bilder schreiben. Indem sie Begriffe aus dem Text verwenden, erweitern sie ihren **Wortschatz** und verwenden „geschriebene Sprache“, die sich auf vielen Ebenen von der gesprochenen Sprache unterscheidet. Sie können die Geschichte mit Bildern weitererzählen oder „umschreiben“. Durch das Zeichnen verknüpfen sie das Gelesene mit eigenen Erfahrungen und Vorstellungen. Der Text wird für sie plastischer, konkreter.

Ältere SchülerInnen zeichnen **Mindmaps von Geschichten** (mit Schwerpunkt beim Inhalt und/oder der Struktur des Textes). Diese Übung ist vor allem für Mädchen wichtig, bei deren Lesen im Allgemeinen eine identifikatorische Lesehaltung im Vordergrund steht, weil sie hier eine distanziert-analytische Haltung zum Text einnehmen müssen.

SchülerInnen **„übersetzen“ literarische Texte oder auch Informationstexte in Comics⁴⁰ oder Bildgeschichten**. Sie müssen überlegen, welche inhaltlichen Elemente eines Textes man wie vi-

suell darstellen kann und welche nur schriftlich vermittelt werden können (oder als gesprochene Sprache, wenn die SchülerInnen z.B. Power Point-Präsentationen erarbeiten). Diese Übung führt die SchülerInnen an die **Auseinandersetzung mit den Gesetzen unterschiedlicher Kommunikationsmodi** heran. Die dabei angeeigneten Kompetenzen gewinnen in einer Gesellschaft, in der medial vermittelte, multimodale Kommunikation immer wichtiger wird, zunehmend an Bedeutung. Schreiben bekommt den Charakter des „Designs“ von Texten.⁴¹

Visualisierte Versionen können Mindmaps, Grafiken, kleine „Drehbücher“ einer Geschichte sein. Der Hinweis, bei ihrem Schreiben an „Bilder“ aus anderen Medien (Fernsehen, Computerspiele etc.) zu denken, hilft



Vor allem für Buben sind **Visualisierungen** von geplanten Texten eine wichtige **Einstiegshilfe für das Schreiben** (vgl. Safford u.a. 2004: 54). Sie haben sowohl den Inhalt als auch die Struktur bereits konzipiert; ein Gerüst des Textes ist vorhanden. Nun geht es darum, dieses zu übersetzen. Durch die vorhandene Struktur müssen die SchülerInnen nicht unbedingt mit dem Beginn des Textes anfangen; sie können auch mittendrin einsteigen und den Anfang dann später schreiben. Die Linearität von Texten (Anfang – Mitte – Schluss) kann SchülerInnen in ihrem Schreiben hemmen.

39) Unterrichtsstudien an Londoner Primary Schools (vgl. Safford u.a. 2004) haben gezeigt, dass Buben lieber mit großen als kleineren Papierformaten arbeiten.

40) Der Verlag HarperCollins publiziert z.B. in seiner Reihe „Writers and Readers Documentary Comic Book“ Comics zu verschiedensten wissenschaftlichen Themen. Exemplare dieser Reihe in AHS- oder BHS-Schulbibliotheken können als Beispiel dafür stehen, dass Themen sehr unterschiedlich dargestellt und vermittelt werden können.

41) Vgl. dazu Forschungsarbeiten in Großbritannien, z.B. Kress u.a. (2001).

M26

Einbeziehen der Medienerfahrungen der SchülerInnen beim Schreiben von eigenen Geschichten

Wie kann man SchülerInnen, die in lesefernen Elternhäusern aufgewachsen und mit erzählender Literatur nicht vertraut sind, bei der Rekonstruktion von Inhalten, die ausschließlich sprachlich vermittelt werden, unterstützen? Eine Möglichkeit ist, dass **Kinder und Jugendliche selbst Geschichten entwickeln und schreiben**. Sie erfahren dabei, **welche verschiedenen Ebenen der Wirklichkeitskonstruktion in einem literarischen Text enthalten** sein können.

Mit ihrem Konzept der „**Literacy of Fusion**“ knüpft die britische Literacy-Expertin Elaine Millard (2004) am Genrewissen von Kindern und Jugendlichen an, um sie darin unterstützen, ausschließlich über Schrift vermittelte, literarische Texte verstehen zu lernen. Das von Millard mit der Lehrerin Rebecca Jurd gemeinsam für 8- bis 9-Jährige entwickelte Projekt „The Castle of Fear“ wird als **Best Practice-Beispiel** in Kapitel 6 ausführlich dargestellt.



Erzählende Literatur in geschriebener Form ist **nicht das einzige Genre**, das **mit Techniken der Darstellung von Charakteren und Situationen oder der Entwicklung eines Plots** arbeitet. Auch im **Fernsehen und Film** oder bei **Computerspielen** kommen **ähnliche Strategien** zum Einsatz.

Kinder und Jugendliche aus lesefernen Kontexten sind im Allgemeinen mit den Erzählstrategien der audiovisuellen Medien vertraut. Dieses **(Genre-)Wissen** kann **für das Erfinden einer eigenen Geschichte** gezielt eingesetzt werden. Sie benötigen aber Unterstützung für die Übertragung dieser Strategien aus einem Medium in ein anderes. Ein wichtiges Hilfsmittel dabei ist der Einsatz der unterschiedlichen Kommunikationsmodi, etwa dem Zeichnen und Malen, von Farben usw.

M27

Vorlesen, um Lust auf Texte zu machen – Zugang zu Texten über das Hören

Wie der Boom des Hörbuches zeigt, beschränkt sich die Freude daran, Texte vorgelesen zu bekommen, nicht auf Kinder, die noch nicht lesen können oder das Lesen eben erst erlernen. Auch SchülerInnen in der Sekundarstufe 1 und 2 hören gerne zu – vorausgesetzt, der vorgelesene Text ist für sie interessant und der Vorleser/die Vor-

leserin kann Texte im Lesen lebendig machen. Dieses durch die Stimme „Texte-lebendig-machen-Können“ ist der Hintergrund dafür, warum auch SchülerInnen, die schwache LeserInnen sind, oft gerne zuhören, wenn ein Text vorgelesen wird.

Ein **literarischer Text** wird angelesen, den SchülerInnen wird freigestellt, ob sie diesen Text in ihrer Freizeit selbst lesen (der Text sollte in Klassenstärke vorliegen – oder vielleicht zehn Exemplare weniger, um den „Seltenheitswert“ zu erhöhen).

Je nach Länge des Textes wird in einer der darauf folgenden Stunden über diesen Text gesprochen: Was hat denen, die den Text gelesen haben, besonders gut gefallen? Was weniger gut? Der Text sollte für die jeweilige Altersgruppe besonders interessant sein – Hinweise zu aktuellen Neuerscheinungen der Kinder- und Jugendliteratur finden sich z.B. auf den Webseiten der im Anhang aufgelisteten Institutionen der Leseförderung. Im Idealfall gibt es Texte, die zu aktuellen Kinofilmen, Computerspielen, für die SchülerInnen interessanten Themen (z.B. bestimmte Musikrichtung, trendiges Urlaubsland etc.) passen.

Mit dieser kurzen Diskussion sollten keine weiteren Unterrichtsziele verbunden werden. Es geht einzig um die Freude daran, einen spannenden/lustigen/überraschenden etc. Text gelesen zu haben und sich darüber in möglichst ungezwungener Atmosphäre mitzuteilen.

Der Lehrer/die Lehrerin liest aus einem oder mehreren **Sachbüchern** kurze, interessante Textstellen vor und zeigt über einen Beamer Abbildungen. SchülerInnen, die sich für das Buch interessieren, können es sich in der Schulbibliothek ausborgen. Diese Übung bietet sich vor allem für Sachgegenstände an. Auch in diesen Fächern können literarische Texte (z.B. Science Fiction), Biographien etc. vorgestellt werden, um das Interesse (und Wissen) der SchülerInnen zu erweitern.

Der Lehrer/die Lehrerin liest aus einem anspruchsvollen **Comic** Dialoge vor und zeigt über einen Beamer Abbildungen. Beispiele sind für ältere SchülerInnen *Maus* von Art Spiegelman oder Arbeiten von Frank Miller, für jüngere SchülerInnen *Bone* von Jeff Smith⁴². Interessierte SchülerInnen können sich die Comics in der Schulbibliothek ausborgen.

Auch **Hörbücher** können verwendet werden, um Texte anzulesen oder bestimmte Ausschnitte aus Texten den SchülerInnen vorzuspielen, ebenso **Hörspiele**. Vor allem Hörspiele liefern einen Ansatzpunkt für die Auseinandersetzung mit Fragen der Multimodalität von Kommunikation: Welche Modi ermöglichen uns, welche Inhalte wie zu vermitteln? Welche Bedeutung hat Filmmusik, haben Geräusche? Wie können schriftlich-verbal vermittelte Inhalte visuell dargestellt werden? Etc.

Und: Je ungewöhnlicher Texte und Lesemedien für den schulischen Kontext sind (z.B. eine Einkaufsliste aus dem 19. Jahrhundert, Wortspiele – im Englischunterricht z.B. von Henry Youngman – „the king of the one-liner“, für jüngere SchülerInnen kleine Witze, E-Cards etc.), umso attraktiver können diese für die SchülerInnen sein; sie überraschen und schaffen Aufmerksamkeit. SchülerInnen können auch selbst z.B. „**Den Text der Woche**“ sammeln, der auch mit Bild kombiniert sein kann.

42) Um einen Eindruck zu gewinnen: www.boneville.com. Auf dieser Webseite finden sich auch Materialien für LehrerInnen.

Strategie 8:

Die Vielfalt der Lesestoffe nutzen

Lesen hat sich noch nie auf das Medium Buch beschränkt. Der **gegenwärtige Lesealltag** von Kindern und Jugendlichen **umfasst** – neben den **Lesemedien des Alltags** (Hinweise wie Straßenschilder, Informationen wie Beipackzettel, Gebrauchsanleitungen, Busfahrpläne, Produktaufschriften und -informationen, Werbeprospekte, Briefe usw.) – z.B. die **traditionellen Massenmedien des Printsektors**, wie faktenorientierte und erzählende (fiktionale und non-fiktionale) Literatur, Zeitschriften, Zeitungen, Comics **sowie die Vielfalt der Texte, die über Bildschirme und Displays angezeigt werden** (Internet, E-Mails, SMS, Untertitelungen von Spielfilmen, Teletext etc.).

Das Buch, das traditionell im Mittelpunkt der schulischen Leseförderung steht, verliert vor allem ab dem Buchleseknick im Alter zwischen 10 und 12 Jahren an Attraktivität, was auch die Daten von PISA 2000 und 2003 zeigen (vgl. Böck/Bergmüller 2004a): „Geschichten/Romane/Erzählungen“ und „Magazine/Zeitschriften“ sind jene Lesemedien, die von den 15-/16-Jährigen 2003 gegenüber 2000 signifikant seltener gelesen werden. Keine Veränderungen zeigen sich bei Zeitungen, Sachbüchern und Comics. E-Mails und Webseiten werden – wie zu erwarten war – 2003 deutlich häufiger gelesen als 2000.

Die geradezu unüberblickbare **Vielfalt an Lesemedien, Textgattungen und** in Texten behandelten **Themen** sowie die unterschiedlichen **Funktionen dieser Lesestoffe eröffnen** für die schulische Förderung der Lesemotivation viele **Möglichkeiten**, die besonders in Bezug auf SchülerInnen, die nicht gerne Bücher lesen, **auch eine große Chance** sind: Den SchülerInnen kann eine Palette an Lesestoffe angeboten werden, aus der die meisten Kinder und Jugendlichen auch etwas entdecken, was ihnen entweder aus ihrem außerschulischen Alltag vertraut ist und/oder ihren Interessen entspricht.

Will man die Lesemotivation von SchülerInnen fördern, so ist es wichtig zu **differenzieren zwischen der Förderung literarischer Kompetenzen, der Förderung der Lesekompetenz und der Förderung der Lesemotivation:**

Literarisches Lesen, besonders als Lektüre anspruchsvoller Literatur, ist und war schon immer ein **„Minderheitenprogramm“**. Das Beharren darauf, dass SchülerInnen in der Sekundarstufe I und II Werke eines Literaturkanons lesen, die nicht für Jugendliche geschrieben wurden und deren Themen und besonderer literarischer Wert sich den Jugendlichen nicht unmittelbar erschließt, sowie ein Literaturunterricht, in dem „Texte zu Tode geredet werden“, haben weniger überzeugte LeserInnen vom Buchlesen eher weg- als dorthin geführt. **Literaturunterricht** braucht LehrerInnen, die sich für ihre SchülerInnen interessieren, die deren Medienwelten zumindest im Ansatz kennen, vielleicht dort und da einen Bezug herstellen können zwischen zu lesenden Texten und Medien, die die SchülerInnen in ihrer Freizeit nutzen (z.B. auch Texte von Pop- oder Rap-Songs), und die es verstehen, das Wesentliche an den Texten, die zu lesen sind, den SchülerInnen so zu vermitteln, dass diese „damit etwas anfangen“ und sie es in ihr Denken und in ihren Alltag integrieren können.

Was die **Förderung der Lesekompetenz** betrifft, weisen z.B. Richter/Plath (2003, 2005) darauf hin, dass Kindern, die gerade Lesen lernen oder es eben erst erlernt haben, spannende und lustige Texte vorgelesen werden sollten, die sie selbst noch nicht lesen können, weil sie zu schwierig sind, aber problemlos verstehen. Diese Strategie soll die Lesemotivation der SchülerInnen und ihr Interesse an Texten ansprechen. Ihre Lesekompetenz üben sie mit Texten, die dem entsprechen, was sie können.

Bei älteren **SchülerInnen mit Problemen beim Lesen**⁴³ sollte nach einer genauen Abklärung der Schwierigkeiten vor allem Computersoftware zum Lernen und Üben eingesetzt werden, wobei dies insofern problematisch ist, als sich diese von ihrem Design her sehr oft an jüngere SchülerInnen richtet. Die Vorteile des Computers sind, dass die SchülerInnen selbständig damit arbeiten können,⁴⁴ dass sie – je nach Programmierung – sofort eine Rückmeldung bekommen und dass sie bei guten Programmen ihre Fortschritte mitverfolgen können. Vorstellbar wäre, dass dieses Training auch weniger als „Lesetraining“, sondern eher als „Lese- und Rechtschreibtraining“ angeboten wird, weil es für 15-Jährige vermutlich eher mit ihrem Selbstbild vereinbar ist, dass sie Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung haben als mit dem Lesen selbst.

