

---

# **Vergleichsarbeiten 2017**

## **3. Jahrgangsstufe (VERA-3)**

### **Deutsch – Didaktische Handreichung**

### **Modul B**

---

#### **Didaktische Erläuterung**

#### **Lesen**



## Inhaltsverzeichnis<sup>1</sup>

1. Allgemeine Erläuterungen.....	3
2. Kompetenzorientierung „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und der Bezug zu den Bildungsstandards.....	3
3. Zur Teilkompetenz „Textverstehen“ und zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben.....	5
4. Anregungen für den Unterricht.....	6
Zur Förderung grundlegender Fähigkeiten .....	6
Zum Lernen und Üben von Methoden bzw. Strategien.....	7
Worauf man bei der eigenständigen Entwicklung von Leseaufgaben achten sollte .....	8
Lesekompetenz – nicht nur kognitive Fähigkeit .....	9
5. Literaturverzeichnis.....	10

Wussten Sie, dass Sie viele VERA-Aufgaben und Didaktische Materialien auch online finden können?

[www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben](http://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben)

Bei der Entstehung dieses Dokuments haben folgende Autoren mitgewirkt:  
Albert Bremerich-Vos und Michael Krelle.

---

<sup>1</sup> Das Dokument ist eine angepasste Fassung der Didaktischen Handreichungen – Modul B aus den Jahren 2010–2016.

# 1. Allgemeine Erläuterungen

Im Deutschunterricht der Primarstufe werden die Grundlagen für die Entwicklung der Schlüsselkompetenz Lesen geschaffen. Lesekompetenz ist in doppelter Weise notwendig für eine erfolgreiche Lebensführung: Zum einen ist Lesen eine zentrale Bedingung für den Wissenserwerb in allen Schulfächern und für das lebenslange Lernen. Zum anderen ist Lesen Voraussetzung für die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation (vgl. Bos et al., 2003; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007). Darüber hinaus kann man Lesen als Beitrag zu gelingender Persönlichkeitsbildung ansehen, „z. B. im Hinblick auf ästhetische und sprachliche Sensibilität, Moralentwicklung und Empathiefähigkeit, Fremdverstehen und Teilhabe am kulturellen Gedächtnis“ (Hurrelmann, 2007, S. 22f.). In diesem Sinne formuliert die Kultusministerkonferenz (2005, S. 9) einleitend als Ziele für den Unterricht:

*„Lesen ist ein eigenaktiver Prozess der Sinnkonstruktion. Die Grundschule führt zum genießenden, informierenden, selektiven, interpretierenden und kritischen Lesen und legt damit eine tragfähige Grundlage für weiteres Lernen, für weiteres selbstbestimmtes Lesen und eine bewusste Auswahl geeigneter Medien. Die Kinder erfahren, dass Lesen eine Auseinandersetzung mit der Welt ermöglicht und Vergnügen bereiten kann. Dazu werden an unterschiedlichen Texten Leseinteresse, Lesebereitschaft, Lesefähigkeit und sinnverstehendes Lesen entwickelt. Beim Hören und Lesen literarischer Texte beschäftigen sich die Kinder mit wichtigen, sie bewegenden Fragen und setzen sich identifizierend und abgrenzend mit literarischen Figuren auseinander. Schülerinnen und Schüler gehen mit unterschiedlichen Textsorten in verschiedenen Medien um und können sich ihrem Alter entsprechend in der Medienwelt orientieren, d. h. in Druckmedien, in elektronischen Medien sowie in Massenmedien.“*

# 2. Kompetenzorientierung „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und der Bezug zu den Bildungsstandards

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich zum Lesen lauten im Einzelnen (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 11ff.):

über Lesefähigkeiten verfügen

- altersgemäße Texte sinnverstehend lesen,
- lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln.

über Leseerfahrungen verfügen

- verschiedene Sorten von Sach- und Gebrauchstexten kennen,
- Erzähltexte, lyrische und szenische Texte kennen und unterscheiden,
- Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen,
- Texte begründet auswählen,
- sich in einer Bücherei orientieren,
- Angebote in Zeitungen und Zeitschriften, in Hörfunk und Fernsehen, auf Ton- und Bildträgern sowie im Netz kennen, nutzen und begründet auswählen,
- Informationen in Druck- und – wenn vorhanden – elektronischen Medien suchen,
- die eigene Leseerfahrung beschreiben und einschätzen.