Neben diesem Training sollten **gerade diesen SchülerInnen Lesestoffe zur Verfügung gestellt werden, die sie interessieren**. Die Amerikanerin Rosalie Fink (2006) führte eine Studie mit Personen durch, die – obwohl sie massive Probleme hatten, Lesen zu lernen – in ihrem Berufsleben sehr erfolgreich waren (z.B. WissenschaftlerInnen, die mit dem Nobelpreis ausgezeichnet wurden etc.). Sie befragte sie über ihre „Lese-karriere“ in Bezug auf ihre Berufslaufbahn. Die

Lektüre von zum Teil hochkomplexen, in einer abstrakten Fachsprache verfassten Texten war für diese Menschen deshalb möglich, weil sie an den Inhalten der Texte absolut interessiert und bereit dazu waren, die entsprechenden Ressourcen (z.B. Konzentration, Zeit, Durchhaltevermögen) dafür aufzubringen. Fachwissen, das sie sich allmählich angeeignet hatten, und das Erlernen der jeweiligen Fachsprache erleichterten ihnen die Lektüre. Interessanterweise haben diese Personen zum Teil nach wie vor Schwierigkeiten, Pseudowörter zu erlesen. Diese Studie zeigt, dass das **Wissen um die Themeninteressen von Kindern und Jugendlichen bei der Auswahl von Lesestoffen ein absolut zentraler Punkt** ist – und wie wichtig es ist, über diese Interessen vor allem bei jenen SchülerInnen Bescheid zu wissen, die nicht gerne lesen und/oder Schwierigkeiten beim Lesen haben. Die unter Strategie 1 vorgestellten Maßnahmen geben Beispiele dafür, wie man sich als LehrerIn dieses Wissen aneignen kann.

Beispiele für Maßnahmen, um die Vielfalt der Lesestoffe in die schulische Förderung der Lesemotivation zu integrieren finden sich vor allem unter Strategie 1 bis 5 sowie unter Strategie 7 und 9.



43) Informationen über mögliche Maßnahmen etc. sowie Leseübungen finden sich unter anderem auf www.lesefit.at.

44) Anders beim Programm Lesikus, das sich allerdings eher an jüngere SchülerInnen richtet: Hier ist ein Lesepartner/eine Lesepartnerin erforderlich, die gemeinsam mit dem Schüler bzw. der Schülerin übt.

M28

Integration von Gebrauchstexten in den Unterricht

Um attraktive Anlässe für Lesen und Schreiben zu schaffen, können **für die Schule untypische Textgattungen in den Unterricht eingebaut** werden. SchülerInnen können z.B. Texte aus einem Versandkatalog zum Vorbild nehmen, um unterschiedliche Aspekte eines Themas, das im Unterricht behandelt wurde, in ihren Besonderheiten darzustellen. Bei dieser Aufgabe bieten sich unterschiedliche Formen der Illustration dieser Kurztexte (Zeichnungen, Grafiken, Bilder) an. Verknüpfungen zwischen einzelnen Texten/Darstellungen können in Hypertextform erstellt werden.

Die SchülerInnen lernen, unterschiedliche Modi der Kommunikation (Schrift, Visualisierungen, Farben etc.) einzusetzen und sich mit einem Thema strukturiert auseinanderzusetzen. Ein Zusatzaspekt ist die Aufgabe, das jeweilige Thema möglichst interessant zu gestalten, es also „zu verkaufen“.

Zielgruppen eines solchen Projektes könnten **jüngere SchülerInnen**, für die ein Thema aufbereitet wird, aber ebenso **Eltern**, um zu zeigen, womit sich ihre Kinder in den letzten Wochen in einem Unterrichtsfach auseinandergesetzt haben, oder **öffentliche Institutionen im Einzugsgebiet einer Schule**, wie Altenwohnheime oder Beratungseinrichtungen, die mit im Unterricht behandelten Themen zu tun haben bzw. eine inhaltliche Nähe besteht. Je nach bearbeiteten Themen und Zielgruppen sind der Stil der Texte und ihre Gestaltung abzustimmen – eine wichtige Anforderung im späteren Berufsleben vieler SchülerInnen.

Der Wert bzw. die Brauchbarkeit des Gelernten wird im Rahmen eines solchen Vorhabens nicht nur den beteiligten SchülerInnen klar. Die **Schule** selbst kann sich in ihrem Umfeld als **Ort der Wissensvermittlung** positionieren und **Öffentlichkeitsarbeit** für ihre Aktivitäten machen.

Eine andere Möglichkeit ist, sich **Webseiten** anzusehen, auf denen Produkte und/oder Themen vorgestellt werden. Diese Webseiten können **als Vorlagen für die Herstellung eigener Präsentationen von Themen, die im Unterricht behandelt wurden**, verwendet werden. Auch unterschiedliche Bücher, die von den SchülerInnen in einem Gegenstand zu einem Thema gelesen wurden, um dieses Thema zu kontextualisieren und in seiner Ganzheitlichkeit darzustellen, können präsentiert werden: Was waren z.B. politische, kulturelle und soziale Hintergründe eines historischen Ereignisses, was waren/sind dessen Ergebnisse usw.

Texte von Inseraten in Zeitungen bzw. Zeitschriften und in Online-Verkaufs- und Tauschbörsen können ebenfalls in den Unterricht integriert werden (vor allem in der Sekundarstufe): Wie sind diese Inserate zu lesen? Was bedeuten bestimmte Angaben in Jobangeboten und Wohnungsanzeigen? Die SchülerInnen können selbst Anzeigen formulieren, um a) bestimmte Dinge anzubieten oder b) Themen, die im Unterricht behandelt werden/wurden, „anzubieten“: Was ist das Besondere an dem jeweiligen Thema/Themenaspekt? Warum ist es wichtig, darüber Bescheid zu wissen?



Neben unterschiedlichen Lese- und Schreibanlässen mit „Real-Life-Charakter“ lernen die SchülerInnen bei diesen Übungen, sich gezielt mit Themen auseinanderzusetzen und die wichtigsten aus einer Reihe von Merkmalen herauszukristallisieren. Diese Fähigkeit ist in vielen Berufsfeldern erforderlich – und bezieht sich z.B. auch darauf, wie man sich selbst positioniert, etwa in einem Bewerbungsschreiben oder -gespräch.

SMS und E-Mail als Genres schriftlicher Kommunikation

M29

SMS und E-Mail gehören mittlerweile wohl zu jenen Texten, die von manchen Kindern und Jugendlichen am häufigsten gelesen und geschrieben werden. Es ist anzunehmen, dass dies auch auf jene Kinder und Jugendlichen zutrifft, die ansonsten (freiwillig) nur selten lesen und schreiben.



Vor allem SMS (aufgrund der Beschränkung der Länge auf 160 Zeichen pro SMS), aber auch E-Mails sind eher kurze bis sehr kurze Texte. Als sehr schnell vermittelte interpersonale Kommunikation ist die Sprache dieser Mitteilungen, wenn sie in Freizeitkontexten verfasst werden, häufig stark an die mündliche Kommunikation angelehnt. Die Verwendung von Umgangssprache und Dialekt einerseits und Emoticons andererseits, um emotionale Elemente des direkten Gesprächs in die geschriebene Mitteilung aufzunehmen, sind Indikatoren für die Nähe dieser Genres zur Mündlichkeit. Vor allem für Jugendliche sind SMS und E-Mails auch Ausdrucksformen, in denen sie sich dezidiert von der Standardsprache der Erwachsenen distanzieren. Dabei entwickeln sie oft sehr kreativ eigene Codes, die außerhalb einer Bezugsgruppe mitunter kaum verstanden werden.

Vorläufer von E-Mails und SMS sind Briefe und Karten. Für diese **Genres der schriftlichen Kommunikation** gibt es, besonders wenn sie aus formellen Anlässen geschrieben werden (z.B. Geschäftskorrespondenz), mehr oder weniger klare **Regeln**, wie diese zu verfassen sind (z.B. Wahl der Sprache, Begrüßungs- und Ab-

schiedsformeln). Diese Regeln können sozusagen als „Aufhänger“ verwendet werden, um die eher informellen Genres (privater) SMS und E-Mails mit formelleren Genres von E-Mails und Briefen zu vergleichen. Besonders in Berufsschulen dürfte die Arbeit mit E-Mails und SMS gut in den Gegenstand Deutsch und Kommunikation zu integrieren sein, weil Kommunikationssituationen aus dem beruflichen und außerberuflichen Alltag aufgegriffen werden können. Die SchülerInnen lernen durch dieses „**Code-Switching**“ unter anderem, dass für schriftliche Mitteilungen andere Regeln gelten als für mündliche.

Beispiele für Aufgaben:

- **Verfassen einer Schadensmeldung an eine Versicherung als SMS** – Kreativität und Witz sowie großes Engagement von Seiten der SchülerInnen sind bei dieser Aufgabe zu erwarten.
- **„Übersetzen“ einer E-Mail, einer SMS in einen formellen Brief** an einen Geschäftspartner/ eine Geschäftspartnerin.
- **E-Mails, SMS von Schülerinnen und Schülern** (die diese zur Verfügung stellen) **vergleichen**: Wie werden bestimmte Botschaften ausgedrückt? Gibt es Unterschiede zwischen Mails/SMS von Mädchen und Buben? Wie setzen z.B. Mädchen Emoticons ein, wie Buben? Unterschiede in den Kommunikationsgewohnheiten von Mädchen/Buben bzw. Frauen Männern zu thematisieren, kann helfen, Missverständnisse auch im Alltagsleben zu reduzieren bzw. kann den SchülerInnen Instrumente in die Hand geben, kommunikationsbedingte Missverständnisse zu klären.

- Welche **Peinlichkeiten** sind den SchülerInnen bisher mit **E-Mails und SMS** passiert? Worauf sind diese Peinlichkeiten zurückzuführen? Z.B. „Schnelligkeit“ dieser Medien, die zu Fehlern führt, wenn etwa falsche AdressantInnen ausgewählt werden; die Schriftlichkeit dieser Medien trägt dazu bei, dass besonders in Konflikten Mitteilungen sehr genau gelesen werden und sie – bei E-Mails – unter Umständen als „Beweise“ ausgedruckt werden, um den eigenen Standpunkt zu unterstreichen usw.

Neben Anlässen für Lesen und Schreiben werden die SchülerInnen bei dieser Übung für Eigenheiten unterschiedlicher Formen der interpersonalen Kommunikation sensibilisiert. Sie lernen, in welchen Situationen und für welche Zwecke welcher Kommunikationsmodus einzusetzen ist und welcher eher vermieden werden sollte.

- Im Zusammenhang mit der Sammlung und Analyse von „E-Mail- und SMS-Peinlichkeiten“ kann diskutiert werden, **in welchen Alltagssituationen man unbedingt schriftliche „Protokolle“ führen** soll, z.B. bei der Vereinbarung von Arbeitsaufträgen und eventuellen Abänderungen von diesen, bei Besprechungen, wie Dinge zu machen sind, wer für welche Aufgaben verantwortlich ist usw.

Das Erstellen von Gesprächsprotokollen und wie man mit diesen verfahren kann (z.B. an die TeilnehmerInnen einer Besprechung mailen), sind weitere Elemente dieser Übung, mit der SchülerInnen mit einer alltäglichen Praxis im Berufsleben bekannt gemacht werden.

- Was sollte **Teil einer Etikette der Kommunikationsformen SMS und E-Mail** sein? Z.B. eine Beziehung nicht via SMS beenden, bei E-Mails beachten, an wen man eine Mail richtet, Anrede und Abschied an AdressatIn einer E-Mail anpassen etc.

- Wie wurden **früher Briefe und Karten** geschrieben? Wie haben sich hier die **Konventionen** verändert? SchülerInnen können von zu Hause alte Briefe und Karten mitbringen oder im Internet Texte aus früheren Jahrhunderten recherchieren. Die SchülerInnen können in Gruppen Präsentationen zu verschiedenen Themen vorbereiten – z.B. Hochzeitsanzeigen, Einladungen zu Festen, Geburtsanzeigen, Inschriften usw.

Neben Veränderungen sprachlicher Konventionen können anhand dieser Beispiele auch Aspekte des gesellschaftlichen Wandels angesprochen werden: Wie werden einzuladende Gäste angesprochen, wie werden von Paaren, die über die Geburt ihres Babys informieren, der Vater und die Mutter in ihren Rollen dargestellt, wie wird das Baby in diesem Kontext positioniert, wie verändern sich die Gestaltungsmittel von solchen Mitteilungen etc.



Strategie 9:

Neue Informations- und Kommunikationstechnologien integrieren

Die digitalen Ausgabe- und Produktionsmedien von Schrift, die unseren Lesealltag immer stärker bestimmen,⁴⁵ eröffnen für die Förderung der Lesemotivation eine Vielzahl an Möglichkeiten. Besonders für **Buben und Burschen** ist das Arbeiten mit dem Computer sehr motivierend. Sie können dabei unter anderem **Kompetenzen einbringen, die sie sich selbst im außerschulischen Umgang mit dem Computer angeeignet haben**.

Für **Mädchen** ist der Umgang mit dem Computer ein wichtiges Übungsfeld, weil auch sie in ihrem späteren **Berufsleben entsprechende Kompetenzen benötigen** werden. Durch E-Mail, Chat und das WWW hat der Computer für sie deutlich an Attraktivität gewonnen.

Der Vorteil des Computers für die Förderung der Lesemotivation liegt für jene SchülerInnen, die nicht gerne traditionelle Lesemedien (Bücher, Zeitungen und Zeitschriften) lesen, unter anderem darin, dass **Schrift „verpackt“** ist in ein Medium, das Kinder und Jugendliche weniger mit Erwartungen der Schule (oder auch ihrer Eltern) verbinden: Der **Computer** kann ein **Bindeglied** sein **zwischen** (Lesen in der) **Freizeit und** (Lesen in der) **Schule**. Im Besonderen trifft dies auf Buben und Burschen zu, die sich in ihrer Freizeit viel mit dem Computer beschäftigen. Auch wenn sie sich dabei auf das Spielen von Computerspielen beschränken, ist davon auszugehen, dass diese Schüler sich eher mit Texten am Bildschirm auseinandersetzen werden als mit Texten aus Schul- oder anderen Büchern, weil ihnen der Computer „näher steht“ und für

sie eher mit ihrem Selbstbild vereinbar ist als z.B. Bücher. Gerade für die Förderung der Lesemotivation von Buben sind die neuen Technologien auch deshalb hilfreich, weil das traditionelle (und in der Schule nach wie vor zentrale) Lesemedium Buch (besonders als erzählende Literatur) stark weiblich konnotiert ist. Der Computer ist hingegen ein eher „männliches“ Medium, auch wenn Mädchen und Frauen in dessen Nutzung aufgeholt haben.

Vor allem **Schreibaufgaben am Computer** zu erledigen, ist für viele SchülerInnen sehr motivierend: Das Überarbeiten von Texten funktioniert – im Vergleich zu handschriftlichen Texten – sehr problem- und vor allem „spurlos“. Das Schriftbild ist gleichmäßig und wird weder durch die Handschrift noch die verwendeten Schreibmaterialien beeinflusst. Die Rechtschreib- und Grammatikprüfung ermöglicht, dass zumindest ein Teil der Fehler mit Unterstützung der Software korrigiert werden kann.

Ein wichtiger Punkt des Arbeitens mit dem Computer ist die **Interaktivität** vieler Anwendungen sowie die **Multimodalität** der Darstellungsformen. Texte können sehr einfach mit Bildern kombiniert werden. Die Interaktivität vermittelt vor allem eher haptisch orientierten SchülerInnen das Gefühl, dass sie Dinge beeinflussen können und dass sie „in das Geschehen“ involviert sind. Diese Vorteile sind z.B. für **SchülerInnen** wichtig, die gerade das Lesen lernen und **aus eher schriftfernen Familien** stammen, weil sie mit Lesemedien weniger, mit audiovisuellen Medien aber im Allgemeinen vertraut

45) – wengleich oft unbemerkt: Das Phänomen, dass „Lesen“ nach wie vor als ein an Papier gebundener Rezeptionsakt verstanden wird (der in der Freizeit stattfindet), zeigt sich unter anderem dann, wenn jemand meint, schon seit langem nichts mehr gelesen zu haben, obwohl er bzw. sie am Arbeitsplatz oft stundenlang am Computer Texte liest und schreibt.

M30

Die unbegrenzten Möglichkeiten des World Wide Web

Bereits in der Volksschule sollte – eine entsprechende Ausstattung mit Computer und Internetzugang vorausgesetzt – das Internet in die Förderung der Lesemotivation integriert werden. Immer mehr SchülerInnen haben zu Hause Zugang zum Internet. Darüber, wie das World Wide Web und andere Anwendungen des Internet zu nutzen sind sowie über mögliche Gefahren für sie (und ihre Eltern als jenen, die für eventuell anfallende Kosten haften), können sie bereits in den ersten Schuljahren informiert werden. Abgesehen davon eröffnet das Internet zahlreiche Lese- und Schreibanlässe, ist es doch ein Medium, das in weiten Bereichen seine Inhalte verschriftlicht zugänglich macht.

Im Prinzip bedeutet jede Nutzung des WWW, dass gelesen wird. Im schulischen Kontext kann das Web vor allem für Recherchen für die unterschiedlichsten Themen verwendet werden, die im Unterricht behandelt werden. Die Vielfalt des Web kann den Kindern, aber auch den Jugendlichen vor allem durch Hinweise auf für sie interessante sowie qualitativ hochwertige Webseiten erschlossen werden.

Ältere SchülerInnen stellen selbst **themenspezifische Linklisten** zusammen, **ergänzt um Kommentare** über die Inhalte der einzelnen Seiten,

deren Aufbereitung und Nutzungsfreundlichkeit, die Qualität der Inhalte etc. Die SchülerInnen brauchen als Vorbereitung für diese Übung Informationen darüber, wie sie die **Richtigkeit von Inhalten im Web oder auch die Transparenz der gegebenen Informationen bewerten** können. Diese Hinweise sind besonders für jene SchülerInnen wichtig, die eine Fachbereichsarbeit schreiben.

Anstelle von herkömmlichen Referaten bzw. als frei wählbare Alternative dazu bereiten SchülerInnen eine **kommentierte Linkliste** zu einem von ihnen gewählten Themenbereich vor, die sie in der Klasse präsentieren. Diese Linkliste muss z.B. den Anforderungen entsprechen, dass mindestens eine Webseite wissenschaftliche Informationen zum Thema gibt, eine Webseite richtet sich an ein allgemeines Publikum, eine Webseite muss englisch sein, es muss eine Datenbank enthalten sein etc. Die Seite, die der Schüler/die Schülerin als am informativsten oder brauchbarsten einstuft, wird kurz präsentiert (inklusive Begründung für die gute Beurteilung).

Der **Österreichische Buchklub der Jugend** hat eigene Webangebote für Schulen bzw. SchülerInnen, die sich an unterschiedliche Alters-

Je älter die SchülerInnen sind, umso komplexere Aufgaben können ihnen gegeben werden. Zu berücksichtigen ist, dass nach wie vor nicht alle SchülerInnen zu Hause Zugang zum Internet haben und dass bei finanziell weniger gut ausgestatteten Familien der Internetumgang häufig aus Kostengründen reguliert wird. Hier sollten Teams von SchülerInnen gebildet werden, sodass

erfahrenere SchülerInnen weniger erfahrene unterstützen können. Bei Hausübungen ist darauf zu achten, dass alle SchülerInnen entweder zu Hause Internetzugang haben bzw. dass sie die Möglichkeit haben, die Hausübungen auch in der Schulbibliothek zu machen – sofern diese entsprechend ausgestattet ist.

gruppen richten (www.buchklub.at – unter „Buchklub CROSSOVER“). Diese Angebote sind allerdings sehr stark an schulischen Konventionen orientiert. Ob weniger motivierte LeserInnen diese Seiten gerne nutzen, muss hier offen bleiben. Möglicherweise werden von ihnen Webangebote eher akzeptiert, die – und das bereits auf den ersten Blick – die außerschulischen (Seh- und Nutzungs-)Gewohnheiten von Kindern und Jugendlichen als Basis für ihre Gestaltung heranziehen – und diese damit auch anerkennen.

Zahlreiche **Beispiele für Kinder** sind z.B. unter www.seitenstark.de zu finden.⁴⁶ Diese Seite wird von der Arbeitsgemeinschaft Vernetzter Kinderseiten betrieben. Diese besteht aus den Betreibern der Kinderseiten *Blinde Kuh* (www.blinde-kuh.de), *sowieso* (www.sowieso.de) und *Kidsville* (www.kidsville.de). Ziel dieser Arbeitsgemeinschaft ist, selbst angemessene Inhalte für Kinder im Netz anzubieten und auf entsprechende Webseiten zu verweisen.

Ein Beispiel für eine Seite, auf die www.seitenstark.de verweist, ist www.kindernetz.de des SWR (Südwestrundfunk).⁴⁷ Dort finden sich Informationen zu Themen, die Kinder interessieren, Spiele, E-Cards sowie auch Chats und Foren für Kinder. Es wird auch nicht vergessen, den jungen NutzerInnen **Verhaltensregeln für die Nutzung dieser interaktiven Angebote** zu geben (unter www.kindernetz.de/netztreff/regeln). Beinahe alle diese Anwendungen bieten zahlreiche, die Kinder motivierende Lese- und Schreibansätze.

Ein anderes Beispiel ist das *zzzebra-Web-Magazin* für Kinder www.labbe.de/zzzebra, das vom Labbé Verlag betrieben wird, mit dem Ziel, Kindern Spiel, Spaß und Lernen anzubieten.



In den Unterricht auf für jüngere SchülerInnen integriert werden sollten auf alle Fälle **Sicherheitsfragen, die die Nutzung des Internet betreffen** (z.B. zu finden unter der Rubrik „Sicherheit“ auf www.kindernetz.de). Die Schule könnte auch den **Eltern** diesen oder ähnliche Links mitteilen, in denen Sicherheitsfragen in Bezug auf den Umgang mit dem Internet thematisiert werden – unabhängig davon, ob diese wegen möglicher Gefahren besorgt sind oder nicht: Viele dieser Fragen beschränken sich nicht auf Kinder und Jugendliche, sondern betreffen Erwachsene ebenso.

SchülerInnen der Sekundarstufe können **Themen, die im Unterricht behandelt werden, durch Angebote verschiedener Medien oder auch Kunstwerke ausarbeiten und ergänzen**. Neben **WWW** bieten sich hier auch die periodischen Lesemedien **Tageszeitung** und **Zeitschriften** an (z.B. **Archive** im Internet, sofern diese kostenfrei zugänglich sind), **Sach- und Fachliteratur**, **Film** und **Fernsehen** sowie **erzählende Literatur**, **Pop- und klassische Musik**, **Malerei**, **Bildhauerei**. Die SchülerInnen arbeiten in Gruppen und geben nach einer ersten Recherche an, für welchen Themenaspekt sie sich entscheiden, den sie dann erarbeiten.

Die **Ergebnisse** dieser umfangreicheren Übung könnten im Rahmen einer Schulveranstaltung **präsentiert** werden, zu der auch Medien eingeladen werden – bzw. könnte auch eine Veranstaltung durchgeführt werden, zu der auch andere Personen, die am Projekt wesentlich beteiligt waren, eingeladen werden. Auch hier bietet sich Gelegenheit für die SchülerInnen,

46) www.seitenstark.de hat z.B. auch den von der EU-Initiative klicksafe gestifteten klicksafe.de-Preis gewonnen, der für Seiten vergeben wird, die sich für Sicherheit im Internet einsetzen.

47) Der ORF bietet für seine jungen SeherInnen kein vergleichbares Netzangebot an. Die Webseite von Confetti-TV (<http://confetti.orf.at>) ist sehr stark an diesem TV-Programm ausgerichtet. Weniger die Kinder, sondern vielmehr das TV-Programm selbst (und die Bindung der ZuschauerInnen) steht im Mittelpunkt.

Öffentlichkeitsarbeit selbst an einem Beispiel auszuprobieren, von der auch die Schule profitiert.

Im Zusammenhang mit dieser Aufgabe (und auch vielen anderen hier vorgestellten Übungen) sollte auch das Thema des **Plagiiere** angesprochen werden: Was versteht man darunter? Welche Formen gibt es? Wie stehen die SchülerInnen dazu, wenn sie sich selbst viel Mühe für eine Hausübung geben und andere einfach ein Plagiat aus dem Internet abgeben, das möglicherweise besser benotet wird als ihre Arbeit? Wie würden die SchülerInnen reagieren, wenn Arbeiten von ihnen ungefragt von jemandem anderen verwendet werden? Wie sollten Plagiate von Seiten der LehrerInnen, der Schule gehandhabt werden? Eine Gruppe könnte recherchieren, wie Plagiate z.B. an verschiedenen Universitäten sanktioniert werden.

Urheberrechtsfragen im Zusammenhang mit der Gestaltung von Webseiten könnten thematisiert, diesbezügliche Auskunftsmöglichkeiten den SchülerInnen mitgeteilt werden.

BerufsschülerInnen können für unterschiedliche Gegenstände, aber auch **Teilbereiche ihres Berufes** in Gruppenarbeiten **Linklisten** recherchieren und diese – versehen mit Kommentaren

über die Qualität und Brauchbarkeit der Inhalte sowie die Nutzungsfreundlichkeit (eventuell auch Nutzungsbedingungen, wenn man sich registrieren und für bestimmte Informationen oder Dienstleistungen bezahlen muss) – ihren KlassenkollegInnen zur Verfügung stellen.

Diese Sammlungen können auf Webseiten der Berufsschule auch den anderen BerufsschülerInnen oder Personen, die die Berufsschule absolviert haben oder in der Branche arbeiten, zugänglich gemacht werden. Die SchülerInnen erarbeiten auf diese Weise eine umfangreiche **Informationsquelle**, die laufend ausgebaut wird und regelmäßig aktualisiert werden sollte. Zahlreiche Lese- und Schreibaktivitäten sind dafür erforderlich.

SchülerInnen höherer Schulstufen können **interaktive Romane im Internet** lesen und dabei ihre Erlebnisse sammeln: Was halten sie von der multimodalen Darstellung (Schrift, Musik und Ton, Sprache, Bilder etc.)? Wie stufen sie diese im Vergleich zu herkömmlichen Romanen in gedruckter Form ein, wie zu Verfilmungen von Romanen? Wie erleben sie die Interaktivität? In welchen Episoden hätten sie andere Darstellungsformen vorgezogen? Für welche Themen erscheint ihnen diese Präsentationsform geeignet, für welche weniger?

M31

E-Mail, Chat und SMS als schriftliche Medien

E-Mail und Chat zählen für viele SchülerInnen vor allem ab der Sekundarstufe zur zentralen Anwendung des Internet. Die SchülerInnen sind aktive SchriftnutzerInnen, und sie gehen im Allgemeinen sehr kreativ mit Schrift um – häufig so, dass die Botschaften von Außenstehenden kaum entziffert werden können. Die Jugendlichen grenzen sich durch diese Sprachverwendung zum einen bewusst von Erwachsenen (und anderen Jugendlichen) ab. Dass herkömmliche Regeln der Grammatik und Ortho-

graphie bei diesem Schreiben (und Lesen) oft kaum eine Rolle spielen bzw. gezielt unterlaufen werden, ist zum anderen mit den Besonderheiten dieser Medien und dem sozialen Kontext ihrer Nutzung verknüpft:

E-Mail, SMS und Chat sind **Formen der schriftlichen interpersonalen Kommunikation**. Anders als bei den klassischen Vertretern dieser Art des Austausches – (postalisch übermittelten) Briefen und Karten – erfolgt die **Übermittlung** der

Texte beinahe **in Echtzeit**. Die AdressatInnen der Mitteilungen sind **nicht öffentlich**, sondern – vergleichbar der direkten und auch telefonischen Kommunikation – gezielt gewählte GesprächspartnerInnen, mit denen man sich austauscht. Die übliche Sphäre der E-Mail-, Chat- und SMS-Kommunikation von Kindern und Jugendlichen ist ihr privates Leben; ihre **Mitteilungen** sind – unabhängig von einem „objektiven Wert“ – sehr **privater, individueller Natur**. Diese Merkmale führen dazu, dass E-Mail, Chat und SMS in spezifischen Aspekten mündlicher Kommunikation sehr nahe stehen, obwohl es sich um einen schriftlichen Austausch handelt. Man spricht in dem Zusammenhang auch von einer „**neuen Oralität**“ der (**schriftlichen**) **Kommunikation: Dialekt** sowie Kürzel und Zeichen, die außersprachliche Aspekte der Mitteilungen ausdrücken (**Emoticons**), sind Charakteristika dieses digitalen Austauschs von Kindern und Jugendlichen. Die Schnelligkeit der Vermittlung und vor allem die Beschränkung der Länge einer SMS-Botschaft auf 160 Zeichen führen dazu, dass zahlreiche Floskeln durch **Akronyme** (die Reduktion der Worte auf den Anfangsbuchstaben) ersetzt werden.