Texte erschließen

- Verfahren zur ersten Orientierung über einen Text nutzen,

- gezielt einzelne Informationen suchen,
- Texte genau lesen,
- bei Verständnisschwierigkeiten Verstehenshilfen anwenden: nachfragen, Wörter nachschlagen, Text zerlegen,
- Texte mit eigenen Worten wiedergeben,
- zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben,
- Aussagen mit Textstellen belegen,
- eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen,
- bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen,
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten finden,
- handelnd mit Texten umgehen: z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren.

#### Texte präsentieren

- selbst gewählte Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vorlesen,
- Geschichten, Gedichte und Dialoge vortragen, auch auswendig,
- ein Kinderbuch selbst auswählen und vorstellen,
- verschiedene Medien für Präsentationen nutzen,
- bei Lesungen und Aufführungen mitwirken.

Die mit diesen Standards verbundenen Kompetenzen sind im Leseunterricht der Grundschule anzustreben. Einige (z. B. „bei Lesungen und Aufführungen mitwirken“) lassen sich erkennbar eher als Standards für Lerngelegenheiten beschreiben. Bei anderen erweist es sich schon in der Unterrichtssituation als schwierig, sie in eine (überprüfbare) Leistungserwartung zu übersetzen (z. B.: „lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln“). Und nicht bei allen Standards ist es möglich, sie sinnvoll in Leistungsaufgaben, etwa für eine Klassenarbeit, umzusetzen (z. B. „sich in einer Bücherei orientieren“, „ein Kinderbuch selbst auswählen und vorstellen“).

Dieselben und noch einige weitere Einschränkungen ergeben sich, wenn es darum geht, Aufgaben für die einheitliche Testung großer Gruppen zu entwickeln, bei denen man ja notwendigerweise vom konkreten Unterricht in einzelnen Ländern, Schulen oder Klassen absehen muss. Beim Standard „Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen“ wären z. B. Klassen, die bestimmte Werke im Unterricht behandelt haben, systematisch im Vorteil; andere Standards lassen sich nicht in ökonomisch vertretbarer Weise testen oder objektiv auswerten (etwa „handelnd mit Texten umgehen: z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren“).

Lesekompetenz umfasst darüber hinaus mehr als kognitive Fähigkeiten. Hinzu kommen:

- Freude am Lesen und positive Erfahrungen mit Büchern, Zeitschriften usw.,
- eine gewisse Selbstverständlichkeit im Umgang mit Sprache und Schrift,
- eine positive Integration des Lesens in das eigene Selbstbild,
- Beharrlichkeit im Umgang mit eventuellen Schwierigkeiten und Anforderungen,
- ein stabiles fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept, also die Überzeugung, es zu können.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Siehe die vielzitierte Kompetenzdefinition von F. E. Weinert (2001, S. 27f.): Man versteht „unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Auch diese weiteren zentralen Aspekte der Lesekompetenz lassen sich im Test nicht überprüfen. Hier kann es nur um den kognitiven Aspekt gehen. Die Aufgaben in den Vergleichsarbeiten bzw. Kompetenztests oder Lernstandserhebungen in der 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) beziehen sich folglich auf diejenigen Standards, die gemäß den Anforderungen an eine Reihe von Testgütekriterien als prinzipiell testbar angesehen werden können. Das sind im Wesentlichen die Standards der Gruppe „Texte erschließen“, die sich am stärksten auf die kognitive Dimension der Lesekompetenz beziehen lassen. Das bedeutet freilich die Einengung einer „weiten“ Definition der Kompetenz. Emotionale und motivationale Aspekte, die faktisch sehr bedeutsam sein können, müssen für den Zweck des Leistungsvergleichs ausgeklammert werden. Sie werden aber im Leseunterricht immer eine zentrale Bedeutung behalten.

### 3. Zur Teilkompetenz „Textverstehen“ und zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben

Das Erschließen von Texten stellt man sich nicht als ein bloß passives Aufnehmen einer im Text enthaltenen Information vor. Vielmehr wird angenommen, dass es sich beim Lesen um eine eigene Konstruktionsleistung handelt: „Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden. Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem das Vorwissen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren“ (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, S. 70f.).