Voraussetzung für die folgenden Übungen ist, dass alle SchülerInnen kostengünstigen Zugang zum Internet bzw. ein Handy haben. Wichtig ist außerdem, dass den SchülerInnen bzw. deren Eltern durch die Übungen keine zusätzlichen Kosten entstehen. Diese Frage ist auf alle Fälle vorher abzuklären. An Schulen mit „Handyverbot“ ist es ratsam, das Kollegium darüber zu informieren, dass im Unterricht mit SMS gearbeitet wird. Möglicherweise sollten auch die Eltern darüber informiert werden, um Debatten zu vermeiden, dass sich SchülerInnen durch einen Trick eine „Hintertür aufmachen“ wollen, um das Handy in der Schule verwenden zu dürfen.

Beispiele, wie E-Mails und SMS als Anlässe für Lesen und Schreiben eingesetzt werden können, finden sich unter **M 29 – SMS und E-Mail als Genres schriftlicher Kommunikation**. Weitere



Mittlerweile gibt es **im WWW** zahlreiche Listen von verwendeten Smileys und Akronymen im Sinne von „**Wörterbüchern**“, die deren Bedeutung erläutern (z.B. www.abkuerzungen.de). Diese erfassen immer nur die gängigsten Buchstaben-, Ziffern- und Zeichenkombinationen, weil **jede Bezugsgruppe eigene Kürzel** entwickelt. Dazu kommt, dass diese Abkürzungen etc. von der jeweiligen Sprache und von Dialekten abhängen. Kinder und **Jugendliche mit Migrationshintergrund** bzw. jene mit entsprechenden **Sprachkenntnissen** verfügen über ein **wesentlich größeres Reservoir**, sich hier mitzuteilen als Kinder und Jugendliche, deren Sprachkompetenzen sich auf Deutsch beschränken. Maßnahmen für die Thematisierung von Lesen und Schreiben, die hier anknüpfen, wurden im Zusammenhang mit **Strategie 3 – Berücksichtigung der soziokulturellen Kontexte der SchülerInnen** vorgestellt.

Vorschläge:

- **„Chat-Fragestunde“:** Für die Durchführung einer anspruchsvolleren Hausübung wird eine Stunde vereinbart (z.B. Mittwoch, 18 bis 19 Uhr), in der die SchülerInnen gemeinsam mit den beteiligten LehrerInnen eine Art Sprechstunde abhalten und sich über ihre Erfahrungen, Fortschritte etc. austauschen bzw. Fragen stellen können.

Um die Diskussion einzuleiten, empfiehlt es sich, den SchülerInnen eine Aufgabe zu stellen, zu der sie dann Fragen bzw. erste Ergebnisse zur Diskussion stellen. Vor der Fragestunde sind Regeln zu vereinbaren, wie die Kommunikation ablaufen soll: Welche Themen werden nicht behandelt, was ist erlaubt, was nicht etc. Ein SchülerInnen-Team bekommt die Aufgabe, die Einhaltung dieser Regeln als ModeratorInnen während des Chat zu überwachen. Auch Sanktionsmöglichkeiten

bei Verstößen gegen die Vereinbarungen sind bereits im Vorhinein zu überlegen.

Im Unterricht werden nach diesem Chat die Erfahrungen der SchülerInnen, ModeratorInnen und LehrerInnen mit dieser Art des Lernens – es handelt sich um ein typisches E-Learning-Szenario – besprochen: Was hat funktioniert? Wo hat es Probleme gegeben? Was müsste man anders machen?

Diese Übung bietet Gelegenheit, das Thema **E-Learning** mit den SchülerInnen zu diskutieren: Wo können sie sich vorstellen, dass sie sich via E-Learning Wissen und Kompetenzen aneignen? Haben SchülerInnen schon Erfahrungen damit gemacht – oder jemand aus der Familie bzw. von FreundInnen?

Einige E-Learning-Angebote werden angeschaut und verglichen: Welche Möglichkeiten des Lernens werden angeboten? Wie stufen die SchülerInnen die Brauchbarkeit ein? Was sind Unterschiede zur Präsenzlehre in der Schule? Dabei kann auch diskutiert werden, wie die SchülerInnen verschiedene Darstellungsformen von Lerninhalten einschätzen, z.B. Infografiken im Vergleich zu Texten bzw. wodurch sehen sich die SchülerInnen in ihrem Lernen unterstützt.

SchülerInnen von Berufsschulen werden hier andere Erwartungen und Bedürfnisse haben, die sich wiederum nach Berufsbranche unterscheiden, als SchülerInnen der AHS und BHS.

- **Weblogs** (eine Zusammensetzung aus „Web“ und „Log“ – Kurzform „Blog“) sind Webseiten, auf denen technisch sehr einfach Mitteilungen gepostet werden können – entweder ausschließlich von der Person/den Personen, die den Blog betreiben oder auch von LeserInnen des Blogs. Blogs können sich auch auf Videos beschränken oder alle Formen der Kommunikation (Schrift, Bild, Ton) umfassen.

Blogs können z.B. als eine Art „**Online-Tagebuch**“ für die Förderung der Lesemotivation eingesetzt werden, sei es, dass sich die SchülerInnen zu einem zu lesenden Buch, über ein Thema austauschen, das gerade im Unterricht

behandelt wird oder einen Blog zu einem Thema starten, das sie persönlich interessiert (z.B.: „Wie ist es, in xy 15 Jahre alt zu sein?“; „Das beste Tor der letzten Woche“, „Wie könnte die Soap xy interessanter gemacht werden?“ etc.)

Startpunkt könnte sein, dass die SchülerInnen berichten, welche Blogs sie bisher selbst besuchen oder auch als Kommunikationsplattform nutzen, was ihnen an Blogs besonders gut gefällt, wo sie Vor- und Nachteile sehen etc. Aufgabe könnte sein, dass sich die SchülerInnen in Gruppen Ideen für Blogs überlegen, die sie für die Klasse oder die Schule starten. Eine andere Aufgabe wäre, dass die SchülerInnen überlegen, wie Blogs sie beim Lernen für ein bestimmtes Thema unterstützen könnten. Die meisten Blogs arbeiten mit zumindest kurzen schriftlichen Texten. Sehr oft steht schriftliche Kommunikation im Mittelpunkt.

- **Verhaltensregeln für E-Mail, Chat und SMS:** Die SchülerInnen sammeln in Gruppen Regeln über Formen interaktiver schriftlicher Kommunikation, die ihnen bekannt sind. Darüber nachzudenken fällt ihnen leichter, wenn sie erzählen, wann und worüber sie sich beim Lesen von an sie gerichteten Mails, Postings oder SMS geärgert haben. Gemeinsam analysieren sie, was die jeweiligen Ursachen für den Ärger gewesen sein könnten. Auch eigene Peinlichkeiten, die ihnen beim Schreiben und Versenden von Mails, Postings und SMS passiert sind, liefern zahlreiche Anregungen dafür, um über „**Verhaltenskodizes**“ für diese Kommunikationsformen nachzudenken. Die einzelnen Gruppen entwickeln Leitfäden, die sie im Plenum präsentieren. Diese Leitfäden können zusammengeführt, als Text aufbereitet und SchülerInnen, LehrerInnen sowie Eltern etc. zugänglich gemacht werden, z.B. als Download auf der Webseite der Schule. Auf diesen Download hinweisen können die SchülerInnen z.B. mit kleinen Flyern (z.B. in Kreditkarten-Größe), mit Aushängen, mit einer kleinen Infoschaltung in der Gemeindezeitung etc. Auch dieses Projekt kann in lokalen

Medien (Wochenzeitung, Gratiszeitung) kurz präsentiert werden. Wenn diese Tipps an eine breitere Öffentlichkeit gehen, empfiehlt es sich, vorher auch noch diesbezügliche Infoseiten im Internet zu konsultieren, um nichts Wesentliches zu vergessen.

- **Verhaltensge- und -verbote an der Schule als Anlass für argumentatives Schreiben:** Handyverbote und Verbote, während des Computerunterrichts (einen Internetzugang vorausgesetzt) E-Mails zu lesen und zu schreiben, sind vermutlich an beinahe allen Schulen üblich. Diese Maßnahmen können Anlass für eine intensive Auseinandersetzung mit den Ursachen dieser Vorgaben sein, wobei die SchülerInnen unterschiedliche Texte lesen und selbst schreiben. Kontext der Aufgabe ist die Textgattung „argumentatives Schreiben“. SchülerInnen lernen die Grundlagen und Stilmittel kennen und lesen verschiedene Beispieltex te. Dann sind sie an der Reihe: Sie erhalten Zeitungsartikel, in denen über die Gefahren des Telefonierens während des Autofahrens, über eine Studie über die Strahlenbelastung und/oder darüber berichtet wird, dass durch die Verfügbarkeit eines Handys Leben gerettet werden konnten. Je nach Schulstufe und Schultyp bekommen die SchülerInnen auch Artikel aus populärwissenschaftlichen oder wissenschaftlichen Zeitschriften zu ähnlichen Themen. Je nach Ressourcen der Schule können die SchülerInnen auch im Internet recherchieren.

Die SchülerInnen verfassen einen **Brief an die Schulleitung**, in dem sie mit Hilfe der Materialien, die sie zur Verfügung gestellt bekommen haben, argumentieren, warum das Handyverbot gelockert oder aufgehoben werden sollte. Eine Variante dieser Aufgabe: SchülerInnen schreiben einen **Leserbrief an eine Zeitung oder Zeitschrift**, in dem sie für eine differenziertere Handhabung von Handyverboten im Alltag plädieren. Hier ist zu entscheiden, an welche Zeitung, an welche Zeitschrift sie sich wenden möchten und wie sich die Ausrichtung dieses Mediums auf ihr Schreiben auswirkt. Die SchülerInnen können auch recherchieren, in welchen anderen Bereichen außer der Schule das Handy nicht benutzt werden darf/sollte.

In einer **Jury** können die besten Briefe an die Schulleitung bzw. an eine Zeitungs-/Zeitschriftenredaktion ausgewählt werden. Dabei können verschiedene Kategorien gebildet werden, z.B. am stichhaltigsten argumentiert, am witzigsten, am überzeugendsten etc.

Auch sogenannte „**Handhelds**“, sehr kleine und sehr einfach (mit einem Stift) zu bedienende Computer, können für die Förderung der Lesemotivation eingesetzt werden, wie das „ppc@school“-Projekt zeigte, das an einer Wiener Übungsvolksschule durchgeführt wurde (Bailicz/Seper/Sperker 2006). Das Problem, das sich hier stellt, ist allerdings die Frage, wer diese Geräte finanziert.⁴⁸

48) Bei diesem Projekt wurden die Pocket-PCs z.B. von Hewlett Packard gesponsert.

Strategie 10: Informationsorientiertes Lesen integrieren

Einer der Effekte von PISA ist, dass erkannt wurde, dass viele 15-/16-Jährige beim Verstehen von informationsorientierten Texten offensichtlich Unterstützung brauchen. Eine wichtige Phase für das Lesen von Fachtexten ist der **Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe**. Die Unterrichtsgegenstände sind deutlich voneinander abgegrenzt, und die Schulbücher verwenden häufig eine sehr **spezifische Fachsprache mit den ihr eigenen Begriffen und Formulierungen**.

Cornelia Rosebrock (2005: 35) kritisiert im Zusammenhang mit dem Literaturunterricht als Fachunterricht, dass LehrerInnen bzw. **die Schule allgemein voraussetzt, dass Kinder nach der Volksschule lesen können und auch ihnen fremde Texte verstehen**. Eine entsprechende Sensibilität dafür, welche Anforderungen unterschiedliche Texte an Kinder stellen, die weder mit den Inhalten noch mit der Fachsprache vertraut sind, fehlt ebenso, wie „[e]ine entwickelte Didaktik und Methodik des verstehenden Lesens im Anschluss an den unmittelbaren Schriftspracherwerb bis hinauf in die Sekundarstufe ...“ (ebd.). Für den Sachunterricht und die dabei für die SchülerInnen entstehenden, domänenspezifischen Anforderungen an ihr Lesen dürfte diese Kritik mindestens im gleichen Ausmaß zutreffen.

Abgesehen von notwendigen Maßnahmen, um die SchülerInnen beim Verstehen von informationsorientierten Texten zu unterstützen, sollte die **Lektüre von Sachtexten insgesamt einen höheren Stellenwert haben: Lesen und auch Lesemotivation werden nicht ausschließlich über literarische Texte entwickelt**.

Viele Buben haben bereits in der Volksschule ein ausgeprägtes Interesse an Sachliteratur, das gezielt aufgegriffen werden sollte, um sie in ihrem Lesen zu bestärken und zu unterstützen. **Mädchen** wiederum brauchen beim Lesen von informationsorientierten Texten auch deswegen besondere Aufmerksamkeit, weil in ihrem Lesealltag sehr häufig erzählende Texte und eine identifikatorische Lesehaltung im Vordergrund stehen. **Methoden, Texte (visuell) zu strukturieren**, dürften hier besonders hilfreich sein – und Buben bzw. Burschen insofern ansprechen, als dadurch auch ihre Präferenzen für visuelle Modi in den Unterricht integriert und anerkannt werden.



Sachbücher und (Kinder-)Zeitschriften in der Klassen- und Schulbibliothek

M32

Sachliteratur, seien es **Sachbücher, (Kinder-)Lexika oder Zeitschriften**, sollten bereits in der Volksschule – von der ersten Klasse an – selbstverständlicher Bestandteil der Leseumwelt sein und auch regelmäßig neu angeschafft werden, um keinen „verstaubten“ Eindruck zu machen.

Präsentiert die **Schulbibliothek** in **Schaukästen** regelmäßig Neuerwerbungen, sollte neben erzählender Literatur immer zumindest **auch ein Sachtext** vorgestellt werden.

Um die SchülerInnen daran zu erinnern, dass die Schulbibliothek auch über **Zeitschriftenabonnements** verfügt, können zu aktuellen Themen neben Büchern und DVDs auch thematisch passende Zeitschriften präsentiert werden bzw. kann sich die Gestaltung eines Schaukastens an einer aktuellen Ausgabe von *Wendy* oder *GEOLino* in der Primar- und Sekundarstufe I, *National Geographic* oder *Geo* etc. in der Sekundarstufe orientieren.

Sachliteratur als Basis für Referate in Deutsch und anderen Gegenständen

M33

SchülerInnen sollen für Referate, die sie in Deutsch machen, nicht ausschließlich zu literarischen Texten bzw. Themen arbeiten müssen, sondern auch Sachthemen vorstellen dürfen.

Denkbar ist, dass – falls es um einen literarischen Text geht –, dieser Text von zwei SchülerInnen vorbereitet wird und neben dem Text selbst auch Informationen über den Entstehungshintergrund, über den Inhalt oder die Figuren, die dort vorkommen, über die Rezeptionsgeschichte etc. vorgestellt werden.

Besonders Buben stellen oft gerne ihre außerschulischen Interessen vor, sei es, dass sie sich für bestimmte Fahrzeuge, eine Sportart, bestimmte Personen etc. interessieren und sich dazu spezifisches Wissen angeeignet haben.

Die Aufgabe kann sein, dass alle SchülerInnen **einmal im Jahr zu einem** von ihnen **frei gewählten Thema** eine 8-minütige Präsentation machen, zu deren Vorbereitung sie verwenden dürfen, was sie als relevant betrachten.

Der **persönliche Bezug** ist dabei hervorstreichend, damit die SchülerInnen diese Präsentationen tatsächlich selbst vorbereiten. Vielleicht sollte man die Themen bereits zu Beginn des Schuljahres auswählen und einen Zeitplan für die Präsentationen erarbeiten, um ähnliche Themen zusammenzufassen. Besonders gute Präsentationen können – entsprechende Ressourcen vorausgesetzt – auf der Webseite der Schule oder der Klasse vorgestellt werden.

Strategie 11:**Texte durch deren Dekonstruktion zugänglich machen**

Besonders jene SchülerInnen, die Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten haben, haben oft wenig Erfahrung darin, **Sprache und Texte als „Material“** zu be- und verarbeiten. Ihnen sollten verstärkt vermittelt werden, dass sowohl **einzelne Silben und Begriffe als auch Textteile und ganze Texte zerlegt, verändert, umgestellt, umgeschrieben etc.** werden und sie sich dadurch Sprache „aneignen“ können.

Zum einen verlieren Texte durch diese Erfahrung einen möglicherweise „einschüchternden“ Eindruck. Sie sind nicht etwas „Gegebenes“ oder „Unveränderliches“ und werden in ihrer **Gemachtheit** erkennbar und dadurch „greifbarer“. Zum anderen wird das Verfassen von Texten stärker als ein Prozess erlebbar, der oft mehrere Schritte erfordert, bei dem es immer wieder auch zu „Verirrungen“ kommt, Wörter ersetzt und bereits geschriebene Textteile wieder gestrichen oder umgestellt werden etc. **Fehler zu machen und zu korrigieren, wird als selbstverständlicher Teil des eigenen Schreibens** erlebt – und nicht als ein persönliches Versagen.

Ein **unbefangeneres Herangehen an Texte**, die zu lesen sind, sowie an Schreibaufgaben sollte dazu beitragen, dass auch schwächere LeserInnen und SchreiberInnen **Lust, Mut und Kreativität im Umgang mit Sprache und Schrift** entwickeln.

Texte als etwas Gemachtes und deswegen immer Hinterfrag- und Veränderbares zu erkennen und zu erleben, sollte auch einen Beitrag dazu leisten, dass **Lesen, Schreiben und Texte von allen Kindern und Jugendlichen als etwas erlebt** werden, **das sie selbst beeinflussen können**. Kinder und Jugendliche werden auch befähigt, in Bezug auf Schrift und Texte **selbstbestimmter zu handeln**, ein Ziel, das z.B. der Konzeption des deutschen Forschungsprogramms „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ mit dem **„gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“** als einem der Ausgangspunkte und der Zielvorgaben zu Grunde gelegt wurde (z.B. Groeben/Hurrelmann 2002, 2004). Dieses Verständnis von „Lesen“ und „Lesekompetenz“ geht weit über den Zugang der PISA-Studien hinaus.⁴⁹

Einen **möglichst gelassenen Zugang zu Fragen des Lesens und Schreibens** zu vermitteln, ist eines der zentralen Ziele aller in dieser Expertise vorgeschlagenen Maßnahmen. **„Entschulte“ Formen des Umgangs mit Texten und mit Literatur** sollen das Schlagen einer **„Brücke zur außerschulischen Lesesituation“** (Dahrendorf 1980, zitiert nach Merkelbach 2005: 47) unterstützen und **„Schwellenangst“** (ebd.) vor Texten allgemein und vor Lesen und eigenem Schreiben im Besonderen **abbauen** helfen. Vor allem die neuen Technologien der Kommunikation mit E-Mail und SMS liefern hierzu wertvolle Anknüpfungspunkte (siehe M 29 und M 31).

49) Dass dieses umfassende Forschungsprogramm der DFG nur relativ wenig Ergebnisse für die schulische Leseförderungspraxis lieferte, ist unter anderem darin begründet, dass „Lesen“ nur eingeschränkt als mit subjektiver und sozialer Bedeutung verknüpftes Handeln verstanden wurde und damit verbundene Implikationen des Lesens als z.B. immer situiert und mit Identitätsarbeit verknüpft ausgeblendet worden sind.

„Was heißt das eigentlich?“ – Das Verstehen eines Textes explizit demonstrieren

M34

Ein „großer Schritt“ in Bezug auf ihr schulisches Lesen ist für viele SchülerInnen der **Wechsel von der Grund- in die Sekundarstufe** (vgl. Strategie 10). Sind in der Volksschule Unterricht und Lernmaterialien stark auf die Ansprüche der Kinder abgestimmt und z.B. auch die Fächer weniger klar voneinander abgegrenzt, ändert sich das in der **Hauptschule bzw. AHS** grundlegend. Werden SchülerInnen in Deutsch z.B. in Schulbüchern häufig eher noch persönlich angesprochen, ist die Sprache in Mathematikbüchern neutral-distanziert. Die Sachgegenstände liegen oft irgendwo dazwischen.⁵⁰

Die große Unterschiedlichkeit der Texte – und damit der Anforderungen, die sie an ihre jungen LeserInnen stellen – ist bis zu einem gewissen Grad mit den jeweiligen Inhalten zu erklären.⁵¹ Anstelle von Äußerungen, die sich auf konkrete Dinge beziehen, werden „abstrakte Einheiten im Rahmen des jeweils relevanten Fachkonzeptes“ (Schmölzer-Eibinger 2006: 2) verwendet. Eine möglichst altersgemäße „Lebens- und Alltagsnähe“ in der Gestaltung der Lernmaterialien (Sprache, Inhalte, Beispiele, Layout, Design) sollte aber auch in Mathematik und in den Sachgegenständen angestrebt werden.

Folgendes Beispiel aus *Das ist Mathematik 1* (Reichel u.a. 2000: 7) richtet sich an SchülerInnen der 5. Schulstufe: „Christoph hat ein mit Wasser voll gefülltes 4-Liter-Gefäß, ein leeres 3-Liter-Gefäß und ein leeres 1-Liter-Gefäß. Er will durch Umfüllen erreichen, dass im 4-Liter-Gefäß und im 3-Liter-Gefäß jeweils 2 Liter Wasser sind. Wie soll er vorgehen?“ Würde diese

Aufgabe noch „mit Sinn“ verbunden (Warum braucht er jeweils 2 Liter Wasser? – Etwa, weil er etwas Bestimmtes basteln will – die Kinder werden dadurch in einen konkreten Alltagskontext „verwiesen“, es fällt ihnen vermutlich einfacher, sich hineinzudenken) und würde statt „Gefäß“ „Glas“ verwendet, wäre diese Aufgabe für manche SchülerInnen einfacher zu verstehen.

Um SchülerInnen zu unterstützen, für sie neue, **mit neutralen Begriffen und Formulierungen arbeitende Textsorten** zu verstehen, können kurze Texte z.B. vergrößert und mit dem Overhead projiziert werden. Der Lehrer/die Lehrerin liest den SchülerInnen den Text vor. Mit bunten Stiften unterstreicht er/sie die relevanten Begriffe. Die Beziehungen zwischen diesen Begriffen stellt er bzw. sie z.B. mit Pfeilen dar. Er bzw. sie zeichnet ein Modell, bei dem Symbole stellvertretend für Begriffe stehen. Der zentrale Textinhalt wird kurz zusammengefasst.

Den nächsten Text erarbeiten SchülerInnen gemeinsam mit dem Lehrer/der Lehrerin. Im Anschluss arbeiten die SchülerInnen in Gruppen selbstständig an eigenen Texten.

Diese Übung kann **mit allen Textsorten, in allen Fächern und Schulstufen** gemacht werden. Auch die „Lektüre“ von **Tabellen und Grafiken** aus den unterschiedlichsten Kontexten sollte immer wieder an konkreten Beispielen – z.B. aus Zeitungen, Zeitschriften oder von Webseiten etc. – vorgezeigt werden.

50) Das Inhaltsverzeichnis von *Deutschstunde 1: Basisteil* (Pramper u.a. 2003) beginnt z.B. mit „Grüß dich, hallo! – Einander näher kennen lernen. Was in Deutsch gelernt wird“, das von *Mathematik 1: Verstehen, Üben, Anwenden* (Lewisch 2000) mit „Natürliche Zahlen, 1. Veranschaulichen und Vergleichen“.

51) In einer Schulinternen Fortbildung zum Thema „Textverständnis und Förderung der Lesemotivation“ könnten Texte aus verschiedenen Schulbüchern, die alle in einer Schulstufe verwendet werden, verglichen werden, um sich als LehrerIn vor Augen zu führen, mit welchen von Stunde zu Stunde wechselnden Leseanforderungen die SchülerInnen konfrontiert sind.

M35

Texte demystifizieren – und: „Wer macht den schwierigsten Text?“

Wie kann man SchülerInnen bei der Lektüre eines sowohl **lexikalisch als auch syntaktisch schwierigen Textes** unterstützen? Bevor die Kinder und Jugendlichen „die Nerven wegschmeißen“, helfen oft das Weglassen von Adjektiven und Verdoppelungen sowie das Teilen und Umstellen von Sätzen, die **syntaktische Struktur zu erarbeiten**. Die **lexikalische Schwierigkeit** wird durch das Austauschen von unbekanntem Begriffen durch bekannte **reduziert**.

Diese Strategie wird den SchülerInnen am besten am Overhead demonstriert. Im Anschluss kann der weitere Text gemeinsam mit dem Lehrer bzw. der Lehrerin oder in Gruppen vereinfacht und auf diese Weise erarbeitet werden.

Hier ein Beispiel:

„Durch Verknüpfen bisher unverbundener Neuronen (quasi durch Ausprobieren neuer Kontakte) bzw. durch überlagernde, leicht variierende Schwingungen können nun im Gehirn völlig neue Muster, völlig neue, bisher noch nie da gewesene Gedankenverbindungen entstehen. Die Resultate dieser Gedankenverbindungen erleben wir als neue, schöpferische Ideen, als Produkte unserer Phantasie, als kreative Einfälle.“⁵²

In einem ersten Schritt wird der Text auf die Kernaussage reduziert: „Durch Verknüpfen von Neuronen können im Gehirn neue Gedankenverbindungen entstehen. Die Resultate dieser Gedankenverbindungen erleben wir als neue Ideen.“

Im nächsten Schritt können die komplizierten Begriffe ausgetauscht werden: „Durch das Kochen von Kartoffeln, Karotten und Lauch kann eine neue Suppe entstehen. Diese Suppe erleben wir als sehr schmackhaft.“

Eine die SchülerInnen **sehr motivierende Variante** ist, aus einfachen Texten sehr komplexe Texte zu machen – etwa unter dem Motto: „Wer macht einen wirklich schwierigen bzw. den schwierigsten Text?“

Die SchülerInnen arbeiten am besten in Gruppen, vor allem auch um schwächere LeserInnen „mitzunehmen“. Eine Jury wählt den Gewinner/die Gewinnerin des Wettbewerbs aus.

Dieser Wettbewerb kann auch mit mehreren Klassen eines Jahrganges durchgeführt werden, und zwar nicht nur in Deutsch sondern auch in anderen Fächern. Die Fremdwortkenntnisse der SchülerInnen und ihr Wissen über die richtige Verwendung von Fremdwörtern können auf sehr motivierende Weise erweitert werden, wenn ihre Kreationen entsprechend genau gelesen werden. Die SchülerInnen erleben sich bei dieser Übung selbst als SprachgestalterInnen, die durch die gezielte Wahl von Begriffen und Formulierungen den Anspruch von Texten an deren LeserInnen verändern können.

52) Ich danke Mag.Edith Zeitlinger, die mir dieses Textbeispiel zur Verfügung gestellt hat.

„Ich würde gerne einen lustigen Text schreiben“ – Textproduktion als Prozess erfahrbar machen

M36

Die SchülerInnen schreiben zu einem bestimmten Thema einen Text, der z.B. lustig oder spannend sein soll. Sie können den Text mit Zeichnungen, Ausschnitten aus Zeitschriften, Katalogen, Ausdrucken von Webseiten etc. ergänzen. Bevor sie an ihrem eigenen Text zu arbeiten beginnen, lesen sie mehrere kurze Texte, die lustig bzw. spannend sind und diskutieren, was diese Texte lustig bzw. spannend macht.

Nachdem die eigenen Texte fertig sind, bilden die SchülerInnen Gruppen und lesen die Texte der Gruppenmitglieder. Sie wählen jenen Text aus, der ihnen am besten gefällt und überarbeiten ihn, um ihn noch lustiger oder noch spannender zu machen – oder/und sie wählen einen Text aus, der nicht lustig/nicht spannend ist und überarbeiten diesen Text so, dass er sein Ziel erfüllt. Dabei gilt es zu diskutieren, auf welchen Ebenen und mit welchen Mitteln der Text verändert werden kann.⁵³

Bei dieser Übung lernen die SchülerInnen zum einen, unterschiedliche Gestaltungsmittel von Texten gezielt einzusetzen (z.B. bei Erzählungen: Gestaltung von Figuren inklusive Namensgebung, Dialoge, Schauplätze von Handlungen, Zitate bekannter Filme etc.). Zum anderen erfahren sie, dass Textproduktion mehrere Phasen der Überarbeitung erfordert. Schreiben am Computer vereinfacht die Textüberarbeitung enorm. Gleichzeitig vermitteln fertige Texte einen Eindruck von „Perfektion“; die einzelnen Stadien des Schreibens und der Gestaltung sind nicht mehr nachvollziehbar. Dass Schreiben „Arbeit“ ist, ist bei der Lektüre fertiger Texte nicht erkennbar.