Als grundlegend für das Textverstehen muss das eigentliche Erlesen von Wörtern und Sätzen angesehen werden. Nur wer einigermaßen flüssig lesen kann, ist in der Lage, Texten auch Informationen abzugewinnen. Konkret: Braucht das Erlesen eines Satzes länger, als Informationen im Arbeitsgedächtnis gehalten werden können, so misslingt selbst das Herstellen lokaler Kohärenz – der inhaltliche Zusammenhang geht verloren. Dieser Umstand stellt für Kinder in der Grundschule gelegentlich noch eine Komplikation dar. Ist die grundlegende Lesefertigkeit jedoch hinreichend geübt bzw. automatisiert, kommt es zu Prozessen des eigentlichen Textverständnisses, die im Folgenden erläutert werden.

In Theorien des Textverständnisses wird häufig zwischen verschiedenen Formen der mentalen Repräsentation von Bedeutungen unterschieden: Neben einer an der sprachlichen Oberfläche orientierten Form (z. B. Erinnern einer einzelnen Formulierung) stellt man sich z. B. eine propositionale Form vor (z. B. als sinngemäßes Erinnern einer bestimmten Information) sowie eine Repräsentation als mentales Modell bzw. Situationsmodell (etwa als allgemeine Vorstellung komplexerer Zusammenhänge, Personenkonstellationen oder räumlicher Verhältnisse). Diese verschiedenen Formen bauen zeitlich und logisch nicht aufeinander auf: Die Bedeutung eines unbekannten Wortes kann man oft auf der Grundlage eines mentalen Modells oder mithilfe des eigenen Vorwissens rekonstruieren. In ein Situationsmodell gehen wiederum auch Annahmen ein, die der Leser bzw. die Leserin an den Text heranträgt. So kann er/sie z. B. eine Figur, über die im Text kaum etwas ausgesagt wird, mit vielen Merkmalen ausstatten. Insofern ist ein Situationsmodell nie nur text-, sondern immer auch vorwissensbasiert.

Fragen im Lesetest beziehen sich häufig auf diese unterschiedlichen Ebenen mentaler Repräsentationen auf Leserseite. Auf der Textseite wirkt sich zusätzlich die Position der relevanten Information(en) auf die Aufgabenschwierigkeit aus. Sie können z. B. mehr oder weniger explizit sein, an einer einzigen, mehr oder weniger prominenten Stelle stehen, auf Verbindungen mehrerer Textstellen beruhen, sich auf Inhalte oder Merkmale des Gesamttextes beziehen oder auch darüber hinausweisen.

Den oben formulierten Annahmen tragen die gängigen Kompetenzstufenmodelle Rechnung.<sup>3</sup> Sie liegen auch den VERA-Leseaufgaben zu Grunde.

Auf der Basis der Ergebnisse von Voruntersuchungen (Pilotierung) werden die in den Testheften eingesetzten Einzelaufgaben gemäß ihren tatsächlichen Lösungshäufigkeiten in eine Reihenfolge gebracht. Anschließend versucht man, jeweils typische Merkmale für solche Aufgabenstellungen zu bestimmen, die sich als ähnlich schwierig erwiesen. Auf dieser Basis werden schließlich Kompetenz(-stufen-)modelle formuliert, wobei die Charakteristika der Aufgaben in solche Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler übersetzt werden, die für die Lösung der jeweiligen Klasse von Einzelaufgaben notwendig sind. Es entsteht also aus der Beschreibung ähnlich schwieriger Aufgaben ein Modell von Lesekompetenzstufen.

## 4. Anregungen für den Unterricht

Zur Lesekompetenz gehört u. a., dass man Wortbedeutungen schnell und sicher erfasst, bei Bedarf geschriebene Wörter lautlich richtig wiedergibt, dass man die Struktur von Sätzen erkennt und versteht und dass man über die Satzgrenzen hinweg inhaltliche Beziehungen erfasst bzw. aufgrund von Schlüssen herstellt. Wenn die *höheren* Prozesse des Verstehens von Absätzen und des ganzen Textes gelingen sollen, müssen die *tieferen* Prozesse auf der Ebene der Wörter möglichst schnell und automatisiert verlaufen. Es kann davon ausgegangen werden, dass erst so genügend Ressourcen für die Bewältigung der *höheren* Prozesse zur Verfügung stehen.