Eine Studie in England hat gezeigt, dass besonders Buben davon profitieren, wenn sie sich die Entwürfe anderer SchülerInnen anschauen

und lesen können oder ihre eigenen Entwürfe vorlesen und Feedback dazu erhalten (Penny 1998). Wichtig sind dabei explizite Hinweise, was sie wie und warum anders machen können. Eine Möglichkeit, an Entwürfen von Texten bzw. Textteilen zu arbeiten, ist, diese zu kopieren, so dass SchülerInnen entweder alleine oder in Gruppen daran arbeiten und auch mehrere Varianten der Überarbeitung ausprobieren können (vg. z.B. Frater 1998).



Um den SchülerInnen zu verdeutlichen, wie viel in einem ersten Textentwurf geändert und überarbeitet werden kann, kann bei der Verwendung von Textverarbeitung die Funktion „Änderungen verfolgen“ aktiviert werden. Eine andere Möglichkeit ist, Manuskripte bekannter AutorInnen im Internet zu recherchieren und den SchülerInnen zu zeigen oder, wenn man jemanden kennt, der/die häufig Texte schreibt (unabhängig davon, ob faktenorientierte, wissenschaftliche oder literarische Texte), diese Person bittet, alle Materialien (z.B. Texte, die gelesen wurden, erste Skizzen und Entwürfe usw.) und Stadien der Produktion eines Textes zu sammeln bzw. mit Fotos zu dokumentieren. Dabei geht es nicht darum, dass diese Zwischenprodukte „schön“ sind (etwa für andere lesbar oder nachvollziehbar). Den SchülerInnen soll vielmehr vermittelt werden, dass sie Texte selbst und nach ihren Vorstellungen schreiben und gestalten, dass diese Tätigkeiten zwar sehr lustvoll sein können, aber Engagement und Zeit erfordern – und dass es unterschiedliche Wege gibt, um zu einem präsentierbaren Endprodukt zu kommen.

53) „Vorlage“ für diese Übung ist die MTV-Sendung *Pimp my ride* – ein alternativer Titel für Jugendliche könnte lauten: *Pimp my write*.

6 Best Practice-Beispiele – eine Auswahl

„Page at a Time“

entwickelt von The Wolfsonian, Florida International University (www.pageatotime.org)

Dieses Projekt wurde ab 1995 vom Wolfsonian-Museum gemeinsam mit den Miami-Dade County Public Schools entwickelt. Ziel ist, die SchülerInnen in der Entwicklung ihrer Visual Literacy und in einem kritischen Zugang zu ihrer Umwelt zu unterstützen. The Wolfsonian sammelt Alltagskultur und vor allem Propaganda-Materialien aus faschistisch regierten Staaten der Zeit zwischen 1885 und 1945.

Die SchülerInnen – das Projekt richtet sich an 11- bis 12-Jährige – sollen im Sinne der „Critical Literacy“ (z.B. Fairclough 1992) vor allem befähigt werden, ideologische Botschaften zu entschlüsseln. Das Ziel von Critical Literacy ist, Texte auf ihre ideologischen Inhalte und die in sie eingeschriebenen Machtverhältnisse hin zu analysieren – ein Ziel, das im deutschen Sprachraum vor allem im Rahmen von medienpädagogischen Konzepten thematisiert wird.

Das Programm selbst ist so konzipiert, dass die SchülerInnen durch die Sammlungen des Museums geführt werden und an Workshops teilnehmen. Jede/r SchülerIn arbeitet dann an einem gemeinsamen Buchprojekt zu Fragen rund um das Thema „Konflikt und Konfliktlösung“ und gestaltet jeweils eine Seite inklusive Text und Illustrationen. Die hergestellten Bücher werden im Rahmen einer jährlichen Ausstellung allen teilnehmenden SchülerInnen und ihren Eltern, den LehrerInnen sowie der allgemeinen Öffentlichkeit präsentiert. Von der Webseite des Projektes können Stundenplanungen heruntergeladen und Beispiele für die entstandenen Bücher angesehen werden.

Diese Projektidee kann auch auf andere Themen übertragen werden. Je nach thematischer Ausrichtung bieten sich Kooperationen von Deutsch und Bildnerischer Erziehung mit anderen Gegenständen an. Unter anderem werden folgende in dieser Expertise vorgestellten Maßnahmen integriert: M 5, M 6, M 8, M 9, M 22, M 25, M 26.

Den SchülerInnen werden verschiedenste mediale und nicht-mediale Objekte zum Thema gezeigt und gemeinsam analysiert. Die Aufgabe der SchülerInnen ist es dann, jeweils ein Blatt für ein gemeinsames Buch zu gestalten, das zum Projektthema hergestellt wird. Je großformatiger dieses Buch ist, umso mehr Möglichkeiten haben die SchülerInnen, künstlerisch zu arbeiten. Eine Vorgabe kann sein, dass jedes Blatt einen Titel haben muss und jeweils ein Text von einer bestimmten Mindestlänge enthält. Das Genre dieses Textes ist den SchülerInnen freigestellt (z.B. Erzählung, Dialog, Erläuterung, Gedicht etc.).

Je größer das gewählte Format ist, umso stärker müssen die Blätter sein (z.B. dünner Karton). Wenn die Blätter fertig sind, gestalten die SchülerInnen ein Buchcover (z.B. aus dünnen Holzplatten). Abschließend wird das Buch „gebunden“, z.B. durch zwei lange Schrauben. Weitere, oft sehr ungewöhnliche Beispiele der Umsetzung des Mediums Buch finden sich auf der Webseite des Projektes.

Erleben, Erzählen, Schreiben – ein Klassentagebuch

entwickelt von Hans Brügelmann (2005)

Diese Übung, für die der Bildband *Kempowski, der Schulmeister* (Neumann/Lorisch 1980) die Anregung lieferte, ist für die Schulstufen 1 und 2 gedacht. Auch hier kommen verschiedene der in dieser Expertise vorgeschlagenen Maßnahmen zum Einsatz (z.B. M 6, M 8, M 9, M 36).

Die SchülerInnen sitzen jeden Morgen im Kreis. Ein Kind eröffnet den „Morgenkreis“ als GesprächsleiterIn. Ein paar Kinder erzählen über Ereignisse, die sie beschäftigen. Die anderen Kinder fragen nach und erzählen von eigenen Erlebnissen:

„In diesen morgendlichen Gesprächen lernen die Kinder, wie aus Erfahrungen und Gedanken Sprache wird. Sie lernen ‚by doing‘, die Assoziationen im Kopf in eine geordnete und damit für andere verständliche Folge zu übersetzen. Aufmerksames Zuhören, gezielte Rückfragen, präzisierende Erklärungen, Erweiterung des Wortschatzes und der Satzmuster sind weitere Erträge dieser Phase – bis zu 150mal im Laufe eines Schuljahres.“

Nach 20 bis 30 Minuten fragt die Lehrerin bzw. der Lehrer, welches der erzählten Erlebnisse die Kinder in ihr Klassentagebuch aufnehmen wollen. Nach der Entscheidung für eine Geschichte ist die erste Aufgabe, eine passende Überschrift zu finden. Die Kinder machen Vorschläge und entscheiden sich für einen Titel.

Der Lehrer/die Lehrerin „schreibt langsam lautierend an die Tafel [z.B. „Meine Katze wird angefahren“]; „mmm-ai-nnn-eee ...“ Für die Schulanfänger, aber auch für manche Ältere mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb ist dieses gelegentliche laute denken-Schreiben der Lehrerin eine wichtige Stüt-

ze für ihre eigenen Schreibversuche mit der Anlauttabelle. Sie erfahren immer wieder, wie Sprache Schrift wird: der Laut ein Buchstabe, Lautfolgen gegliederte Wörter und Sätze. Gerade Kinder aus schriftarmen Milieus profitieren von dieser wiederholten Modellierung – zwei-, dreimal pro Text und das 300mal im Laufe der beiden Schuljahre der Klasse 1/2.“

Die Kinder überlegen im Anschluss gemeinsam, wie einzelne Figuren der Geschichte heißen sollen, welche Figur die Geschichte erzählt, welcher Aspekt der Geschichte im Vordergrund stehen soll, wem die Geschichte erzählt wird etc.

Die Kinder erleben, wie viele unterschiedliche Möglichkeiten es gibt, eine Geschichte zu erzählen. Sie „lernen dabei, auch fremde Texte unter formalen Gesichtspunkten, also bewusst auf ihre Bauart hin zu betrachten“.

Im nächsten Schritt überlegen die Kinder, ob der ursprünglich gewählte und bereits auf die Tafel geschriebene Titel weiterhin zur zu erzählenden Geschichte passt oder angepasst werden muss:

„Für viele Kinder eine überraschende Erfahrung, dass etwas von Erwachsenen Geschriebenes gelöscht und durch eine andere Formulierung ersetzt wird – wie später auch einzelne Wörter oder ganze Sätze. Schreiben als Planen, Probieren, Prüfen und Revidieren wird anschaulich in der gemeinsamen Schreibwerkstatt, immer wieder modelliert von der Lehrerin.“

„Ist der Text an der Tafel abgesehnet, überträgt die Lehrerin ihn (in Druckschrift!) in das Tage-

buch der Klasse – ein wachsendes Lesetagebuch, in dem viele Kinder immer wieder gerne lesen.“

„Vor allem schwächere LeserInnen profitieren von der Erinnerung als Stütze beim Entziffern der Texte. Selbst wenn man nur einmal pro Woche diese Idee praktiziert, haben die Kinder am Ende des Schuljahres ein Tagebuch mit rund 30 verschiedenen Geschichten.“

Während der Lehrer/die Lehrerin den gemeinsamen Text von der Tafel abschreibt, schreiben die Kinder eigene Geschichten zum Thema. Überträgt der Lehrer bzw. die Lehrerin die Geschichte von der Tafel in den Computer, können die Tagebucheinträge für alle Kinder ausgedruckt und von diesen in Mappen gesammelt werden. Die Kinder können die gemeinsamen Geschichten mit den von ihnen selbst geschriebenen Texten und mit ihren Zeichnungen ergänzen:

Lesetagebücher von Kindern als Leseempfehlungen für Kinder

entwickelt von Andrea Bertschi-Kaufmann (2000)

Kinder nehmen sich gegenseitig als „Expertinnen und Experten für guten Lesegeschmack“ (Bertschi-Kaufmann 2000: 363) sehr ernst.

In diesem Projekt haben Kinder ab der 2. Schulstufe selbst Lesetagebücher geführt, in denen sie ihr Lesen dokumentierten: Abgesehen von der Angabe des Autors/der Autorin und des Titels des Textes war es den Kindern freigestellt, was sie auf den zum Teil von der Lehrerin vorbereiteten Blättern über den Text bzw. dessen Lektüre festhielten (z.B. Wiedergabe von Episoden, Vorstellung von Figuren, Weiter- bzw. Umschreiben von Geschichten, Kommentare, Gedanken, Zeichnungen, Wiedergabe von Textstellen, ergänzt um eigene Anmerkungen etc.).

Diese „Tagebucheinträge“ können jeweils kopiert und unter verschiedenen Überschriften in einem Ordner gesammelt werden, der für alle Kinder zugänglich ist. Kinder können sich hier zum Lesen anregen lassen.

Neben Büchern können Kinder auch Zeitschriften, Webseiten und Comics vorstellen.

Werden diese Empfehlungen auf der Webseite der Schule veröffentlicht, stellen sie auch eine gute Hilfe für all jene dar, die Kindern gerne Bücher und Anderes zum Lesen schenken möchten.

„3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz“

entwickelt von Sabine Schmölzer-Eibinger (2005, 2006, 2007)

Dieses Modell wurde ursprünglich für SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch entwickelt, ist aber in allen Situationen einsetzbar, in denen die Textkompetenz gefördert werden soll. Es setzt an der Sprachpraxis der Lernenden an und besteht aus den **Phasen der Wissensaktivierung**, der **Arbeit am Text** und der **Texttransformation**.

In diesem Modell finden sich einige der vorgeschlagenen Maßnahmen, unter anderem M 5, M 16 und M 21.

1 Wissensaktivierung

Die SchülerInnen – sie arbeiten zu zweit – werden aufgefordert, zu dem im Text behandelten Thema Gedanken und Assoziationen zu sammeln. Eine Anleitung für diese Phase kann z.B. lauten (Schmölzer-Eibinger 2005):

- Einzelarbeit: Schreib drei Minuten lang – ohne abzusetzen – alles auf, was dir zu diesem Stichwort (oder Bild) einfällt. Lass den Schreibfluss nicht abreißen und schreib auch dann weiter, wenn dir gerade nichts einfällt (z.B. llllll...).
- Partnerarbeit: Lest einander die Texte vor, die ihr geschrieben habt. Verwendet eure Ideen und Gedanken zum Thema für einen gemeinsamen Text, mit dem ihr euch an einem Text-Wettbewerb in eurer Klasse beteiligt.
- Gruppenarbeit: Entscheidet euch für fünf Kriterien, nach denen ihr die Texte beurteilen wollt.
- Gruppenarbeit: Analysiert die Texte der anderen, vergibt Punkte und erstellt eine Reihung. Stellt die besten Texte in einer Wandzeitung (in einem Magazin, auf einer Homepage) aus.

2 Arbeit am Text

Im Zentrum dieser Phase stehen das Lesen und Schreiben. Es werden „inhalts- und sprachgerichtete Aktivitäten angeregt; rezeptive und produktive Sprachhandlungen sind eng aufeinander bezogen. Die Lernenden werden dabei angeleitet, Informationen zu selektieren, zu fokussieren, zu expandieren und auf verständliche und sachadäquate Weise wiederzugeben.“

Diese Phase besteht aus drei Stufen:

a Textkonstruktion

mit dem Ziel, Textteile zu ergänzen und auszubauen:

Vorgabe: jeder zweite Absatz eines Textes

- Paararbeit: Füge nach jedem Absatz einen neuen Absatz ein.
- Gruppenarbeit: Vergleiche euren Text mit dem eines anderen Paares und verfasst gemeinsam einen neuen Text, der allen in der Gruppe gefällt.
- Gruppenarbeit: Vergleiche euren Text mit dem Originaltext: Was ist gleich, was ist anders?

b Textrekonstruktion

Sinnzusammenhänge im Text selbst erkennen und herstellen

Vorgabe: Jeder Lernende erhält einen Absatz eines Textes

- Einzelarbeit: Lest euren Absatz genau, legt ihn dann beiseite. Erzählt den anderen, worum es in diesem Absatz geht.
- Gruppenarbeit: Bringt die Inhalte eurer Absätze in eine logische Reihenfolge, ohne im Original nachzulesen.
- Gruppenarbeit: Rekonstruiert den Text gemeinsam (schriftlich). Ergänzt die „Lücken“.

c Textfokussierung

- Erkennen und genaue sprachliche Darstellung von zentralen Inhalten
- Paarbeit: Kürzt den Text um die Hälfte.
 - Gruppenarbeit: Vergleicht eure Texte. Schreibt gemeinsam eine Textfassung, die nochmals um zehn Zeilen kürzer ist. Eine/r aus eurer Gruppen beobachtet den Schreibprozess und gibt anschließend Feedback.

3 Texttransformation

Texte werden umgeschrieben. Dabei werden Strategien des Verstehens, Verarbeitens und Schreibens von Texten angewendet.

Vorgabe: eine Geschichte zu einem aktuellen Thema

- Gruppenarbeit: Lest die Geschichte und verändert eine Rolle.
- Plenum: Erzählt einander die „neue“ Geschichte.
- Partnerarbeit: Jede/r von euch sucht sich eine Person in der Geschichte aus und versetzt sich in ihre Rolle. Schreibt einander Briefe, in denen ihr das Geschehen kommentiert und eure Gefühle ausdrückt.
- Partnerarbeit: Tauscht die Briefe aus und schreibt einander Antworten.

„Das Schloss des Grauens“

entwickelt von Elaine Millard und Rebecca Jurd (Millard 2003, 2004, 2006)

Diese Übung wurde für 8- bis 10-Jährige entwickelt. Auch hier kommen verschiedene der in dieser Expertise vorgeschlagenen Maßnahmen zum Einsatz (vor allem M 26 sowie auch M 16, M 21, M 22).

Die Kinder bekommen die Aufgabe, selbst eine Abenteuergeschichte mit dem Titel „Das Schloss des Grauens“ („The Castle of Fear“) zu schreiben, in der es darum geht, ein Problem zu lösen.

Um sie in der Planung der Geschichte zu unterstützen, erhält jedes Kind ein gefaltetes A3-Blatt, das sich wie eine Flügeltür öffnen lässt. Auf diese Seite sind außen die Konturen einer Burg kopiert, mit einer Flügeltür im Zentrum. Klappt man die beiden Seiten (die Eingangstüren der Burg) auf, liegt das A3-Blatt vor den Kindern. Dieses Blatt ist durch leere Felder in unterschiedlich große „Räume“ unterteilt. Jedes Feld ist für eine „Bedrohung“ im „Schloss des Grauens“ sowie die jeweilige Lösung bzw. Flucht aus dieser Situation gedacht. Die Kinder bemalen die Außenseiten und zeichnen bzw. malen ihre

Ideen für die einzelnen Situationen.

In verschiedenen Unterrichtseinheiten werden unterschiedliche Aspekte der zu schreibenden Geschichte behandelt, z.B. eine allgemeine Einleitung für die LeserInnen, die Beschreibung des Handlungsortes und der Hauptcharaktere, einzelne Gefahrensituationen und die Lösung des jeweiligen Problems.

Die Kinder werden aufgefordert, darüber nachzudenken, wie Geschichten allgemein eingeleitet oder Charaktere so beschrieben werden, dass man weiß, wer „gut“ und wer „böse“ ist. Sie können sich auf Filme, Serien, Zeichentricksendungen, Comics, Computerspiele, Bücher usw. beziehen. Die Lehrerin/der Lehrer bringt auch selbst Ausschnitte aus Büchern als Stimuli mit, um die Kinder in ihrem Denken und anschließenden Schreiben zu unterstützen:

Die Kinder üben z.B. gemeinsam mit der Lehrerin mögliche Einstiege für ihre Geschichten, allerdings bezogen auf ein anderes Setting, hier die Schulklasse. „What it was *not* like“, diente

als erzählerische Strategie. Hier einige Beispiele: Rebecca „Jurd’s class was ...

... not a fancy classroom with the smell of a thousand dogs. It is not a peaceful classroom at all. It is not colourful. It was class Jurd and that means friendship and laughter.

... not a dark gloomy sort of a place that smelled of a foul pair of trainers and sweaty PE shirts. This was class Jurd and that meant peace and warmth.

... not an ordinary classroom. It was a machinery classroom with easy chairs. There was a doughnut shop for lunch. All doughnuts were free. The machinery has help for anything you need. It knows your age and sex. It was class Jurd and that means fun. [This from a child with special needs and support help.] (Millard 2004: 151f.)

Eine Reihe literarischer Strategien und Kompositionsformen der Kinderliteratur (auch aus Gedichten) wurde den Kindern vorgestellt und von diesen für ihre eigenen Geschichten umgesetzt.

Um den Bösewicht effektiv darzustellen, erhielten die Kinder z.B. die Aufgabe, darüber nachzudenken, welche Figuren aus Filmen für sie gruselig waren oder sie geängstigt haben. Sie konnten von zu Hause Videos oder DVDs mitnehmen. Ein Brief an die Eltern erläuterte die Aufgabe und teilte mit, dass die Kinder diese Medien in die Schule mitbringen durften. Die Kinder wurden aufgefordert, jeweils genau die Stelle herauszusuchen, die sie furchterregend fanden.

Die Kinder brachten eine ganze Bandbreite an Filmen in die Schule mit. Sie schauten sich die jeweiligen Ausschnitte in der Schulbibliothek, wo es die entsprechenden Geräte gibt, in Gruppen an. Mit Hilfe einer von der Lehrerin vorbereiteten Tabelle analysierten sie diese Ausschnitte. Die Tabelle hatte folgende Spalten:

- Titel des Films
- Name der Figur

- Wie schaut die Figur aus? (Kleidung, Größe, Farben ...)
- Welchen Gesichtsausdruck, welche Laune hat die Figur?
- Welche Stimme hat die Figur, wie spricht sie?
- Wie verhält sich die Figur, was macht sie?

Diese Eigenschaften und „Versatzstücke“ verwendeten die Kinder, um ihre eigenen Figuren zu zeichnen und im Anschluss an ihre Zeichnungen in ihren Texten darzustellen.

Nachdem die Kinder ihre Zeichnungen als visuelle Schreibvorlage fertig hatten, schrieben sie ihre eigenen Texte. Sie konnten auch Gedichte in ihren Text einbauen. Die Geschichten wurden in kleine leere Bücher geschrieben. Auf die Rückseite ihres Buches konnten die SchülerInnen ein Gedicht zur Geschichte schreiben.

Nachdem alle Kinder ihre Bücher fertig hatten, tauschten die Kinder diese untereinander, um sie zu lesen. Sie bekamen den Auftrag zu beschreiben, was dem jeweiligen Autor/der jeweiligen Autorin in ihrer Geschichte besonders gelungen ist.

Abschließend wurden die Kinder darüber gefragt, wie sie den Arbeitsprozess beurteilen und was sie davon für ihr das Schreiben ihrer eigenen Geschichte besonders hilfreich erlebten.

Millard (2004: 162f.) beschreibt die Anforderungen dieses Projektes an die LehrerInnen folgendermaßen:

- Take an interest in children’s out-of-school literacy practices through regular discussion in class.
- Look for opportunities to allow all class members to contribute what they already know about storytelling.
- Structure writing activities which encourage collaborative work and enable the kind of talk that allows children to retell their own stories to each other.
- Emphasise the importance of being critical

7

Literatur

Verwendete Literatur

Alvermann, Donna E. (2006): Ned and Kevin: An Online Discussion that Challenges the „Not-Yet-Adult“ Cultural Model. In: Pahl, Kate/Rowell, Jenniver (Hg.): *Travel Notes from the New Literacy Studies. Instances of Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 39–56.

Bailicz, Ilse/Seper, Wolfgang/Sperker, Leopold (2006): *ppc@school. Kleine Computer für kleine Hände*. Innsbruck: StudienVerlag.

Barton, David/Hamilton, Mary (1998): *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.

Barton, David/Hamilton, Mary/Ivanič, Roz (Hg.) (2000): *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.

Barrs, Myra/Pidgeon, Sue (Hg.) (2002): *Boys and Writing*. London: CLPE.

Bertschi-Kaufmann, Andrea/Kassis, Wassilis/Sieber, Peter (2004): *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Weinheim: Juventa.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Sauerländer.

Blüml, Karl/Wallner-Paschon, Christina (2002): Wie bewältigen unsere Schüler/innen unterschiedliche Texttypen? In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günter (Hg.): *PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 55–60.

Böck, Margit (1998): *Leseförderung als Kommunikationspolitik. Zum Mediennutzungs- und Leseverhalten sowie zur Situation der Bibliotheken in Österreich*. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.

Böck, Margit (2007): *Gender und Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe, Förderungsansätze*. Hg. v. BM:UJK, Wien.

Böck, Margit (2000): *Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich*. Unter Mitarbeit von Sabine Funk und Karin Haller. Innsbruck: StudienVerlag.

Böck, Margit (2001): *Lesegewohnheiten, Lesesozialisation und Leseförderung*. In: Günter Haider/Birgit Lang (Hg.): *PISA Plus 2000. Ergebnisse der nationalen Projekte in PISA 2000*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 25–118.

Böck, Margit/Bergmüller, Silvia (2004a): *Lesegewohnheiten und Leseförderung an den Schulen*. In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hg.): *PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht*. Graz: Leykam, S. 146–147.

- Böck, Margit/Bergmüller, Silvia (2004b): Das Lesen im Alltag der 15-/16-Jährigen. In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam, S. 148–149.
- Böck, Margit/Kress, Gunther (2001): Unequal Expectations: Child Readers and Adult Tastes. In: Macarro, Antonia Sánchez (Hg.): Windows on the World: Media Discourse in English. València: Universitat de València, S. 259–279.
- Böck, Margit/Wallner-Paschon, Christina (2002a): Buchlesen und Lese-Kompetenz. In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günter (Hg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte. Innsbruck: StudienVerlag, S. 13–18.
- Böck, Margit/Wallner-Paschon, Christina (2002b): Bedingungen der Lesesozialisation. In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günter (Hg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte. Innsbruck: StudienVerlag, S. 19–26.
- Böck, Margit/Wallner-Paschon, Christina (2002c): Das Leseumfeld der 15-/16-Jährigen. In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günter (Hg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte. Innsbruck: StudienVerlag, S. 27–34.
- Böck, Margit/Wallner-Paschon, Christina (2002d): Lesen in der Medienvielfalt. In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günter (Hg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte. Innsbruck: StudienVerlag, S. 35–42.
- Böck, Margit/Wallner-Paschon, Christina (2002e): Leseförderung an den Schulen. In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günter (Hg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte. Innsbruck: StudienVerlag, S. 43–48.
- Böck, Margit/Weish, Ulli (2002): Medienhandeln und Geschlecht. Eine Sekundäranalyse quantitativer Mediennutzungsstudien mit Alter und Bildung als Differenzkriterien. In: Dorer, Johanna/Geiger, Brigitte (Hg.): Feministische Medienforschung. Ansätze, Befunde und Perspektiven der aktuellen Entwicklung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 235–266.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Walther, Gerd/Valtin, Renate (Hg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Brügelmann, Hans (2005): Erleben, Erzählen, Schreiben. In: Grundschule Deutsch, H. 8, S. 10–11.
- Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (Hg.) (2003): 4. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien: o.V.

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hg.): Handbuch Lesen. München: K.G. Saur, S. 145–223.

Comber, Barbara/Nixon, Helen (2004): Children reread and rewrite their local neighbourhoods: Critical literacies and identity work. In: Evans, Janet (Hg.): Literacy Moves On. Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom. London: David Fulton, S. 115–132.

Dahrendorf, Malte (1980): Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter. Kronberg/Ts.: Cornelsen Scriptor.

Dohrn, Antje (2005): Mehr Lesekompetenz für mein Kind. Mit Spaß und Spiel Texte besser verstehen lernen. Stuttgart: Urania.

Eder, Ferdinand/Wallner-Paschon, Christina (2002): Die Schule als Lebenswelt von Jugendlichen. In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günter (Hg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte. Innsbruck: StudienVerlag, S. 85–90.

Evans, Janet (Hg.) (2004): Literacy Moves On. Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom. London: David Fulton.

Evans, Janet (2004): Introduction: The changing nature of literacy in the twenty-first century. In: Evans, Janet (Hg.): Literacy Moves On. Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom. London: David Fulton, S. 6–15.

Fink, Rosalie (2006): Why Jane and John Couldn't Read – And How They Learned: A New Look at Striving Readers. Delaware: International Reading Association.

Frater, Graham (1998): Boys and literacy. In: Bleach, Kevin (Hg.): Raising Boys' Achievement in Schools. Stoke on Trent: Trentham Books.

Garbe, Christine (1993): Frauen – das lesende Geschlecht? Perspektiven einer geschlechtsdifferenzierten Leseforschung. In: Garbe, Christine (Hg.): Frauen Lesen. Untersuchungen und Fallgeschichten zur 'weiblichen Lektürepraxis' und zur literarischen Sozialisation von Studentinnen. Berlin, Paderborn (= Literatur & Erfahrung; 26/27), S. 7–33.

Garbe, Christine (2003): Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung. In: Ulf, Abraham/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 69–89.

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa.

- Haider, Günter (2004): Die OECD/PISA-Studie. In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam, S. 18–39.
- Haller, Karin/Nowak, Klaus (Hg.) (2005): Girls & Boys. Buchklub GORILLA Band 27. Wien: o.V.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 275–286.
- Hurrelmann, Bettina/Groeben, Norbert (Hg.) 2002: Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, Bettin/Hammer, Michael/Nieß, Ferdinand (1993): Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul/Zeisel, Hans (1976): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jewitt, Carey (2002): The move from page to screen: the multimodal reshaping of school English. In: *Journal of Visual Communication*, 1. Jg., H. 2, S. 171–196.
- Köcher, Renate (1993): Lesekarrieren – Kontinuitäten und Brüche. In: *Leserfahrungen und Lesekarrieren: Studien der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 215–310.
- Kress, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther/van Leeuwen, Theo (2001): *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, Gunther/Jewitt, Carey/Oborn, John/Tsatsarelis, Charalampos (2001): *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London: Continuum.
- Lang, Birgit (2001): Die OECD/PISA-Studie. In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hg.): PISA 2000. Nationaler Bericht. Innsbruck: StudienVerlag, S. 12–37.
- Lang, Birgit/Wallner-Paschon, Christina (2001): Schülerleistungen im internationalen Vergleich. In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hg.): PISA 2000. Nationaler Bericht. Innsbruck: StudienVerlag, S. 38–67.
- Mahiri, Jabari (Hg.) (2004): *What They Don't Learn in School: Literacy in the Lives of Urban Youth*. New York: Peter Lang.
- Marsh, Jackie (2006): Global, Local/Public, Private: Young Children's Engagement in Digital Literacy Practices in the Home. In: Pahl, Kate/Rowell, Jenniver (Hg.): *Travel Notes from the New Literacy Studies. Instances of Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, S.19–38.
- Maynard, Terry/Lowe, Kaye (2001): Boys and Writing in the Primary School: Whose Problem Is It? In: *Education*, 27. Jg., H. 2, S. 3–13.

Merkelbach, Valentin (2005): Leseförderung und Lesekompetenz – Literaturdidaktische Anmerkungen zur PISA-Debatte. In: Steffens, Ulrich/Messner, Rudolf (Hg.): *Neue Zugänge zum Lesen schaffen. Lesekompetenz und Leseförderung nach PISA*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, S. 45–52.

Millard, Elaine (2003): Towards a literacy of fusion: new times, new teaching and learning? In: *Reading, literacy and language*, April, S. 3–8.

Millard, Elaine (2004): Writing about heroes and villains: Fusing children's knowledge about popular fantasy texts with school-based literacy requirements. In: Evans, Janet (Hg.): *Literacy Moves On. Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom*. London: David Fulton, S. 144–164.

Millard, Elaine (2006): Transformative Pedagogy: Teachers Creating a Literacy of Fusion. In: Pahl, Kate/Rowse, Jenniver (Hg.): *Travel Notes from the New Literacy Studies. Instances of Practice. Clevedon: Multilingual Matters*, S. 234–253.

Moss, Gemma (1998): Explicit Pedagogy. In: Barrs, Myra/Pidgeon, Sue (Hg.): *Boys and Writing*. London: CLPE, S. 54–60.

Moss, Gemma (1999): *The fact and fiction project*. Southampton: University of Southampton School of Education.

Moss, Gemma (2002): Putting the Text Back into Practice: Non-fiction as Objects of Design. In: Jewitt, Carey/Kress, Gunther (Hg.): *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang, S. 73–87.

Nichols, Sue (2006): From Boardroom to Classroom: Tracing Globalised Discourse on Thinking Through Internet Texts and Teaching Practice. In: Pahl, Kate/Rowse, Jenniver (Hg.): *Travel Notes from the New Literacy Studies. Instances of Practice. Clevedon: Multilingual Matters*, S. 173–194.

OECD (Hg.) (1995): *Literacy, Economy and Society: Results of the first International Adult Literacy Survey*. Ottawa.

Pahl, Kate/Rowse, Jenniver (2005): *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Paul Chapman.

Pahl, Kate/Rowse, Jenniver (Hg.) (2006): *Travel Notes from the New Literacy Studies. Instances of Practice. Clevedon: Multilingual Matters*.

Penny, Vivian (1998): Raising boys' achievement in English. In: Bleach, Kevin (Hg.): *Raising Boys' Achievement in Schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike/Volz, Steffen (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim: Juventa.

PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.

Pointinger, Martin (2005): Schülerleistungen im nationalen Vergleich. In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam, S.96–119.

Reiter, Claudia (2001): Multivariate thematische Analysen. In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hg.): PISA 2000. Nationaler Bericht. Innsbruck: StudienVerlag, S. 102–119.

Reiter, Claudia (2002): Spezielle Analysen zur sprachlichen Qualität von Antworten. In: Reiter, Claudia/Haider, Günter (Hg.): PISA 2000 – Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs. Innsbruck: StudienVerlag, S. 135–138.

Richter, Karin/Plath, Monika (2003): Wenn beim Lesen die Milch überkocht. Eine empirische Untersuchung zur Lesemotivation und zum Umgang mit Kinderliteratur in der Grundschule. In: JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, H. 4, S. 40–47

Richter, Karin/Plath, Monika (2005): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim: Juventa.

Rosebrock, Cornelia (2005): Wege zur Lesekompetenz – Reading Literacy und literarische Sozialisation. In: Steffens, Ulrich/Messner, Rudolf (Hg.): Neue Zugänge zum Lesen schaffen. Lesekompetenz und Leseförderung nach PISA. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, S. 32–44.

Rowell, Nicol (2006): Corporate Crossings: Tracing Textual Crossings. In: Pahl, Kate/Rowell, Jenniver (Hg.): Travel Notes from the New Literacy Studies. Instances of Practice. Clevedon: Multilingual Matters, S. 195–216.

Safford, Kimberly/O'Sullivan, Olivia/Barrs, Myra (2004): Boys on the Margin. Promoting Boys' Literacy Learning at Key Stage 2. London: CLPE.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2005): Lernen und Lehren in mehrsprachigen Klassen. In: Perspektiven. ÖDaF-Mitteilungen, Sonderheft zur XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Graz, S. 35–44.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2006): In der Zweitsprache lernen. In: ÖDaF-Mitteilungen, H. 1.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (in Vorbereitung): Lernen in der Zweitsprache. Theoretische und didaktische Grundlagen der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr.

Schön, Erich (1999): Lesen zur Information, Lesen zur Lust – schon immer ein falscher Gegensatz. In: Roters, Gunnar/Klingler, Walter/Gerhards, Maria (Hg.): Information und Informationsrezeption. Baden-Baden: Nomos, S. 187–212.

Schön, Erich (2001): Geschichte des Lesens. In: Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hg.): Handbuch Lesen. München: K.G. Saur, S. 1–84.

Street, Brian (1984): Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, Brian (Hg.) (1993): *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Theunert, Hertha (Hg.) (1993): „Einsame Wölfe“ und „Schöne Bräute“. Was Mädchen und Jungen in Cartoons finden. München: o.V.

Vasquez, Vivian (2004): *Creating opportunities for critical literacy with young children: Using everyday issues and everyday text*. In: Evans, Janet (Hg.): *Literacy Moves On. Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom*. London: David Fulton, S. 78–98.

Wintersteiner, Werner (2006): *Poetik der Verschiedenheit*. Klagenfurt: Drawa.

Verwendete Primärliteratur

Lewisch, Ingrid (2000): *Mathematik 1. Verstehen, Üben, Anwenden*. Wien: Oldenbourg.

Neumann, Michael/Lorisch, Lars (1980): *Kempowski, der Schulmeister*. Braunschweig: Westermann.

Pramper, Wolfgang/Hammerschmid, Helmut/Hochwind, Stefan/Nömayr, Elisabeth (2003): *Deutschstunde 1. Basisteil*. 5. Aufl. Linz: Veritas.

Weiterführende Literatur

Barrs, Myra/Pidgeon, Sue (Hg.) (1993): *Reading the Difference. Gender and Reading in the Primary School*. London: CLPE.

Barrs, Myra/Pidgeon, Sue (Hg.) (1998): *Boys and Reading*. London: CLPE.

Barth, Susanne (1997): *Differenzen: weiblich – männlich*. In: *Praxis Deutsch*, H. 143, S. 17–23.

Bischof, Ulrike/Heidtmann, Horst (2002): *Leseverhalten in der Erlebnisgesellschaft. Eine Untersuchung zu den Leseinteressen und Lektüregatifikation von Jungen*. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.): *Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments*. Weinheim: Juventa, S. 241–267.

Bonfadelli, Heinz/Bucher, Priska (Hg.) (2002): *Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung*. Zürich: Pestalozzianum.

Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut /Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hg.) (2005): *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster: Waxmann.

Brügelmann, Hans/Richter, Sigrun (Hg.) (1994): *Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb*. Bottighofen: Libelle.

- Bucher, Priska (2004): Leseverhalten und Leseförderung. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. Zürich: Pestalozzianum, 2004.
- Eggert, Hartmut/Garbe, Christine (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler.
- Ewers, Hans-Heino (Hg.) (2002): Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments. Weinheim: Juventa.
- Garbe, Christine (1996): Geschlechterspezifische Differenzen in der „literarischen Pubertät“. In: Der Deutschunterricht, H. 1, S. 88–97.
- Garbe, Christine (2003a): Mädchen lesen ander(e)s. Für eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung. In: JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, H. 2, S. 14–29.
- Garbe, Christine (2003b): Alle Mann ans Buch! Aufgaben einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung. In: JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, H. 3, S. 45–49.
- Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. Basisartikel. In: Praxis Deutsch, H. 127, S. 17–26.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch, H. 176, S. 6–18.
- Hurrelmann, Bettina/Becker, Susanne (Hg.) (2003): Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim: Juventa.
- Kliwer, Annette (2001): Jungenbücher – gibt's die auch? In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, H. 4, S. 269–277.
- Kliwer, Annette/Schilcher, Anita (Hg.) (2004): Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider.
- Richter, Karin (2001): Kinderliteratur in der Grundschule. Betrachtungen – Interpretationen – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosebrock, Cornelia (Hg.) (1995): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim: Juventa.
- Rosebrock, Cornelia (2002): Folgen von PISA für den Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch, H. 174, S. 51–55
- Rupp, Gerhard/Heyer, Petra/Bonholt, Helge (2004): Lesen und Medienkonsum. Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten. Weinheim: Juventa.
- Steffens, Ulrich/Messner, Rudolf (Hg.) (2005): Neue Zugänge zum Lesen schaffen. Lesekompetenz und Leseförderung nach PISA. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Ulf, Abraham/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

8 Institutionen der Leseförderung und Internetlinks

In Österreich

Abteilung Medienpädagogik/Bildungsmedien/ Medienservice

des Bundesministeriums für Bildung,
Wissenschaft und Kultur
Minoritenplatz 5, 1014 Wien
Tel. 01-53120-3680
www.mediamanual.at

Bibliotheken Service für Schulen

i.A. des BM:BWK (Kooperation
des Ö. Buchklubs der Jugend, Buch.Zeit Wels
und des Büchereiverband Österreichs)
Pollheimerstraße 17, 4600 Wels
Tel.: 07242-65239
www.schulbibliotheken.at

Buch.Zeit. Informationszentrum für
Jugendliteratur und Schulbibliotheken
Jugendliteraturhaus Wels
Pollheimerstraße 17, 4600 Wels
Tel.: 07242-65239
www.buchzeit.at

Büchereiverband Österreichs (BVÖ)
Museumstrasse 36, 1070 Wien
Tel. 01-4069722-0
www.bvoe.at

I geh lesen
Netzwerk Lesen, Bundesland Salzburg
www.ig-lesen.at

Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung

Mayerhofgasse 6, 1040 Wien
Tel. 01-5050359
www.jugendliteratur.net; www.1001buch.at

Klasse Zukunft – Rubriken „Lesen fördern“,
„Gender und Schule“
www.klassezukunft.at

LESEFIT – „Lesen können heißt lernen können“
www.lesefit.at

Lesen fördern – eine Initiative des BM:BWK
www.neueschule.gv.at/sp1/lesenfoerdern.html

Österreichische Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung

Institut für Germanistik III/6, Universität Wien
Dr. Karl Lueger- Ring 1, 1010 Wien
Tel: 01-4277-42137
www.biblio.at/oegkjlf/

Österreichischer Buchklub der Jugend

Mayerhofgasse 6, 1040 Wien
Tel. 01-5051754-0
www.buchklub.at

Österreichisches BibliotheksWerk.

Das Forum katholischer Bibliotheken (ÖBW)
Elisabethstraße 10, 5020 Salzburg
Tel. 0662-881866
www.biblio.at; www.rezensionen.at

STUBE – Studien- und Beratungsstelle
für Kinder- und Jugendliteratur
Bräunerstraße 3/8, 1010 Wien
Tel. 01-51552-3785
www.stube.at

International

ALEKI – Arbeitsstelle für Leseforschung und Kindermedien der Universität zu Köln
www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/Aleki

Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.
www.jugendliteratur.org

Arbeitsgemeinschaft vernetzter Kinderseiten
www.seitenstark.de

Centre for Literacy in Primary Education (CLPE)
www.clpe.co.uk

Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben e.V.
www.dgls.de

FEIBEL.DE – Büro für Kindermedien (Kinder-Software-Ratgeber, Lern-Software-Ratgeber)
www.feibel.de

FLIMMO – Programmberatung für Eltern e.V.
www.flimmo.de

Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
www.uni-oldenburg.de/olfoki/aktuelles

Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung (GKJF)
www.gkjf.de

IfaK – Institut für angewandte Kindermedienforschung
www.ifak-kindermedien.de

International Reading Association
www.reading.org

Internationale Jugendbibliothek München
www.ijb.de

Internet-ABC e.V. – das Portal für Kinder und Eltern
www.internet-abd.de

Kinderbuchforum-Stiftung
www.kinderbuchforum.de

KJL-Online. Das Portal für Fachleute der Kinder- und Jugendliteratur
www.kjl-online.de

JETZT Deutsch lernen (Gemeinschaftsprojekt des Goethe-Instituts, der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Süddeutschen Zeitung)
www.goethe.de/z/jetzt/deindex.htm

LesArt – Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur
www.lesart.org

Lesepädagogik.de – Onlinemagazin zum Thema Lesen und Unterricht
www.lesepaedagogik.de

Lesesozialisation in der Mediengesellschaft – DFG-Schwerpunktprogramm
www.uni-koeln.de/dfg-spp-lesesoz/

LeseZentrum der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
www.ph-heidelberg.de/org/lz

Little Artur im Schreiberspace – Schreibwerkstätten für Kinder, virtuelle Workshops zu verschiedenen Genres und Themen
www.little-artur.de

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
www.mpfs.de

Medienrezeption.de der SWR-Medienforschung
www.medienrezeption.de

National Literacy Trust
www.literacytrust.org.uk

QuickReads – “short, fast paced books”
www.niace.org.uk/QuickReads

ReadWriteThink.org –
International Reading Association, National
Council of Teachers of English (www.ncte.org),
Marco Polo (www.marcopolo-education.org):
Stundenplanungen, Vorschläge für
Leseförderung
www.readwritethink.org

**Schweizerisches Institut für Kinder-
und Jugendmedien (SIKJM)**
www.sikjm.ch/d

Stiftung Lesen
www.stiftunglesen.de

Teachernet UK
www.teachernet.gov.uk/management/atoz/literacy/

**Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e.V.
(ZUM)**
www.zum.de/Faecher/D/BW/gym/gymd.shtml

Zentrum LESEN, Pädagogische Hochschule Aarau
www.zentrumlesen.ch