Deshalb finden Sie hier zunächst einige Hinweise auf Verfahren, die sich im Zusammenhang mit der Förderung im Bereich der *tieferen* Prozesse bewährt haben. Es folgen einige Anmerkungen zum Üben von Lesemethoden bzw. -strategien. Dann werden Tipps gegeben, worauf man achten sollte, wenn man Leseaufgaben unter Bezug auf das hier vorgestellte Modell einer Stufung der Lesekompetenz entwickeln möchte. Schließlich wird daran erinnert, dass die Lesekompetenz mehr ausmacht als eine kognitive Fähigkeit.

### Zur Förderung grundlegender Fähigkeiten

Im Rahmen von kleinen Leseproben kann man – am besten in einem geschützten Bereich – ohne großen Aufwand ermitteln, wie Kinder einzelne Wörter erlesen. Wie gliedern sie die Wörter, dehnen sie einzelne Laute so, dass es gar nicht zu einem Verstehen der Wortbedeutung kommt? Gibt es häufiger Ersetzungen und Auslassungen, ohne dass sich die Kinder selbst korrigieren? Wie schnell wird überhaupt gelesen, wie viele Wörter werden z. B. in einer Minute bewältigt? So kann man die Voraussetzungen für eine gezielte Förderung schaffen.

Kinder, die Wörter noch häufig buchstabenweise erlesen, können üben, sie in Silben oder Morpheme zu gliedern, z. B. durch Silbenklatschen und dadurch, dass sie Wörter nach der Anzahl der Silben ordnen. Schwierigere, lange Wörter kann man mit Silbenbögen anbieten. Hilfreich sind auch Reimübungen. Die Kinder lernen hier, den Reimteil des Wortes als Einheit zu erfassen. Geht es um die Morphemstruktur etwa von Verben im Rahmen von Sätzen, kann man die Verben ohne Flexionsendungen anbieten und die Kinder sie ergänzen lassen. Komplexere Wörter mit mehreren Stämmen kann man zerlegen lassen. Besonders beliebt ist das Konstruieren und Erlesen von Phantasiezusammensetzungen wie z. B. *Tigerbär* oder *Affenelefant*, wobei die Schülerinnen und Schüler sich auch mit der Frage beschäftigen sollen, ob ein Tigerbär ein Bär oder ein Tiger ist. Hier geht es um die Unterscheidung von Grundwort und Bestimmungswort.

<sup>3</sup> Dabei spielen aber auch das Format der Aufgabenstellung und die Schwierigkeit von Leseaufgaben eine Rolle (Kirsch, Jungeblut & Mosenthal, 1998). Zudem ist das Wiedererkennen vorgegebener Informationen kognitiv weniger anspruchsvoll als das aktive Produzieren. Für den Grundschulbereich im deutschsprachigen Raum sind das die Modelle aus den Studien IGLU (vgl. Bos et al., 2007), aus den zurückliegenden VERA-Studien (vgl. Groß Ophoff, Isaac, Hosenfeld & Eichler, 2008) und das Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Primarbereich (Bremerich-Vos & Böhme, 2009).

Häufig kommen Kinder schon auf der Ebene einzelner Wörter nicht zu einem Leseerfolg, weil sie diese Wörter weder in ihrem aktiven noch in ihrem passiven Wortschatz haben. Sollen kleine Texte gemeinsam gelesen werden, in denen solche Wörter voraussichtlich gehäuft vorkommen, bietet es sich an, für eine Vorentlastung zu sorgen. Einzelne Wörter werden gemeinsam gelesen und kundige Kinder erläutern ihre Bedeutung, wenn möglich und nötig auch mit nonverbalen Mitteln, z. B. im Rahmen von darstellendem Spiel.

Soll das Lesen auf der Ebene des Satzes geübt werden, kann man Satzfragmente vorgeben. Verben verlangen eine bestimmte Zahl an „Mitspielern“, aber es stehen nicht alle da und es muss eine Vermutung dazu geäußert werden, was wohl noch „kommen“ müsste: *Der Junge schenkt dem Mädchen .... Die Familie wohnt ....* Wenn es darum geht, Kinder auf dem Weg vom wortweisen zum wortgruppenweisen bzw. satzgliedorientierten Lesen zu unterstützen, haben sich Legekarten, Satzschieber und dergleichen bewährt.<sup>4</sup>

Mittlerweile gibt es gut begründete Hinweise darauf, dass sich die Leseflüssigkeit der Kinder durch die Bildung von Lautlese-Tandems deutlich verbessern lässt. Die Tandems bestehen aus einem „Spieler“ und einem „Trainer“. Der Spieler ist der deutlich schwächere Leser. Sein Trainer, ein lesestarkes Kind, „liest mit dem Finger mit“, macht auf Fehler aufmerksam und wiederholt die Prozedur, bis der Spieler allein sein Tempo deutlich erhöht hat und fehlerlos und angemessen betonend liest. Das Reihumlesen dagegen ist kritisch zu sehen. Die einzelnen Schülerinnen und Schüler lesen hier jeweils nur kleine Passagen, sodass ein Übungseffekt kaum zu erwarten ist. Außerdem können sich gerade die schwächsten Leserinnen und Leser bloßgestellt fühlen, während gute Leser sich womöglich schnell langweilen.<sup>5</sup>

## Zum Lernen und Üben von Methoden bzw. Strategien

Was die *höheren* Prozesse beim verstehenden Lesen angeht, so bietet es sich an, einige Methoden bzw. Strategien der Texterschließung zu lehren und auch immer wieder auf ihre Anwendung zu achten. Denn es wird häufig beobachtet, dass Kinder einige dieser Methoden zwar kennen, dass sie diese Strategien aber nicht von sich aus bei neuen Texten anwenden.

Zu den ordnenden und die Menge der Informationen reduzierenden Methoden gehört es, dass man etwas Wichtiges unterstreicht. Was wichtig ist, hat u. a. mit dem Interesse zu tun, mit dem man an einen Text herangeht. Deshalb sollte dieses Interesse zunächst geklärt werden. Geht es etwa darum, in einem Text nur eine einzelne Information zu finden, und ist alles andere, was sonst noch im Text stehen mag, insofern unwichtig? In einem längeren Erzähltext z. B. kann man auch dadurch Ordnung schaffen, dass man die Beziehungen der Figuren in einem Schema darstellt. Es kann darüber hinaus sinnvoll sein, in einem längeren Text Überschriften zu den einzelnen Abschnitten finden oder, wenn der Text es nahelegt, Schlüsselsätze und -wörter markieren zu lassen.

Auch mit Kindern in dritten Klassen lässt sich bereits üben, wie man das Gelesene bewusst mit dem eigenen Vorwissen und eigenen Vorstellungen verbindet. Beispiele für solche elaborativen Methoden sind die bildliche oder szenische Umsetzung.

Als reflexiv (oder metakognitiv) können Methoden verstanden werden, die den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, sich beim Verstehen gleichsam über die eigene Schulter zu schauen. So kann man lernen, dass es im Umgang mit manchen Texten sinnvoll ist, sich bereits vor dem eigentlichen Lesen zu fragen, was man denn zu einem bestimmten Thema bereits weiß. Solche Texte könnten etwa Titel haben wie „Die mittelalterliche Burg“ und „Warum die Dinosaurier ausstarben“. Nach der Lektüre können sich die Kinder dann fragen, was sie neu erfahren haben.

<sup>4</sup> Eine Fülle von Hinweisen gerade zur Förderung von leseschwachen Schülerinnen und Schülern in den genannten und weiteren Bereichen findet man in dem Buch „Üben im Leseunterricht der Grundschule“ von Annegret von Wedel-Wolff (1997), zudem bei Rosebrock & Nix (2008) und Köster & Rosebrock (2009).

<sup>5</sup> Informationen zum Üben von Leseflüssigkeit findet man bei Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann (2011).

Es bietet sich darüber hinaus an, den Schülerinnen und Schülern modellhaft, d. h. durchaus auch schauspielernd, vorzuführen, wie man den eigenen Leseprozess überwachen kann: Die Lehrperson liest, stockt und sagt, dass sie ein Wort oder einen Satz nicht verstanden hat. Sie zeigt, was man tun kann: Erschließt sich die Bedeutung vielleicht aus dem Kontext? Wenn nicht: Kann ich jemanden fragen oder irgendwo nachschlagen? Die Kinder sollen lernen, dass auch kompetente Leserinnen und Leser manchmal etwas nicht verstehen und dass es durchaus *normal* ist, sich dann nach Hilfe umzusehen. Wenn man im Hinblick auf das *Überwachen* sich als Lehrkraft zunächst selbst als Modell anbietet, kann man insbesondere auch schwächeren Leserinnen und Lesern helfen: Gerade sie bemerken nämlich oft nicht, dass sie etwas nicht verstehen.<sup>6</sup>

## **Worauf man bei der eigenständigen Entwicklung von Leseaufgaben achten sollte**

Es gibt, wie oben bereits angesprochen wurde, einige Modelle der Lesekompetenz, deren Gemeinsamkeiten man in Form von Fragen fassen kann:

- Können die Kinder einem Text eine bestimmte einzelne Information entnehmen bzw. abgewinnen?
- Können sie im Text mehr oder weniger weit voneinander entfernte Informationen miteinander verknüpfen?
- Geht es um lokales Verstehen (eines Satzes, eines Absatzes) oder ist eher globales, d. h. auf den ganzen Text bezogenes Verstehen verlangt?
- Welche Arten von Schlüssen sind im Spiel? Sind sie eher einfach oder komplexer und wie kann man das Wissen einschätzen, das die Kinder dafür brauchen?

Für eher schwache Leserinnen und Leser sind Aufgaben geeignet, bei denen es darum geht, an mehr oder weniger prominenten Stellen im Text Informationen zu lokalisieren. Dabei kann die Frage bzw. Aufgabe Teile der gesuchten Formulierung bereits enthalten. Wichtig ist, dass man als Lehrkraft nicht nach Details fragt, die für das Textverständnis gar nicht wichtig sind.

Schwieriger sind Aufgaben, bei denen verstreute Informationen verknüpft werden müssen. Ist z. B. in einem Text zu Beginn davon die Rede, dass eine Figur ängstlich ist, und heißt es am Ende, dass sie sich nicht auf eine Auseinandersetzung mit einer anderen Figur einlässt, dann verlangt eine Antwort auf die Frage nach ihrem Motiv die Verknüpfung dieser Textstellen.

Zu den Schlüssen: Einfach ist ein Schluss etwa dann, wenn er sich auf benachbarte Informationen bezieht, deren inhaltliche Beziehung zwar nicht ausdrücklich formuliert ist, aber auf der Hand liegt. Das ist z. B. der Fall, wenn es in einem Text heißt: *Thomas ging nicht in die Schule. Er war krank.* Schwieriger wird es, wenn für die Lösung der Aufgabe mehr Vorwissen benötigt wird wie im folgenden Fall: *Die Getränke wurden nach einer Viertelstunde gebracht. Die Gäste waren unzufrieden.* Auch hier geht es um eine Beziehung von Grund und Folge. Um das zu verstehen, muss man aber als Vorwissen mitbringen, dass man „normalerweise“ schneller bedient wird.

Am schwierigsten sind im Allgemeinen Aufgaben, deren Lösung das Verstehen des gesamten Textes voraussetzt. Dabei kann es z. B. um die Textintention gehen (Was ist die Moral einer Fabel, die im Text nicht explizit benannt ist?) oder darum, dass man einen Text als Ganzen bewerten soll: *Findest du, dass eine Geschichte wie diese in Wirklichkeit passieren könnte? Begründe deine Meinung.*

Wenn man Aufgaben zum Leseverstehen auf verschiedenen Stufen formuliert hat, kann man auf vielfältige Weise für innere Differenzierung sorgen und so der Heterogenität der Schülerinnen und

---

<sup>6</sup> Vgl. die Anmerkungen zu Strategien in den „Hinweisen zur Weiterarbeit“ zu früheren VERA-3-Durchgängen (Hosenfeld, Isaac, Metzeld & Zimmer-Müller, 2009). Für den Grundschulunterricht eignet sich auch das Buch „Wege zum selbständigen Lesen“ von Erika Altenburg (1993). Für etwas ältere Schülerinnen und Schüler bietet das Lesetraining „Wir werden Textdetektive“ von Gold, Mokhlesgerami & Rühl (2006) viele Anregungen.

Schüler Rechnung tragen. Eine dieser Möglichkeiten besteht darin, dass man ein „Fundamentum“ für alle und ein „Additum“ für lesestarke Kinder vorsieht. Man kann z. B. auch ein Lernen an Stationen planen, wobei man nicht vergessen sollte, ausdrücklich auf die unterschiedlichen Schwierigkeiten der Aufgaben hinzuweisen, die an verschiedenen Stellen des Klassenraums platziert sind. Gerade Lehrkräfte an Grundschulen verfügen in der Regel über ein reichhaltiges Methodeninventar. Für welche Varianten der Binnendifferenzierung man sich entscheidet, hängt vor allem von den konkreten Bedingungen vor Ort ab.

## **Lesekompetenz – nicht nur kognitive Fähigkeit**

Alle bisherigen Hinweise zielen auf die Förderung kognitiver Teilespekte der Lesekompetenz. Zur Lesekompetenz gehört aber mehr, vor allem auch eine emotionale und motivationale Komponente. Auch eine soziale Komponente ist im Spiel, geht es doch auch darum, dass Kinder in der Lage sein sollten, sich mit anderen im Rahmen von Anschlusskommunikation über Gelesenes zu verständigen. Wer die Erfahrung macht, dass er mit Leseaufgaben immer besser zurechtkommt, wird im Allgemeinen auch motivierter an das Lesen herangehen. Und wer motivierter ist, nutzt eher Lesgelegenheiten, was wiederum zu einem Kompetenzzuwachs beitragen kann. Insofern sind die kognitive und die motivationale Seite miteinander verbunden. Es gibt eine Fülle von Vorschlägen, wie man als Lehrkraft in der Grundschule zur Steigerung der Lesemotivation beitragen kann. Diese Vorschläge – von Lesecken und Bücherkisten über Lesenacht und Lesepass bis hin zu Lesepaten und Lesewettbewerben usw. – hier aufzulisten, würde zu weit führen. Eine kommentierte Zusammenstellung mit weiteren Literaturhinweisen findet sich z. B. bei Rosebrock & Nix (2008, S. 101ff.). Die Realisierung solcher Verfahren der Leseanimation trägt dazu bei, dass die Kinder die Grundschule als einen Ort ansehen können, wo auf die Kultur des Lesens ganz besonderer Wert gelegt wird.

## 5. Literaturverzeichnis

- Altenburg, E. (1993). *Wege zum selbständigen Lesen*. Berlin: Cornelsen.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69-140). Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009). Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In D. Granzer, O. Köller & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik: Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 228-261). Weinheim: Beltz.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J. & Rühl, K. (2006). *Wir werden Textdetektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Groß Ophoff, J., Isaac, K., Hosenfeld, I. & Eichler, W. (2008). Erfassung von Leseverständnis im Projekt VERA. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy* (S. 36-51). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS).
- Hosenfeld, I., Isaac, K., Metzeld, D. & Zimmer-Müller, M. (2009). *Hinweise zur Weiterarbeit. Erläuterungen zu den Deutschaufgaben 2009*. Landau: Universität Landau.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung* (S. 18-28). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Kirsch, I. S., Jungeblut, A. & Mosenthal, P. B. (1998). The measurement of adult literacy. In T. S. Murray, I. S. Kirsch & L. Jenkins (Hrsg.), *Adult literacy in OECD countries: Technical report on the first international adult literacy survey* (S. 105-134). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- KMK (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) – Beschluss vom 15.10.2004*. München: Wolters Kluwer.
- Köster, J. & Rosebrock, C. (2009). Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U- Behrens & Olaf Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch Konkret* (S. 104-138). Berlin: Cornelsen.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Gold, A., Nix, D. & Rieckmann, C. (2011). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- von Wedel-Wolff, A. (1997). *Üben im Leseunterricht der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz.