

**Julius-Maximilians-Universität
Würzburg**

Erste Staatsprüfung für ein Lehramt an Sonderschulen Frühjahr 2009

Schriftliche Hausarbeit
(überarbeitete Fassung)

Thema: „Konzeption eines Lesebuchs für Schüler und Schülerinnen mit dem
Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Hauptschulstufe“

eingereicht von: Jutta Proksch

Fach: Geistigbehindertenpädagogik (Didaktik)

eingereicht am: 17.06.2008

Dozent: Dr. Christoph Ratz

Hinweis:

Den praktischen Teil dieser Schriftlichen Hausarbeit, der aus dem Lesebuch „Lesestoff“, sowie einem Schülerarbeitsheft und einem Lehrerband zum Lesebuch besteht, finden Sie ebenfalls auf dem Online-Publikationsserver (OPUS) der Universität Würzburg.

0 Konzeption eines Lesebuchs für Schüler und Schülerinnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Hauptschulstufe - Begründung des Vorhabens und Erläuterungen zum Vorgehen.....	6
1 Lesen und Lesebuch in der Schule.....	8
1.1 Definition Lesen.....	8
1.2 Die Bedeutung des Lesens in unserer Kultur.....	10
1.3 Lesen in der Schule- vom Leselehrgang zum Literaturunterricht.....	10
1.3.1 Lesenlernen und Stufen des Lesenlernens	10
1.3.2 Literaturunterricht	12
1.3.2.1 Literatur –Begriffsbestimmung	12
1.3.2.2 Literaturunterricht – Aufgaben und Ziele	13
1.3.2.3 Rezeptionsästhetik und Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht	15
1.3.2.4 Didaktik und Methodik des Literaturunterrichts	16
1.4 PISA und die Lesekompetenz.....	17
1.5 Leseinteressen im Jugendalter	17
1.6 Das Lesebuch im Literaturunterricht	19
1.6.1 Begriffsklärung Lesebuch	19
1.6.2 Die Geschichte des Lesebuchs – ein kurzer Abriss.....	20
1.6.3 Das Lesebuch heute.....	21
1.6.3.1 Funktionen von Lesebüchern.....	21
1.6.3.2 Das Lesebuch als literarisches Arbeitsbuch – Skizzierung wesentlicher Charakteristika heutiger Lesebuchkonzeptionen.....	22
1.6.3.3 Typen von Lesebüchern	23
1.6.3.4 Aspekte von Lesebüchern – Ansatzpunkte zur Beschreibung, Analyse und Bewertung von Lesebüchern.....	24
1.6.3.4.1 Die Konzeption – Grundlage jeden Lesebuchs	24
1.6.3.4.2 Aufbau des Lesebuches – mögliche Gliederungsprinzipien	24
1.6.3.4.3 Themen des Lesebuches	25
1.6.3.4.4 Textsorten und Gattungen im Lesebuch.....	25
1.6.3.4.5 Textauswahl	27
1.6.3.4.6 Aufgaben im Lesebuch.....	27
1.6.3.4.7 Medien.....	29
1.6.3.4.8 Design	29
1.6.3.4.9 Lehrerband	30
1.6.3.4.10 Arbeitshilfen und Schülerarbeitsheft	31

2 Lesen in der Hauptschulstufe im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	31
2.1 Lesen im Kontext von geistiger Behinderung - Der erweiterte Lesebegriff	31
2.2 Die Bedeutung von Lesen für Menschen mit einer geistigen Behinderung	33
2.3 Lesen im Unterricht bei SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	34
2.3.1 Individualisierte Leselehre – Lesen auf den verschiedenen Stufen der Leseentwicklung	34
2.3.2 Literaturunterricht im Unterricht bei SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	36
2.3.3 Lesen im bayerischen Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	37
3 Ein Lesebuch für die Hauptschulstufe für SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	38
3. 1 Anforderungen an ein Lesebuch für SchülerInnen der Hauptschulstufe mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – theoretische Überlegungen	38
3.1.1 Einfache, verständliche Texte – Theoretische Überlegungen zur Textverständlichkeit	38
3.1.1.1 Eigenschaften des Textes	39
3.1.1.2 Leservariablen	41
3.1.2 Förderung von Lesefertigkeiten und Lese- und Verstehensfähigkeiten im Rahmen des Lesebuches	43
3.1.3 Bildliche Elemente als wichtige symbolische Artikulationsform im Lesebuch für SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Hauptschulstufe	46
3.2 Die Konzeption des Lesebuchs „Lesestoff“ für SchülerInnen der Hauptschulstufe mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	48
3.3 Begründung und Erläuterung einzelner Entscheidungen bei der Konzeption des Lesebuches	53
1. Kapitel „Lies dich fit!“	53
2. Kapitel „Fahrrad“	56
3. Kapitel „Spannendes“	57
4. Kapitel „Türkei“	58
5. Kapitel „Lustiges“	60
6. Kapitel „Gedichte“	63
7. Kapitel „Tabellen“	66
8. Kapitel „Musik, Bild und Text“	67

4 Kritische Reflexion der Konzeption des Lesebuchs „Lesestoff“	69
Literaturverzeichnis.....	71
Quellen der Inhalte des Lesebuchs „Lesestoff“ und des Schülerarbeitshefts zum Lesebuch	75
Quellenverzeichnis der Abbildungen im Lesebuch „Lesestoff“ und im Schülerarbeitsheft zum Lesebuch	79

0 Konzeption eines Lesebuchs für Schüler und Schülerinnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Hauptschulstufe - Begründung des Vorhabens und Erläuterungen zum Vorgehen

Für SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern von SchülerInnen der Hauptschulstufe mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (im Folgenden abgekürzt durch FGE) gestaltet sich die Suche nach geeignetem Lesematerial schwierig. Die meisten Texte aus Lese- bzw. Deutschbüchern der Regelschulen sind sprachlich zu komplex. Auch Werke aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur für diesen Altersbereich sind in den meisten Fällen sprachlich zu anspruchsvoll für SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung. Ihre Lesefertigkeiten reichen nicht aus, um diese Texte zu erschließen. Einfachere Texte für Leselerner, wie sie im Grundschulbereich der Regelschule zum Einsatz kommen, sind oftmals für SchülerInnen in der Hauptschulstufe thematisch uninteressant. Junge Menschen im Alter von ca. zehn bis 16 Jahre sprechen diese Inhalte nicht an, sie sind zu „kindisch“ und motivieren nicht zum Lesen. Um motiviert lesen zu können, brauchen SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung Texte, die für ihre Lesefertigkeiten angemessen sind, sie also vom Schwierigkeitsgrad her nicht überfordern, die aber gleichzeitig Themen ansprechen, die junge Menschen im genannten Altersbereich interessieren. LehrerInnen im FGE haben die Aufgabe solche Texte bereit zu stellen. Sie können dazu z.B. auf Schulbücher für die Regelschulen (Grund- oder Hauptschule) oder auf Kinder-, Jugend- oder Erwachsenenliteratur zurückgreifen oder sie verfassen selbst Texte oder vereinfachen Texte, die für ihre SchülerInnen thematisch interessant, aber zu schwierig sind. LehrerInnen arbeiten daher erfahrungsgemäß im Unterricht meist mit Kopien. Daneben bringen Verlage vermehrt Ganzschriften aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur heraus, die in ihrem Schwierigkeitsgrad an die Fähigkeiten leseschwacher SchülerInnen angepasst sind. Jedoch gibt es sehr wenige Lesebücher, also Sammlungen von kurzen Texten für jugendliche SchülerInnen mit eingeschränkten Lesefertigkeiten. Als einzige Textsammlung für Jugendliche mit FGE ist mir „Lesen – einfach cool!“ (2006) bekannt, das von Dorli Beez und der Arbeitsgemeinschaft Leseförderung herausgegeben wurde.

Diese beschriebene Mangelsituation ist der Grund für mein Vorhaben ein Lesebuch für SchülerInnen der Hauptschulstufe mit FGE zu konzipieren, sodass diese SchülerInnen anstatt einer Sammlung von kopierten Textblättern auch „ihr“ Lesebuch haben und LehrerInnen das Auffinden geeigneten Lesematerials erleichtert wird.

Geplant ist ein Lesebuch als Sammlung von Texten, ein Schülerarbeitsheft mit Arbeitsaufgaben zu den Texten und ein Lehrerhandbuch. Die folgenden Ausführungen beinhalten die theoretische Grundlegung dieses Vorhabens. Dabei soll wie folgt vorgegangen werden:

Im ersten Teil werden grundlegende Begrifflichkeiten, die mit dem Thema „Lesebuch“ in Zusammenhang stehen geklärt, nämlich die Begriffe „Lesen“ und „Literatur“. Des Weiteren wird auf die Bedeutung des Lesens in unserer Kultur eingegangen, um dann auf Lesen und Literatur im Kontext von Schule zu sprechen zu kommen. Hier kann man die Leselehre vom Literaturunterricht unterscheiden. Das Lesebuch kommt im Literaturunterricht zum Einsatz, neben z.B. Ganzschriften. Deshalb werden Aufgaben und Ziele des Literaturunterrichts, Überlegungen zu Konzepten, zur Didaktik und zu Methoden des Literaturunterrichts erläutert. Sie beeinflussen und bestimmen entscheidend die Konzeption und Gestaltung von Lesebüchern, so z.B. die Auswahl der Texte für Lesebücher, welche ja eine Erreichung der Ziele des Literaturunterrichts ermöglichen sollen oder auch didaktische und methodische Aspekte im Lesebuch, wie die Gestaltung von Arbeitsaufgaben für den Umgang mit Texten oder Inhalte des Lehrerbandes.

Es soll in einem weiteren Kapitel auf das Verständnis von Lesekompetenz, welches der PISA-Studie zugrunde liegt, eingegangen werden. Zum einen, weil in diesem funktionalistischen Ansatz die große Bedeutung des Lesens in unserer heutigen Zeit und Kultur herausgestellt wird und zum anderen, weil sich aus ihm neue Akzente für den Lese- und Literaturunterricht ergeben. Dieser Ansatz sollte bei der Auswahl und Gewichtung von Texten für das Lesebuch und bei der Ausarbeitung der Grundideen und Schwerpunktsetzungen für die Lesebuchkonzeption berücksichtigt werden.

Weil Leseinteressen der SchülerInnen ein Kriterium für die Textauswahl sein können und sollen, soll auch auf Studien eingegangen werden, die Lesepräferenzen von SchülerInnen, die im Altersbereich der Hauptschulstufe, also zwischen zehn und 16 Jahren alt sind, untersuchen.

In einem nächsten Punkt werden theoretische Überlegungen zum Lesebuch angeführt. Es wird dabei auf den Begriff Lesebuch, die Geschichte des Lesebuchs, auf Funktionen und Typen von Lesebüchern eingegangen. Weiter soll das in der heutigen Zeit vorherrschende Konzept des literarischen Arbeitsbuches, das auch dem geplanten Lesebuch als Grundlage dienen soll, vorgestellt werden. Daneben wird auf wichtige Aspekte und Teile eines Lesebuches und Alternativmöglichkeiten für eine Lesebuchkonzeption eingegangen. Auf der Basis dieser Überlegungen, die verschiedenen Aspekte und alternativen Gestaltungsmöglichkeiten berücksichtigend, können dann reflektierte und begründete Entscheidungen bei der intendierten Lesebuchkonzeption für SchülerInnen der Hauptschulstufe mit FGE gefällt werden.

In einem zweiten Teil sollen die theoretischen Überlegungen aus dem ersten Teil in den Kontext von geistiger Behinderung und Unterricht im FGE gestellt werden. Es wird um Lesen und dabei speziell um den erweiterten Lesebegriff in der Geistigbehindertenpädagogik und –

didaktik, um die Bedeutung des Lesens für Menschen mit einer geistigen Behinderung und um Leselernen und Literaturunterricht im FGE gehen.

Im dritten Teil der Arbeit ist dann das Vorhaben „Konzeption eines Lesebuches für SchülerInnen mit FGE in der Hauptschulstufe“ Gegenstand des Interesses. Zunächst werden auf theoretischer Ebene Anforderungen herausgearbeitet, die sich für ein Lesebuch für SchülerInnen der Hauptschulstufe mit FGE aus den Ausführungen aus Teil eins und zwei ergeben. Im Einzelnen betrifft dies theoretische Ausführungen zur Verständlichkeit von Texten, zur Rolle von bildlichen Elementen in Lesebüchern und zu Leseübungen und –strategien. Es folgt dann die „offizielle“ Konzeption des Lesebuchs mit Erläuterungen zu leitenden Prinzipien und Schwerpunktsetzungen, Zielsetzung und Zielgruppe, theoretischen Grundlagen und zur Gestaltung des Buches.

1 Lesen und Lesebuch in der Schule

1.1 Definition Lesen

Zu Beginn sollen zwei Definitionen des Wortes „lesen“ angeführt und näher erläutert werden. Im „Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft“ wird Lesen als „Rezeption und Verstehen schriftlicher Äußerungen“ (Weimar, K., Fricke, H. und Müller, J.-D. 2000, 406) definiert. Helmers (1997, 105) bezeichnet Lesen als eine Fähigkeit, mit der Schriftzeichen in Bedeutung transponiert werden.

Der Gegenstand des Lesens ist also schriftlich Festgehaltenes. Schrift wird in der Brockhaus Enzyklopädie Online (2005, Stichwort „Schrift“) als ein „System grafischer Zeichen, die zum Zweck menschlicher Kommunikation verwendet und durch Zeichnen, Malen, Einkerben, Ritzen oder Ähnliches auf feste und dauerhafte Beschreibstoffe (Stein, Rinde, Leder, Holz-, Ton- und Wachstafeln, Papyrus, Pergament, Papier u. a.) hervorgebracht werden“ definiert.

Als Tätigkeiten des Lesens werden in den genannten Definitionen „rezipieren“, „verstehen“ und „in Bedeutung transponieren“ genannt. Im Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft (Weimar, K., Fricke, H. und Müller, J.-D. 2000, 406) wird hierzu genauer erklärt, dass Lesen eine komplexe Tätigkeit ist, bei der eine schriftsprachliche Zeichenfolge auf graphemisch-phonologischer, syntaktischer, semantischer und pragmatischer Ebene gedeutet wird.

Lesen beinhaltet also zum einen graphemisch-phonologische Vorgänge. Hiermit ist gemeint, dass beim Lesen graphische Zeichen in eine Lautstruktur übersetzt werden, welche sich der Leser leise im Kopf denkt oder laut vorspricht. Dieser Aspekt des Lesens wird oft als Lesetechnik bezeichnet. So schreibt Helmers, dass Lesen im engeren Wortsinn die „Technik des Umsetzens graphischer Zeichen in sprachliche Information“ (1997, 105) meint.

Darüber hinaus laufen beim Lesen Deutungsprozesse auf der syntaktischen, semantischen und pragmatischen Ebene ab, das heißt man stellt einen Zusammenhang zwischen den in Lautsprache transponierten Zeichen her, indem man Wörter ermittelt und Beziehungen zwischen Wörtern und Sätzen herstellt. Diese Prozesse führen zum Verstehen eines Textes. So schreibt auch Helmers, dass Lesen im weiteren Wortsinn „Verstehen im Sinne von Interpretation“ (105, 1997) meint.

Zentral beim Lesen im weiteren Sinn als Verstehen ist der Aspekt der auch in der obigen Definition von Helmers genannt wird, nämlich das Herstellen von Bedeutung aus den gegebenen Zeichen durch den Leser. Das heißt, der Leser muss Sinn schaffen.

Um diesen Vorgang des „Sinn Schaffens“ zu verstehen, ist es hilfreich Schrift und Sprache als Zeichensystem zu sehen. Zeichen stehen für Objekte oder Erfahrungen aus unserer Welt, weisen auf sie hin oder, wie bei Schurad, Schumacher, Stabenau und Thamm (2004, 54) steht, evozieren diese mental. Zeichen haben eine Bedeutung, jedoch tragen sie diese nicht von sich aus natürlicherweise. Sie erhalten sie durch ihre Benutzer. Die Benutzer legen die Bedeutung von Zeichen fest und stellen den Bezug zur Welt her (vgl. Brockhaus Enzyklopädie Online 2005, Stichwort „Lesen als kulturelle Schlüsselqualifikation“).

Beim Lesen muss der Leser, wie in der Brockhaus Enzyklopädie steht, den durch einen Schreiber verfassten Zeichen auf der Basis eines gemeinsamen Codes, das heißt einer Übereinstimmung, was die Bedeutungszuweisung angeht, Sinn entnehmen. Er leistet systematische Übersetzungsarbeit. Er stellt dabei Verknüpfungen her zur Wirklichkeit, zu seinem Wissen über die Welt und seinen Erfahrungen und konstruiert aktiv, schöpferisch Gedanken oder Vorstellungen. Diesen Vorgang der Bedeutungskonstitution auf der Basis von Zeichen als Vermittler nennt man Semiose (vgl. Brockhaus Enzyklopädie Online 2005, Stichwort „Lesen als kulturelle Schlüsselqualifikation“).

Dieser beschriebene grundlegende Vorgang der Bedeutungskonstitution auf der Basis von Zeichen gilt nicht nur für das Decodieren von Sprache und Schrift, sondern für alle Arten von Zeichen. Das Interpretieren von Zeichen kann ganz allgemein als das Vermögen, physikalische Reize als Zeichen für etwas wahrzunehmen, beschrieben werden, d.h. „ihnen eine geistige, im Denken und Handeln relevante Rolle zuzuordnen“ (Weimar, K., Fricke, H. und Müller, J.-D 2000, 407).

Davon ausgehend kann man den Begriff des Lesens, der ja auf diesem grundlegenden Vorgang basiert, für Situationen verwenden, in denen nicht schriftlich festgehaltenen Zeichen, sondern Zeichen anderer Art eine Bedeutung zugewiesen wird. Dies berücksichtigt die Definition von Lesen in der Brockhaus Enzyklopädie Online. Sie lautet „Lesen heißt, dass ein Leser einem Text (Geschriebenem, Gedrucktem, aber auch Zeichen anderer Art) im Vorgang des Verstehens Bedeutung gibt“ (Brockhaus Enzyklopädie Online 2005, Stichwort

„Lesen“). Dieser Aspekt wird im weiteren Verlauf der Arbeit (Kapitel 2.1) noch von Bedeutung sein.

1.2 Die Bedeutung des Lesens in unserer Kultur

Lesen hat große Bedeutung in unserer Kultur. Die Fähigkeit lesen zu können ermöglicht den Zugriff auf schriftlich Festgehaltenes. Gesprochene Sprache ist vergänglich über den Moment hinaus. Schrift ermöglicht „die Summierung kultureller Prozesse (Helmers 1997, 105)“, sie hat „kulturstiftende Funktion (ebd.)“, denn in Schrift werden Erkenntnisse, Fertigkeiten, Gedanken, Werte oder Erfahrungen, die in der Vergangenheit von anderen Menschen gemacht wurden festgehalten. Kann man lesen, so kann man sich all diese kulturellen Güter, also das summierte Wissen aus der Vergangenheit aneignen oder etwas darüber erfahren (vgl. Helmers 1997, 105). Lesen wird deshalb als Kulturtechnik bezeichnet und ist Schlüssel für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Auch im Alltag ist Lesekönnen enorm wichtig, denn unsere Welt ist in starkem Maße zeichenhaft verfasst. Lesen dient z. B. der direkten Orientierung in der Lebenswelt (z.B. Lesen von Fahrplänen, Verkehrs- oder Hinweisschildern) und der Informationsbeschaffung (z.B. im Rechtsbereich) (vgl. Wessels 2005, 227).

1.3 Lesen in der Schule- vom Leselehrgang zum Literaturunterricht

1.3.1 Lesenlernen und Stufen des Lesenlernens

Da unsere Kultur in hohem Maße eine schriftlich geprägte ist, ist es eine wichtige Aufgabe von Schule, welche ja die nachwachsende Generation in die Gesellschaft einzuführen hat, das Lesen als Technik für das Zurechtkommen in unserer Kultur im Unterricht zu lehren. Dabei führt die Schule in den unteren Jahrgangsstufen zunächst in einem Leselehrgang, oftmals mit einer Fibel, in die Technik des Lesens, also in das Lesen im engeren Sinne, ein (vgl. Helmers 1997, 105). In einem solchen Leselehrgang wird in den ersten Jahrgangsstufen in enger Verknüpfung mit dem Schreibenlernen das Übersetzen von Graphemen in Phoneme nach bestimmten Regeln geübt. So früh wie möglich sollen die SchülerInnen dann zum sinnverstehenden Lesen hingeführt werden, das heißt sie ermitteln zunächst Wort-, dann Satz- und Textbedeutungen. Dieser Unterricht wird, wie aus Beisbart und Marenbach (1997, 178) hervorgeht, mit den Begriffen „Leseunterricht“ oder „Leseerziehung“ bezeichnet. Es geht um das Erlernen einer grundlegenden Lese- und Verstehensfähigkeit (ebd.). Schon während der Leselehre sollen im Unterricht positive Einstellungen und Motivation in Bezug auf Lesen und Lesetexte ausgebildet werden als Fundament für den weiteren Unterricht im Bereich Lesen und Literatur. Das Lesen soll nicht

als reine Übung einer Technik praktiziert werden. Durch anregendes Lesematerial wird ein positiver Bezug der SchülerInnen zum Lesen hergestellt (vgl. Büker 2003, 120f).

Das Erlernen der Lesetechnik und generell das Erlernen der Schriftsprache erfolgt normalerweise in einer bestimmten Abfolge, welche sich in einem Stufenmodell beschreiben lässt. Günther stellte 1986 ein Stufenmodell des Schriftspracherwerbs auf. Ich möchte nun kurz beschreiben, wie nach diesem entwicklungspsychologischen Modell das Lesenlernen verläuft und halte mich dabei an die Ausführungen in Sassenroth (2000, 46ff).

Präliteral-symbolische Phase

Als Vorbedingung des Lesens sprachlicher Zeichen nennt Günther die Bildanschauung oder Bildbetrachtung. Kinder können schon etwa ab dem zweiten Lebensjahr zweidimensionale Abbildungen von Gegenständen, also bildliche Repräsentationen von Dingen, also solche erkennen und verstehen, was eine gewisse Abstraktionsleistung erfordert. Es besteht aber große Ähnlichkeit zwischen Merkmalen des realen Gegenstandes und seinem Abbild. Er ist anschaulich dargestellt.

Logographemische Phase

Es wird erkannt, dass Buchstaben bzw. Schrift mit der gesprochenen Sprache in Zusammenhang stehen. Wörter werden aufgrund ihrer charakteristischen und hervorstechenden Schriftmerkmale, z.B. aufgrund der Wortlänge, Ober- oder Unterlängen und auffälligen Buchstaben, bildlich als Ganzes identifiziert oder erraten.

Alphabetische Phase

Kinder erkennen das Prinzip unserer Lautschrift und lernen die Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Es wird Laut für Laut gelesen. Die Buchstaben werden der Reihe nach in Laute umgesetzt und dann wird das Wort zusammengelesen. Es können auch unbekannte Wörter und Pseudo-Wörter erlesen werden.

Orthographische Phase

Nun werden Wörter nicht mehr Laut für Laut erlesen. Schnelles Worterkennen gelingt durch Einprägen ganzer orthographischer Einheiten wie Morphemen, häufiger Buchstabenkombinationen oder Silben.

Integrativ-automatisierte Phase

In einem langen Prozess wird die orthographische Strategie gefestigt, sodass automatisiertes Lesen möglich ist.

Steht in den ersten Jahrgangsstufen das Erlernen der Technik des Lesens im Mittelpunkt, rückt nach und nach mit fortschreitendem Beherrschen dieser Technik der Umgang mit Lesetexten in den Mittelpunkt des Unterrichts im Bereich Lesen. Es geht zunehmend um Literatur im umfassenden Sinne. Im folgenden Absatz soll nun zunächst näher auf den Begriff Literatur und die Arten von Literatur eingegangen werden. Es folgen dann Ausführungen zum Literaturunterricht.

1.3.2 Literaturunterricht

1.3.2.1 Literatur –Begriffsbestimmung

Der Begriff Literatur hat, wie aus der Brockhaus Enzyklopädie Online (2005) hervorgeht, einen weiten und einen engen Bedeutungsumfang. Im weitesten Sinne umfasst Literatur alle geschriebenen bzw. gedruckten Texte. Helmers (1997, 209) schließt sogar audiovisuelle Medien mit ein. Er zählt alles zur Literatur, was durch Schrift, Bild und Tonträger überliefert wurde. Im engeren, klassischen Sinne ist Literatur ein Überbegriff für alle belletristischen Texte der drei Gattungen Lyrik, Epik und Dramatik. Sie bilden die sogenannte ästhetische Literatur. Sie unterscheidet sich von pragmatischer Literatur, also von Alltags- oder Gebrauchstexten (z.B. von Reiseberichten, Zeitungsnachrichten, etc.) in ihrer Funktion, ihrer Gestaltung und ihrer Wirkung. Pragmatische Texte werden zu einem bestimmten Zweck geschrieben, haben eine praktische Funktion, z.B. Information zu geben und sind deshalb möglichst eindeutig und mehr oder weniger in Alltagssprache geschrieben (vgl. Helmers 1997, 209). Sie nehmen direkt Bezug auf die Realität, während literarische Texte im engeren Sinne (z.B. Gedichte, Erzählungen) bewusst mehrdeutig und fiktional angelegt sind und Realität verarbeiten, sie z.B. verändern oder neu erfinden. Sie beziehen sich nur auf sich selbst. Der Leser findet im Text sogenannte „Leerstellen“, die ihm verschiedene Deutungs- oder Interpretationsmöglichkeiten des Textes offen lassen. Diese Freiräume in der Deutung entstehen auch durch den bewussten Einsatz komplexer, gattungstypischer künstlerischer Gestaltungsmittel der Sprache (z.B. Metaphern, Erzählperspektiven) (vgl. Waldmann 1998, 488 ff).

Zur ästhetischen Literatur werden, neben den drei genannten Bereichen der Kunstliteratur, im weiteren Sinne auch noch folgende Bereich der Literatur gezählt. Zum einen die Unterhaltungs- bzw. Trivialliteratur, welche ebenfalls in den drei oben genannten Gattungen auftreten kann und einfache ästhetische Gestaltungsmittel aufweist. Sie ist vom Autor darauf ausgerichtet eine große Anzahl von Laien im Bereich Literatur zu erreichen und ihnen Ablenkung vom Alltag und Unterhaltung zu bieten. Zum anderen wird auch Werbe- und Reklameliteratur zur ästhetischen Literatur im weiteren Sinne gezählt. Sie setzt ebenfalls

bewusst künstlerische Gestaltungsmittel ein, jedoch zum Zwecke der Überzeugung anderer Personen. Ein weiterer Bereich ist die Kinder- und Jugendliteratur, welche bewusst für eine bestimmte Rezipientengruppe geschrieben wurde, was sich zum Beispiel in der Sprache zeigt. Es existieren sowohl stärker dichterische oder triviale als auch pragmatische Kinder- und Jugendtexte (vgl. Helmers 1997, 210-212).

1.3.2.2 Literaturunterricht – Aufgaben und Ziele

Wird Literatur zum Unterrichtsgegenstand, so erfolgt der Umgang mit ihr, wie bei jedem anderen Lernen auch, unter bestimmten Zielstellungen. Es sollen nun allgemein Ziele des Literaturunterrichts dargestellt werden, wobei der weitere Literaturbegriff zugrunde gelegt wird.

Ganz allgemein bewegt sich Literaturunterricht zwischen zwei Polen, nämlich dem Gegenstand Literatur und seiner fachwissenschaftlichen Systematik und dem Lerner und seinen Bedürfnissen, was sich auch in seinen Zielen widerspiegelt. Dementsprechend existieren zwei literaturdidaktische Positionen. Auf der einen Seite werden das Herausarbeiten von Textstrukturen, Gattungsmerkmalen und innerliterarischen Zusammenhängen, also eine rationale Textanalyse, als zentral erachtet, wohingegen die andere Position das lust- und spannungsvolle Lesen und das Interesse der SchülerInnen an Literatur in den Mittelpunkt stellt. Textorientierung steht einer Subjektorientierung gegenüber (vgl. Hassenstein 1998, 476 und Beisbart und Marenbach 1997, 182).

In eine ähnliche Richtung weist die in der literaturdidaktischen Fachliteratur anzutreffende Unterscheidung zwischen „Erziehung zur Literatur“ und „Erziehung durch Literatur“. Bei einer „Erziehung zur Literatur“ ist Literatur Lerngegenstand. Die SchülerInnen sollen Dinge über Literatur lernen, sie sollen Kenntnisse über Literatur und Fähigkeiten im Umgang mit ihr lernen. „Erziehung durch Literatur“ impliziert, dass Literatur eine Auswirkung auf Erziehung haben kann. Es wird davon ausgegangen, dass Literatur hilfreich für Heranwachsende ist, in dem Sinne, dass sie jungen Menschen bei der Herausbildung ihrer Identität unterstützen kann. „Erziehung zur Literatur“ und „Erziehung durch Literatur“ stehen in einem Begründungsverhältnis. Die Annahme, dass Literatur nützlich ist für (junge) Menschen in ihrer Individuation, gibt der „Erziehung zur Literatur“, also der Beschäftigung mit dem Lerngegenstand Literatur, erst seine Berechtigung. Daneben kann „Erziehung zur Literatur“ auch durch die wichtige Rolle von Literatur in unserer Kultur und Gesellschaft begründet werden. Es ist wichtig Heranwachsende mit Literatur vertraut zu machen, damit sie sich in unserer Gesellschaft angemessen zu Recht finden können. Angesprochen werden damit Aspekte der Enkulturation und Sozialisation (vgl. Fritzsche, 1994, 98ff).

Auch die beiden Hauptaufgaben literarischen Lernens, welche Büber (2003, 130) nennt, entsprechen dieser Unterscheidung von „Erziehung zur Literatur“ und „Erziehung durch Literatur“. Sie schreibt, Lesen im Unterricht soll zur Persönlichkeitsentwicklung und zur literarisch-ästhetischen Bildung der SchülerInnen beitragen.

Es folgt nun eine Auflistung verschiedener Zielaspekte von Literaturunterricht, welche die Autoren Büber (2003, 130), Ehlers (2003, 22-23), Beisbart und Marenbach (1997, 181f) und Hassenstein (1998, 482) nennen und welche sich auch in den Lehrplänen – je nach Schulform und Textsorte in unterschiedlicher Gewichtung - finden.

- Hinführung zu Literatur, Zugänge zu Literatur schaffen, Vielfalt von Literatur kennenlernen
- Literaturmündigkeit, zum kritischen Umgang mit Literatur befähigen, Wirkungsabsichten von Literatur erkennen (insbesondere bei Reklameliteratur und Gebrauchstexten)
- Befähigung zu Auswahlentscheidungen, insbesondere relevant im Hinblick auf das Freizeitverhalten: eigene Unterhaltungs-, Genuss- und Informationsbedürfnisse kennen und sie zu befriedigen wissen
- Teilnahme am/ Auskennen im literarischen Leben als einem Kulturbereich in unserer Gesellschaft
- Zur Kommunikation über Literatur befähigen
- Texterschließungskompetenz, Fähigkeit zum Umgang mit Texten: Texte verstehen, sie auf ihre Struktur und Eigenschaften hin analysieren, ihnen Information entnehmen, sie interpretieren
- Lesefähigkeit, -techniken, -strategien erwerben
- Literarische und literaturgeschichtliche Kenntnisse, insbesondere Textgattungen kennenlernen
- Aufbau einer stabilen Lesemotivation, Leseinteresse und Lesefreude wecken
- Förderung von Imagination und kreativem Denken
- Ästhetische Sensibilisierung: Sinn für Schönes, Künstlerisches wecken, Sinn für die besondere und bewusste sprachliche Gestaltung literaturästhetischer Texte wecken
- Literatur als Hilfe/ Anregung für Identitätsfindung, Selbstverstehen, Fremdverstehen, Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen (z.B. Leben und Tod), zur Verarbeitung von gemachten Erfahrungen

1.3.2.3 Rezeptionsästhetik und Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht

In der Literaturdidaktik ist Handlungs- und Produktionsorientierung ein zentrales Stichwort. Sie steht für einen ganzheitlichen, selbstständigen und tätig-handelnden Umgang mit Texten, der neben kognitiven auch affektive und psychomotorische Dimensionen des Lernens einbezieht (vgl. Maiwald, 2001, 78). Handlungs- und produktionsorientiertes Lernen im Literaturunterricht findet seine Begründung in der Rezeptionsästhetik.

Rezeptionsästhetische Theorien, welche in den 1970er Jahren in der Literaturwissenschaft aufkamen, besagen, dass nicht nur allein der Autor einen Text verfasst, sondern der Leser an der Textkonstruktion beteiligt ist und zwar deshalb, weil ästhetische Texte viele Leer- oder Unbestimmtheitsstellen aufweisen. Das sind Stellen im Text, die dem Leser mehrere Deutungsmöglichkeiten lassen, Stellen, an denen der Leser selbst Imagination, Emotionalität und Phantasie einbringen muss. Der Leser füllt die Leerstellen, er realisiert erst das Geschehen, welches der Autor beschreibt, in seinem Kopf, er konkretisiert den Text durch seine Gedanken. Das tut jeder Leser auf andere Weise, je nach eigenen gemachten Erfahrungen, Interessen, Weltansichten etc. Der Leser ist, so Waldmann (1998, 494), Koproduzent des Textes. Der Leser entscheidet sogar darüber, ob er einen Text ästhetisch oder pragmatisch liest, z.B. einen Roman als Bericht auffasst oder Metaphern als solche erkennt (vgl. Waldmann 1998, 494f).

Für den Literaturunterricht ergeben sich aus der Rezeptionsästhetik Konsequenzen. Ganz allgemein betrachtet führte die Beachtung der Rezeptionsästhetik in der Literaturdidaktik zu einer stärkeren Subjekt- und Schülerorientierung. Da Textinterpretation als subjektiv gesehen wird, kann es im Unterricht nicht „die einzig richtige (Lehrer)Interpretation“ geben, auf die hin der Unterricht ausgerichtet ist. Gegenpositionen zur Rezeptionsästhetik im Literaturunterricht befürchten hierbei allerdings eine Beliebigkeit und Willkür bei der Textinterpretation und eine Vernachlässigung des Ausgangstextes als Kunstwerk (vgl. Hassenstein 1998, 480).

Weil der Leser als Koproduzenten von Literatur und das Lesen als ein aktiver Vorgang verstanden werden, werden in einem Literaturunterricht, der sich auf die Rezeptionsästhetik beruft, aktive, kreative und produktive Umgangsformen mit Texten für deren Erschließung wichtig (vgl. Hassenstein 1998, 481). Nach Waldmann (1998, 496) soll ein aktiver Umgang wie z.B. das eigene Schreiben zu einem Text, das emotionalen Einfühlen und den Aufbau einer inneren Vorstellung vom Text erleichtern. Vor allem die oben genannten Ziele „Freude und Lust am Umgang mit Literatur wecken“ und „Förderung von Imagination und kreativem Denken“ können durch handlungs- und produktionsorientierte Umgangsformen mit Texten gut erreicht werden.

Auswirkungen ergeben sich hieraus vor allem für die Methodik im Literaturunterricht.

Die literaturdidaktische Fachliteratur beschreibt eine Vielzahl an produktions- und handlungsorientierten Methoden, wobei sich laut Büber (2003, 128) oftmals Überschneidungspunkte zum Kreativen und Freien Schreiben im Deutschunterricht ergeben. Es sollen hier einige Methoden angeführt werden, wobei ich mich auf Hassenstein (1998, 481) und Waldmann (1998, 499f) berufe:

- Vortrag des Originaltextes
- Darstellung des Textes (z.B. szenisch, musikalisch, bildlich)
- Raffung oder Erweiterung des Originaltextes, z.B. Ausfüllen von Sprüngen im Text
- Umformung (z.B. Umschreiben des Textes in eine andere Textsorte, Verändern einer Kernstelle des Textes, den Text in anderer Erzählperspektive schreiben)
- Weiterführen eines Anfangs, Ergänzen getilgter Textteile
- Finden einer alternativen Überschrift zum Text
- Vertauschte Textabschnitte in die richtige Reihenfolge bringen
- Verfassen von Parallel- oder Gegenteiltexten
- Kommentieren eines Textes, Verfassen von Briefen an Figuren aus dem Text

Waldmann (1998, 498f) wie auch andere Autoren betonen, dass die genannten Methoden nicht beliebig, aus Aktionismus heraus oder zum reinen Selbstzweck im Unterricht eingesetzt werden dürfen. Wichtig ist vor der Methodenwahl, dass sich der Lehrer über Unterrichtsziele klar wird und abwägt, ob produktionsorientierte Methoden tatsächlich dem Verstehen des Textes und der Erreichung der Unterrichtsziele dienen. Handlungs- und produktionsorientierte und textanalytische Umgangsformen sollten in einem ausgewogenen Gleichgewicht im Unterricht eingesetzt werden.

1.3.2.4 Didaktik und Methodik des Literaturunterrichts

Neben den eben genannten Methoden sollen nun weitere Herangehensweisen an den Lerngegenstand Literatur und Methoden im Literaturunterricht zusammengestellt werden, die je nach Lerninhalt und -ziel vom Lehrer ausgewählt werden.

Helmers (1997, 217f) skizziert „Didaktische und Methodische Lösungswege“ des Literaturunterrichts. Didaktische Lösungswege sind mögliche Herangehensweisen bei der Texterschließung. So kann man einen Text z.B. entweder vom Inhalt und Textgeschehen aus, von auffälligen Formen aus, vergleichend zu einem anderen Text oder vom Leben des Verfassers aus im Unterricht angehen.

Als Methoden nennt Helmers (1997 220) unter anderem das Erschließen durch Leitaufgaben und Denkanstöße, das Zergliedern des Textes in seine Einzelteile, die dann der Reihe nach abgearbeitet werden, das freie, ungeplante Besprechen des Textes, das Erlesen, Ersprechen und Erspielen (z.B. Rollenlesen), das Antizipieren des Textes aufgrund eines

Hinweises über das Textthema, das selbstständige Erarbeiten und das literarische Nachgestalten. Eine weitere, klassische Methode zur analytischen Texterschließung ist, so Maiwald (2001, 77), das vom Lehrer auf ein bestimmtes Interpretationsergebnis hin gelenkte Unterrichtsgespräch im Klassenverband, das hauptsächlich auch der Kenntnisvermittlung dient.

1.4 PISA und die Lesekompetenz

In der neueren Fachliteratur zum Thema Lesen und Literatur in der Schule spielt der Begriff Lesekompetenz eine zentrale Rolle, vor allem seit der mehrmaligen Durchführung der PISA-Studie, in der versucht wird Lesekompetenz, als eine von drei zentralen Kompetenzbereichen neben mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenz, zu messen.

Das Verständnis von Lesen, das der PISA-Studie zugrunde liegt, ist ein funktionalistisches. Lesekompetenz wird als grundlegendes und wichtiges Werkzeug für das Zurechtkommen in unserer Gesellschaft und für die Teilhabe an der Kultur beschrieben (vgl. Baumert 2001, 20). Die große Bedeutung des Lesenkönnens ergibt sich daher, dass man lesend Geschriebenem Informationen entnehmen kann und sich dadurch Wissen aneignen und immer neu dazulernen kann, was in der heutigen Wissensgesellschaft, in der tagtäglich neue Erkenntnisse gemacht werden und alte Erkenntnisse ihre Bedeutung verlieren, immens wichtig ist. Lesenkönnen ermöglicht lebenslanges Lernen (vgl. Baumert 2001, 69).

Auch die Definition des Begriffs Lesekompetenz in den Ausführungen zur PISA-Studie betont die pragmatische Funktion des Lesens. Unter Lesekompetenz versteht man im Rahmen der PISA-Studie die Fähigkeit „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Baumert 2001, 22). Unter geschriebene Texte fallen hierbei auch bildhafte Darstellungen wie Diagramme, Bilder, Karten, Tabellen oder Grafiken, weil sie in unserer Kultur eine wichtige Quelle von Informationen sind. Zentral ist also das Textverständnis, auch in Bezug auf formale Textstrukturen und Wirkungen von Texten, und die Fähigkeit aus Texten persönlich einen Nutzen ziehen zu können.

1.5 Leseinteressen im Jugendalter

Es sollen nun Ergebnisse aus Studien bzw. Befragungen zu Leseinteressen und -präferenzen von Jugendlichen zwischen zehn und 16 Jahren dargestellt werden, also dem Altersbereich der Hauptschulstufe, deren SchülerInnen ja die Zielgruppe meines Lesebuchs

sind. Die Kenntnis der Leseinteressen ist für die Textauswahl für das Lesebuch von Bedeutung, um dem Prinzip der Schülerorientierung gerecht zu werden und durch ansprechendes Lesematerial einen lustvollen Umgang mit Texten und Freude am Umgang mit Texten bei den SchülerInnen zu erreichen.

Befragungen zu Lesepräferenzen betreffen z.B. die Vorlieben für bestimmte Textgattungen, Textthemen, Autoren und Erwartungen von jungen LeserInnen an Texte.

Franz (2002) stellt die Ergebnisse einer Befragung von 4107 deutschen SchülerInnen der achten Klasse aller allgemeinbildenden Schulformen zum Leseverhalten dar. Was das Genre betrifft, lesen die Jugendlichen in der Freizeit der Befragung zufolge am liebsten Horror-, Grusel- und Gespenstergeschichten (von 55 % der Jugendlichen genannt worden), gefolgt von lustigen Büchern (52%), Sachbüchern über Hobbys (49%), Abenteuerbüchern (46%), Krimis bzw. Spionagethrillern (43%), Büchern über Probleme Jugendlicher (42%), Liebesromanen (42%), Science-Fiction bzw. Phantasiebüchern (41%) und Sportbüchern (32%). Was die Erwartungen an Lektüre angeht, so dominiert der Wunsch nach Spannung (83%), Identifikation mit literarischen Figuren (79%) und nach Humor (76%). Ebenfalls noch relativ wichtig sind den Jugendlichen ein leichter Handlungsaufbau (67%) und das Fehlen von Fremdwörtern (57%). Geschlechtertypische Unterschiede gibt es vor allem bei folgender Erwartung: Mädchen befürworten sehr stark, dass ein Buch Gefühle anspricht (71%), wohingegen das nur 28% der Jungs befürworten. Interessant ist auch die Frage, ob SchülerInnen Texte, welche in der Schule gelesen werden auch privat lesen würden und umgekehrt. Die erste Frage bejahen 60% der SchülerInnen, die zweite 54%, das heißt also, dass viele SchülerInnen (46%) gar nicht so gerne wollen, dass ihre Privatlektüre auch einmal in der Schule gelesen wird (vgl. Franz 2002, 15-17).

Die Ergebnisse der Studie „Leseverhalten und Leseinteressen von Kindern und Jugendlichen in Österreich“, welche von Böck (2000, 155ff) dargestellt werden, weisen in eine ähnliche Richtung. In der Studie wurden 1200 österreichischer SchülerInnen der dritten bis achten Jahrgangsstufe aller Schulformen befragt. Als Genres sind bei den 12- bis 14-Jährigen auch hier Grusel-, Horror- und Gespenstergeschichten am beliebtesten (50%). Es folgen Bücher über das Leben von Jugendlichen (38%), Bücher über ein Problemthema (34%), Krimis (34%), Comics (31%), Sport- bzw. Hobby-Bücher (31%), Abenteuerbücher (30%), Science-Fiction (29%) und Bücher über Naturwissenschaft, Technik und Computer (29%). Geschlechterpräferenzen gibt es folgende: Mädchen mögen lieber Bücher über Probleme oder das Leben Jugendlicher und Liebes- oder Mädchenbücher, Jungs vor allem Comics, Science-Fiction, Bücher über Sport und Hobbys und Horrorbücher.

Bei den Erwartungen der 10-14-Jährigen österreichischen SchülerInnen an Lesetexte rangieren ebenfalls Spannung und Humor an der Spitze. Weitere wichtige Aspekte sind, dass das Buch nicht zu dick und leicht zu lesen ist. Außerdem ergab die Befragung

Unterschiede, was Lesertypen betrifft. Jugendliche die wenig regelmäßig lesen, geben signifikant häufiger an, dass Bücher nicht zu dick und einfach zu lesen sein sollten. SchülerInnen der Hauptschule ist der Spaß am Lesen noch wichtiger als Gymnasiasten.

Beliebte Klassiker unter den Autoren sind Astrid Lindgren, Enid Blyton, Alfred Hitchcock, Otfried Preußler, Erich Kästner, Karl May, Robert L. Stevenson, Michael Ende, Daniel Defoe und Agatha Christie. Als beliebte zeitgenössische Autoren wurden Christine Nöstlinger und Thomas Brezina genannt und aus dem Bereich der Erwachsenenliteratur ist Stephen King sehr beliebt.

Bei Bucher (2004) sind Ergebnisse einer Befragung von 1284 12-15-jährigen SchülerInnen in der Schweiz aller Bildungsniveaus zu finden. Hier wurde getrennt nach Präferenzen in den Bereichen Belletristik und Sachbücher gefragt. Am beliebtesten im Bereich Belletristik sind Krimis (62%), Comics (54%), Abenteuer-Bücher (50%), Liebes- und Schicksalsromane (38%). Im Bereich Sachbücher sind es die Themen Sport (40%), Tiere/Natur (31%), Fremde Länder/Kulturen (31%), Hobby-Bücher (21%) und Reisen (20%).

Im Bereich Belletristik liegen die Präferenzen bei Mädchen stärker bei Mädchen- und Jugendromanen, dagegen weniger bei Comics. Jungs im Unterschied dazu haben Vorlieben für Krimis, Comics, Science-Fiction und Phantasiebücher.

Im Sachbuchbereich gibt es geschlechtstypische Unterschiede in den Themengebieten Tiere/Natur und fremde Länder, welche von Mädchen bevorzugt werden. Jungs nennen sehr häufig Sport. Mit zunehmendem Alter ergab sich ein abnehmendes Interesse an Tierbüchern und Hobbybüchern.

Die drei aufgeführten Studien zusammenfassend kann gesagt werden, dass SchülerInnen im besagten Altersbereich Spannung und Humor von Texten erwarten und dementsprechend am liebsten Horrorgeschichten, Krimis und lustige Texte lesen. Im Sachbuchbereich interessieren vor allem Bücher über Sport und andere Hobbys. Daneben besteht wohl bei manchen Jugendlichen auch ein Bedürfnis nach Identifikation mit jugendlichen Figuren in belletristischen Texten; Bücher über Jugendliche und ihre Probleme interessieren. Zu beachten sind auch geschlechtsspezifische Unterschiede in den Präferenzen.

1.6 Das Lesebuch im Literaturunterricht

1.6.1 Begriffsklärung Lesebuch

Mit dem Ausdruck „Lesebuch“ wird eine Sammlung von Texten verschiedener Autoren in einem Buch bezeichnet. Lesebücher sind bis auf einige Ausnahmen für den (Deutsch)Unterricht bestimmt.

Im schulischen Kontext sind Lesebücher im Anschluss an den Lese- und Schreiblehrgang, der oftmals mit Hilfe von Fibeln erfolgt, für den weiterführenden Lese- bzw. Literaturunterricht

bestimmt. Wie alle Schulbücher müssen Lesebücher von den Kultusbehörden geprüft und für den Unterricht zugelassen werden (vgl. Ulrich 1979, 90; zit. nach Schober 1998, 508).

1.6.2 Die Geschichte des Lesebuchs – ein kurzer Abriss

Ein kurzer Abriss über die Geschichte des Lesebuchs soll erste Einblicke geben in mögliche Formen und Funktionen von Lesebüchern.

Im 16. Jahrhundert wurde laut Ehlers (2003, 3) der Begriff Lesebuch zum ersten Mal gebraucht und zwar für Bücher, die für die Leselehre eingesetzt wurden. Sie enthielten zu Anfang ausschließlich religiöse Texte. Es folgten im 17. und 18. Jahrhundert sogenannte Chrestomathien als Lesebücher, deren Intention das Kennenlernen, Imitieren und eigene Gestalten verschiedener lyrischer Texte und ihrer sprachlichen Darstellungsformen war. Im 18. Jahrhundert existierte daneben auch das Lesebuch als Sachlesebuch, das der Vermittlung von fachlichen Kenntnissen aus verschiedenen Bereichen durch Sachtexte diente (vgl. Ehlers 2003 3f).

In der Zeit der Aufklärung enthielten Lesebücher weltliche Beispielgeschichten, die Moral und aufklärerische Normen für die rechte Lebensführung vermitteln sollten. Diesen Geschichten mangelte es an Qualität was ihre sprachliche und poetische Gestaltung anbelangt, sodass sie in der Folgezeit durch Lesebücher, in denen vorwiegend Dichtung, daneben aber auch andere Texte (z.B. Sachtexte), thematisch angeordnet zur Herausbildung einer humanistischen Morallehre bei den SchülerInnen eingesetzt wurden, ersetzt wurden. Sie werden auch als Gesinnungslesebücher bezeichnet. Im „Dritten Reich“ wurde Literatur in Lesebüchern als Propagandamittel eingesetzt zur Verbreitung und Identifikation der jungen Leute mit der nationalsozialistischen Ideologie. Zum Beispiel wurden Kriegshelden in den Texten verherrlicht. (vgl. Schober 1998, 512-515).

In der unmittelbaren Nachkriegszeit kamen Lesebücher aus der Zeit vor dem zweiten Weltkrieg wieder auf, welche auf Gesinnungsbildung und Morallehre ausgerichtet waren. Es sollte im Lesebuch, das nach inhaltlichen Gesichtspunkten gegliedert war, das Schöne bzw. eine heile Welt aufgezeigt werden, die ganz im Gegensatz zur Realität der Nachkriegsjahre stand. Mitte der 1960er Jahre erfolgte eine wissenschaftsorientierte Wende; der Fokus lag von da an auf strukturellen und formalen Text- und Gattungsmerkmalen. In Lesebüchern wurden Texte nun streng nach ihrer Gattung sortiert. Außerdem wurde auch Sach- und Trivialliteratur in Lesebücher einbezogen. Die wissenschaftsorientierte Ausrichtung wurde in den 1970er Jahren im Zusammenhang mit emanzipatorischen Entwicklungen in der Gesellschaft abgelöst von einer Gesellschaftsorientierung des Lesebuchs. Kritisches Lesen im Dienste einer emanzipatorischen Erziehung wurde dabei in den Mittelpunkt gestellt. Es ging darum gesellschaftliche Interessen, Ideologien oder Weltbilder in Literatur zu erkennen.

Texte wurden nach inhaltlichen Gesichtspunkten oder gemischt nach Themen und Gattungen angeordnet und behandelten z.B. Thema „Probleme der (modernen) Gesellschaft und der Arbeitswelt“ (vgl. Schober 2003, 65-67).

Dieser kurze geschichtliche Abriss lässt schon Gliederungsmöglichkeiten für Lesebücher und Möglichkeiten der Schwerpunktsetzung (z.B. literaturpädagogische oder sachstrukturelle Ausrichtung) für Lesebücher erkennen.

1.6.3 Das Lesebuch heute

Es werden nun zunächst Funktionen, die Lesebücher erfüllen, dargestellt. Sodann erläutere ich wesentliche Charakteristika, die Lesebuchkonzeptionen der Gegenwart gemeinsam sind, um dann in einem weiteren Schritt auf mögliche Typen bzw. Ausprägungsformen von Lesebüchern einzugehen. Im Anschluss daran werden Aspekte bzw. Kriterien genannt, in denen sich Lesebücher unterscheiden und anhand derer eine genaue Beschreibung, Einordnung, Analyse und Bewertung von einzelnen Lesebüchern möglich ist.

1.6.3.1 Funktionen von Lesebüchern

Das Lesebuch erfüllt nach Ehlers (2003a, 9; 2003b, 1) eine kulturelle, sozialisatorische, pädagogische und gesellschaftliche Funktion. Diese Funktionen gelten auch für Unterricht und Schule ganz allgemein; im Lesebuch nehmen sie konkret Inhalt und Gestalt an. So führt es die heranwachsende Generation durch die Texte an kulturelle Güter heran z.B. an tradierte Norm- und Wertvorstellungen oder Welt- und Menschenbilder, die in einer Kultur wichtig sind und an die nächste Generation weitergegeben werden sollen. Das Lesebuch leistet einen Beitrag dazu, dass junge Menschen in die Gesellschaft eingeführt werden und sich darin zurecht finden. So werden sie an den Umgang mit Gedrucktem, der zentralen Stellenwert in unserer Gesellschaft hat, herangeführt. Sozialisatorisch und pädagogisch wirkt das Lesebuch in dem Sinne, dass es durch Texte mögliche Probleme und Themen in der Entwicklung junger Menschen anspricht und ihnen in Texten unterschiedliche Lebensentwürfe oder Lösungsmöglichkeiten für Probleme anbietet. Dies kann jungen Menschen eine Hilfe oder Anregung in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung sein.

Funktionen für Didaktik und Unterricht erfüllt das Lesebuch, indem es in Abstimmung mit Bedürfnissen der Adressatengruppe und den Vorschriften, die durch Lehrpläne gegeben werden, das Wissen im Bereich Literatur strukturiert und Lerninhalte auswählt und anordnet.

1.6.3.2 Das Lesebuch als literarisches Arbeitsbuch – Skizzierung wesentlicher Charakteristika heutiger Lesebuchkonzeptionen

Wie Ehlers (2003, 9) schreibt, treten Lesebücher heute meistens nicht einzeln auf, sondern im Verbund mit Schülerarbeitsheften, Lehrerbänden, Lernsoftware, CDs oder CD-ROMs und weiteren Materialien. Ehlers (ebd.) schlägt daher den Ausdruck „Leseunterrichtswerk“ als treffendere Bezeichnung für heutige Lesebücher vor. Im Gegensatz zu Lesebüchern als reinen Textsammlungen zielen Leseunterrichtswerke auf eine systematische Aufbereitung der Texte und des Umgangs mit ihnen.

Lesebücher der Gegenwart werden deshalb in der Fachliteratur auch als Arbeitsbücher bezeichnet (vgl. Beisbart und Marenbach 1997, 190; Helmers 1997, 48; Schober 1998, 524); Arbeitsbücher deshalb, weil im Lesebuch Arbeitsaufgaben zu den Texten stehen oder den Büchern noch Schülerarbeitshefte, zusätzliche Informationen, Vergleichstexte, Materialien (z.B. CDs) beigegeben sind, die zu einer reflektiven und - dem Prinzip der Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht folgend- produktiven Textrezeption anleiten (vgl. Helmers 1997, 49).

Im Gegensatz zu Lesebüchern der Vergangenheit, wie sie in 1.6.2 beschrieben wurden, sind heutige Lesebücher flexibel bzw. sie variieren, was die Gliederung und den Aufbau angeht. Innerhalb eines Buches kann man sowohl Kapitel mit verschiedenen Texten zu einem Inhaltsbereich, häufig zu Problemen und Themen aus dem Erfahrungsbereich der Adressaten, als auch Kapitel, die Texte einer Gattung zusammenfassen, finden. Außerdem fließen literaturhistorische Gesichtspunkte, Aspekte der Wirkung von Texten und Methoden Aspekte in die Gliederung ein (vgl. Helmers 1997, 48f; Schober 1998, 525).

Berücksichtigt wird, so Helmers (1997, 49), im Arbeitsbuch der heutigen Zeit außerdem die Vielfalt der Literatur; sowohl ästhetische Literatur, als auch Unterhaltungs- und Trivialliteratur, Kinder- und Jugendliteratur sowie pragmatische Literatur (Sachtexte, Werbe- und Reklameliteratur) und Medientexte (z.B. Bilder, Zeitungsausschnitte, Internetausdrucke, Drehbuchtexte) sind zu finden.

Schober (2003, 67) stellt vier wesentliche Merkmale von Arbeitsbüchern heraus, die er im Prinzip der Schülerorientierung und in der „subjektiven Wende“ im Literaturunterricht und Unterricht allgemein in der heutigen Zeit begründet sieht.

Ein Merkmal heutiger Lesebücher sind lebensweltnahe Textinhalte und die Berücksichtigung der Leseneigungen und außerschulischen Lesegewohnheiten der SchülerInnen, so spielt auch Unterhaltungsliteratur und aktuelle Kinder- und Jugendliteratur eine bedeutungsvolle Rolle im Lesebuch (vgl. Schober 2003, 71). Mit solchen Texten und Themen soll das Ziel der Anregung von Leselust erreicht werden. Wie Schober (1998, 524) schreibt, beabsichtigt man auch durch leicht lesbare Texte die Lesebereitschaft der SchülerInnen zu wecken.

Als ein weiteres Merkmal nennt Schober (2003, 67f) handlungs- und produktionsorientierte Buchelemente, die in großer Vielfalt auftreten und oft als „Magazine“ oder „Werkstätten“ bezeichnet werden, z.B. „Gedicht- oder Theaterwerkstatt“ oder „Lesecke“. Solche Elemente regen zum aktiven und kreativen Umgang mit Literatur in verschiedensten Formen, z.B. zur Projektarbeit, an. Es kommen verschiedenste Methoden des Literaturunterrichts zum Einsatz. Auch erlauben solche Elemente die Durchführung offener und wenig gelenkter Unterrichtsformen wie z.B. der Freiarbeit und damit eine stärkere Ausrichtung auf Individualität beim Rezeptionsprozess und die Förderung des selbstständigen Lernens.

Zwei weitere Aspekte heutiger Lesebücher sind auch Antwort auf die Ergebnisse und Diskussion der PISA-Studie. Viele gegenwärtige Lesebücher enthalten Kapitel zum Einüben von Lesefertigkeiten und Lesetechniken und daneben Kapitel oder Elemente, die Methodenkompetenz und Arbeitstechniken im Umgang mit Literatur thematisieren und einüben wollen. Es geht dabei um Lesestrategien und metakognitive Lern- und Überwachungsstrategien, welche für eine selbstständige Textrezeption und vor allem für die Informationsentnahme aus Texten von Bedeutung sind (vgl. Schober 2003, 70f).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass all diese Aspekte zu einer großen Vielfalt auf dem heutigen Lesebuchmarkt führen und dass die verschiedenen Verlage auch aus ökonomischem Interesse heraus versuchen ihren Lesebüchern ein eigenes Profil zu geben, das sich in der Gestaltung, im Aufbau, in der Textwahl (z.B. Einbezug fremdsprachiger Texte) und vielen weiteren Extras von anderen Lesebüchern abgrenzt.

1.6.3.3 Typen von Lesebüchern

Zur Orientierung und Einordnung schlägt Ehlers (2003a, 29f) die Unterscheidung dreier Typen von Lesebüchern vor, wobei sie jedoch ausdrücklich erwähnt, dass Lesebücher nicht immer eindeutig einer dieser drei Kategorien zugeordnet werden können, es also Zwischenformen gibt.

Das literarische Lesebuch ist eine Sammlung von Texten, denen nur wenige Anmerkungen, Fragen oder Aufgaben und zusätzliche Information beigelegt sind. Die zentrale Absicht ist ein strukturiertes Angebot ausgewählter literarischer Texte.

Das Lese- und Arbeitsbuch ist gegenwärtig der am häufigsten auftretende Typ von Lesebuch. Es geht auf Helmers zurück und bietet zu den Texten Anregungen zum Umgang mit ihnen, weiterführende Informationen, Unterrichtsvorschläge und Ähnliches (siehe 1.6.3.2).

Als dritten Typ nennt Ehlers (ebd.) Lesewerke, die Sprach- und Lesebuch in einem sind. Es werden darin Aspekte aus den verschiedenen Bereichen des Deutschunterrichts (Lesen und

Umgehen mit Texten, Untersuchen von Sprache, Verfassen von Texten, Erzählen und Sprechen) verzahnt. Solche Bücher haben meist auch starken Arbeitsbuchcharakter.

1.6.3.4 Aspekte von Lesebüchern – Ansatzpunkte zur Beschreibung, Analyse und Bewertung von Lesebüchern

1.6.3.4.1 Die Konzeption – Grundlage jeden Lesebuchs

Das „Herz“ jeden Lesebuchs ist seine Konzeption, welche meist in Lehrerhandbüchern von Lesebüchern oder zu Beginn des Buches steht. Eine Konzeption gibt Auskunft über Ziele und leitende Prinzipien (z.B. Schülerorientierung) des Lesebuchs, welche mit curricularen Bestimmungen im jeweiligen Bundesland in Einklang stehen müssen und über literaturtheoretische und –didaktische Basisannahmen (z.B. aus dem Bereich der Rezeptionsästhetik, Leseforschung, Hermeneutik) auf die sich das Lesebuch stützt. Des Weiteren werden in Konzeptionen die sich aus den Basisannahmen ergebenden Schwerpunktsetzungen, Kriterien für die Textauswahl, Gliederungsprinzipien des Buches und weitere Entscheidungen, wie zum Beispiel methodisches Vorgehen, begründet (vgl. Ehlers 2003a, 21ff).

In der Konzeption eines Lesebuchs werden die grundlegenden Weichen gestellt für begründete Entscheidung in Bezug auf folgende Fragestellungen. Bei der nun folgenden Skizzierung halte ich mich an die sehr gelungenen Ausführungen von Ehlers (2003a).

1.6.3.4.2 Aufbau des Lesebuches – mögliche Gliederungsprinzipien

Hier geht es um die Frage, welche Prinzipien die Gruppierung der Einzeltexte im Buch bestimmen, die meist im Inhaltsverzeichnis ersichtlich ist. Am häufigsten trifft man auf eine Gliederung/Aufteilung in Kapiteln nach

- Themen /Stoffen: Summierung von Texten verschiedener Gattung unter einem Thema, z.B. Thema Natur
- Gattungen/Textsorten (Kapitel „Gedichte“, „Märchen“, ...)
- Themen und Gattungen: Bsp.: Texte gleicher Gattung und gleichen Themas werden gruppiert, z.B. Lyrik zu einem bestimmten Thema
- Mediendidaktischen Aspekten: In den meisten neueren Lesebüchern gibt es ein Medienkapitel.
- Themen und Fertigkeiten bzw. Methoden: Zur Vermittlung und Übung von Formen des Umgangs mit Texten gibt es in vielen Lesebüchern neben thematischen Teilen

„Werkstätten“ oder „Magazine“ zu bestimmten Themen oder Textgattungen (z.B. Gedichtwerkstatt) oder Kapitel zum Lesetraining (vgl. Ehlers 2003a, 12ff).

1.6.3.4.3 Themen des Lesebuches

Entsprechend der sozialisatorischen, gesellschaftlichen und kulturellen Funktion (siehe 1.6.3.1) von Lesebüchern und der Intention des Literaturunterrichts durch Umgang mit Texten z.B. Selbst- und Fremdverstehen anzuregen, werden in Lesebüchern verschiedene Weltbilder und Facetten von Wirklichkeit und Wirklichkeitserfahrungen verschiedener geschichtlicher Epochen und Individuen thematisiert. Themen in Lesebüchern sind, wie die Wirklichkeit auch, geschichtlich und ändern sich mit der Zeit (vgl. Ehlers 2003, 32f). Für die Vielzahl an Einzelthemen hat Ehlers Hauptthemenkomplexe gefunden, welche sie als „Grundkategorien der Erfassung von Wirklichkeit und der Erfahrungen des Subjekts, das sich zu dieser Wirklichkeit in Beziehung setzt“ (Ehlers 2003a, 33) bezeichnet. Sie sollen hier, jeweils mit möglichen, darunter fallenden Einzelthemen aufgelistet werden.

Ich-Identität / Innere Natur

Erwachsenwerden, Träume, Liebe, Persönlichkeit, Fremdheitsgefühle, Einsamkeit, Angst

Soziale Dimension /Gesellschaft

Generationen, Fremdsein, Gewalt, Freundschaften, Frauen –Männer, Geschlecht, Mode, Vorbilder, Juden, Minderheiten, Diskriminierung

Umwelt, Natur, Technik

Entdeckungen, fremde Planeten, Medien, Autos, Computer, Tiere, Pflanzen, Jahreszeiten, Erde, Forschung, Reisen, Tourismus

Freizeit, Arbeitswelt

Kinderarbeit, Berufe, Studium, Jugendkultur

Sprache / Kommunikation

Sich-Informieren, Sich-Ausdrücken, Nachrichten, Medien, Gefühle in der Literatur

Literatur, literarische Sozialisation

Autorenporträts, literarische Streifzüge, Frauenliteratur, Nachkriegsliteratur, Bücher, Leseverhalten

1.6.3.4.4 Textsorten und Gattungen im Lesebuch

Man kann im Lesebuch drei große Sorten von Texten unterscheiden, nämlich literarisch-ästhetische Texte im weiteren Sinne, Sachtexte (vgl. 1.3.2.1) und Medientexte. Unter

letzterem versteht man laut Marci-Boehncke „der Interpretation bedürftige Symbolisierungen, die der Kommunikation im weitesten Sinne dienen und die sich, ..., notwendigerweise auf unterschiedlichen Zeichenebenen bewegen“ (2003, 128). Sie vertritt den Standpunkt, dass Medientexte keine Texte über Medien, wie z.B. Klappentexte, Filmrezensionen oder Interviews sind (vgl. Marci-Boehncke 2003, 127). In den meisten Lesebüchern werden aber solche Texte zum Bereich Medien hinzugezählt. Beispiele für Medientexte sind Bilder, Bildergeschichten, Theater, Comics, Zeitungsartikel, Ausschnitte aus Zeitschriften, Literaturverfilmung, Film –und Fernsehen, Drehbuchtexte, Hörspiele, Reklame, Vertonungen, Ausdrücke aus dem Internet (vgl. Ehlers 2003a, 84; Marci-Boehncke 2003, 131).

Texte aus der Kinder- und Jugendliteratur lassen sich unter diese drei großen Sorten einordnen.

Im Bereich der Sachtexte bzw. pragmatischen Literatur kommen für Lesebücher zum Beispiel Berichte, Porträts, Interviews oder auch Gebrauchsanweisungen oder Anleitungen für Experimente in Frage.

Die drei großen Hauptgattungen literarischer Texte sind Lyrik, Epik und Dramatik, wobei jede Gattung in Subgattungen aufgespaltet werden kann. So kann man im Bereich Lyrik z.B. Naturlyrik, Lieder, Volksliedstrophen, Elfchen, Unsinngedichte, Limericks, Kinderlyrik, Sonett oder Lautgedichte unterscheiden. Epik umfasst unter anderem Romane, Kurzgeschichten, Erzählungen, Satiren, Anekdoten, Kalendergeschichten, Rätsel, Märchen, Sagen, Fabeln oder Legenden. In der Dramatik lassen sich z.B. Komödien, Tragödie, Oper oder Kindertheater unterscheiden.

Im Lesebuch geben das Inhaltsverzeichnis und/oder ein Index im Anhang Aufschluss über die Gattungs- und Textsortenzugehörigkeit eines jeden Textes des Lesebuchs.

Lesebücher unterscheiden sich darin, welche Textgattungen und –sorten sie in welcher Vielfalt und in welchem zahlenmäßigen Verhältnis enthalten. Ein weiterer Aspekt ist die Frage der Repräsentativität eines Textes für seine Gattung /Textsorte: Sind Texte repräsentativ für die Gattung, der sie angehören und verdeutlichen sie Varianten der Gattung?

Manche Lesebücher haben zu bestimmten Gattungen oder Textsorten „Werkstätten“ oder „Magazine“ eingerichtet, z.B. „Gedichtwerkstätten“, in denen dann handlungs- und produktionsorientiert mit Texten bestimmter Gattungen umgegangen werden soll und dabei Methodenkompetenz und Kenntnisse ganz speziell in Bezug auf diese Gattungen erworben werden sollen. Als eine eigene Art Textsorte gibt es in manchen Lesebüchern „Leseübungstexte“, die gezielt für das Einüben von Lesetechniken und Lesestrategien verfasst wurden und z.B. spezielles Wortmaterial enthalten (vgl. Ehlers 2003a, 43-51).

1.6.3.4.5 Textauswahl

Es geht ganz allgemein um die Aufgabe aus der riesigen Anzahl von existierenden Texten passende Texte für ein Lesebuch auszuwählen. Hierbei sind kürzere Texte beliebter und geeigneter als lange, z.B. Dramen.

Die Auswahl von einzelnen Texten wird durch Bestimmungen der Lehrpläne, vor allem durch die darin festgehaltenen Ziele und Aufgaben des Literaturunterrichts, durch die Schulform und das Bildungsniveau der SchülerInnen, durch literaturtheoretische Grundlagen, leitende Prinzipien, Intentionen und Schwerpunktsetzungen innerhalb des Lesebuchs beeinflusst.

Entsprechend der kulturellen Funktion von Lesebüchern, werden Texte ausgewählt, die Werte, „Schätze“, Weltbilder und das Selbstverständnis einer Kultur repräsentieren. Es gibt deshalb „Klassiker“, wie Werke von Goethe, Schiller, Kleist und anderen, die in deutschen Lesebüchern kontinuierlich über Generationen hinweg präsent sind. Ihnen wird eine große Bedeutung beigemessen. Sie sind Kulturgut. Bei der konkreten Auswahl wird danach gefragt, ob ein Text den Bedürfnissen und Interessen der Adressatengruppe und ihrem Lese- und Leseverständnisniveau entspricht. Fragen, die sich aus Lernzielen und Funktionen des Lesebuchs ergeben sind zum Beispiel: Ist der Text repräsentativ für eine Gattung, die den SchülerInnen vorgestellt werden soll? Erlaubt eine Text die Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen? Inwieweit kann ein Text für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen dienlich sein (vgl. Ehlers 2003a, 52-53)?

Akzentsetzungen einzelner Lesebücher ergeben sich z.B. durch Unterschiede in folgenden Bereichen: Wahl der Autoren, Verhältnis von Vergangenheits- und Gegenwartsliteratur, Wahl deutscher oder fremdsprachlicher (evtl. übersetzte) Texte (vgl. Beisbart und Marenbach 1997, 193).

1.6.3.4.6 Aufgaben im Lesebuch

Bei Lesebüchern, die als Arbeitsbücher konzipiert sind, spielen Aufgaben zu Texten eine wichtige Rolle und sind auch häufig Ansatzpunkt für Kritik. Aufgaben können sich an die SchülerInnen direkt richten oder sie sind für die Hand des Lehrers gedacht, der sie dann für seine SchülerInnen auswählt.

Manche Bücher bieten Aufgaben zu jedem ihrer Texte an, manche nur zu einigen Texten. Wie Bütow (2003, 116) anmerkt, besteht die Gefahr, dass SchülerInnen der Genuss am Lesen und das Auge für das Künstlerische am Text verloren geht, wenn ihnen zu jedem Text mehrere Aufgaben angeboten werden. Generell stellt sich bei Arbeitsaufgaben auch die Frage, wie stark sie den Rezeptionsprozess der SchülerInnen lenken. Es besteht prinzipiell die Gefahr, dass Fragen die Deutung, die SchülerInnen vornehmen sollen, bereits vorwegnehmen und dass sie SchülerInnen zu stark auf die von den Lesebuchautoren

vorgegebene Interpretationsrichtung und Leseart festlegen und sie dadurch möglicherweise von eigenen Ideen und Deutungen abhalten. Es ist eine schwierige Aufgabe, das richtige Maß zu finden zwischen Offenheit und sinnvollem Impuls zur Steuerung (vgl. Ehlers 2003a, 82). Damit hängt auch die Frage zusammen, ob und wie stark Aufgaben LehrerInnen in ihrer Unterrichtsgestaltung festlegen und ihren Handlungsspielraum eingrenzen. Denn es werden zu einigen Lesebüchern auch Vorschläge für komplette Unterrichtseinheiten gemacht. Jedoch ist es primär Aufgabe der LehrerInnen gemäß den Voraussetzungen und Bedürfnissen ihrer SchülerInnen die Lerngegenstände individuell aufzubereiten (vgl. Ehlers 2003a, 64).

Ob, in welcher Weise und wie stark Aufgaben SchülerInnen und LehrerInnen festlegen, hängt auch von der Art und Weise ihrer Gestaltung ab. Hier gibt es unterschiedliche zu beachtenden Aspekte und Möglichkeiten:

- *Platzierung*: Aufgaben können verschieden platziert sein. Sie können ausschließlich im Lehrerhandbuch, ausschließlich in Schülerarbeitsheften zum Lesebuch oder im Anhang des Buches abgedruckt sein. Aufgaben, die im Lesebuch auf derselben Seite direkt über, neben oder unter dem Text stehen, beeinflussen den Lektüreprozess stark; sie werden automatisch mitgelesen.
- *Verständlichkeit der Formulierung*: Die Aufgaben sollten in einfacher Sprache geschrieben und möglichst klar und genau formuliert sein.
- *Schwierigkeitsgrad bzw. Komplexität*: Ausschlaggebend ist hier die Anzahl der durchzuführenden Operationen pro Aufgabe /Frage für deren Lösung, der Abstraktionsgrad der Aufgaben und das eventuell nötige Vorwissen für ihre Bearbeitung. Einfach sind Faktenfragen oder Fragen, bei denen eine konkrete Information, die direkt im Text steht, ermittelt werden soll. Schwieriger sind Aufgaben, bei denen Schlüsse gezogen werden müssen aus Angaben aus dem Text, bei denen z.B. Motive von Figuren ermittelt werden sollen und Aufgaben bei denen zur Lösung mehrere Teiloperationen eigenständig (ohne Hinweis aus der Aufgabe) durchgeführt werden müssen, z.B. bei der Zusammenfassung eines Textes.
- voraussichtliche *Bearbeitungszeit*
- *Arbeits- und Sozialform* (in welcher Aufgaben bearbeitet werden)
- *Reichweite der Aufgabe*: Wie weit sind die Textstellen, die für die Bearbeitung der Aufgabe herangezogen werden müssen, auseinander gelegen?
- *Form*: Text, Schema, Tabelle, Bild; offene oder geschlossene Fragen, Multiple-Choice-Fragen
- *Aufgabentyp*: Aufgaben können als Frage oder Aufforderung zu einer Tätigkeit (Imperativ) formuliert sein. Unterscheiden kann man z. B. Vergleichsaufgaben (z.B. Vergleich verschiedener Texte, Textversionen, Gattungen), Suchaufgaben (textinterne

oder textexterne Informationen), kreativitätsfördernde Aufgaben (freie Eigenproduktionen: Schreiben, Malen, Theater spielen, musikalisch Gestalten, etc.), produktive Aufgaben (Eigenproduktion, meist Schreiben, mit/ohne Bindung an eine Textvorlage) (vgl. Ehlers 2003a, 64-74).

1.6.3.4.7 Medien

Neben dem Buch bzw. Schriftlichem ganz allgemein gibt es verschiedene andere Medien, die in den letzten Jahrzehnten immer größere Bedeutung erlangt haben. Man kann Printmedien von elektronischen Medien unterscheiden. Lesebücher versuchen heute dieser Entwicklung gerecht zu werden, indem sie Texte und Inhalte, die durch unterschiedliche Medien dargestellt werden, aufnehmen. Es steht eine Vielzahl von Medientexten zur Auswahl (siehe 1.6.3.4.2.3).

Schwerpunkte der Medienarbeit können auf Medienerziehung und einem verantwortungsvollen und kritischen Umgang mit Medien (z.B. Erkennen und Aufarbeiten von Beeinflussung durch TV-Werbung), auf dem Erarbeiten von Nutzungsmöglichkeiten bestimmter Medien (z.B. Informationssuche im Internet), auf Schulung der ästhetischen Wahrnehmung, auf der Erschließung von Inhalt und Form von Medientexten und dem Bewerten von Mediengestaltung oder der eigenen Gestaltung und Produktion von Medientexten liegen. Medientexte können in eigenen Medienkapiteln bzw. –magazinen oder integriert in thematische Zusammenhänge und in Verknüpfung mit „normalen“ Texten (z.B. Vergleich beider, Zusammenwirken von Bild und Text bei Werbung) aufgegriffen werden. Ein mögliches Problem bei der Arbeit mit Medientexten im Lesebuch ist, dass manche Medientexte schnell an Aktualität verlieren und Lesebücher für einen längeren Zeitraum konzipiert werden. Zum Beispiel sind bestimmte Fernsehserien nach einiger Zeit nicht mehr von Interesse für junge Leute (vgl. Ehlers 2003a, 84f; Marci-Boehncke 2003, 130-133).

1.6.3.4.8 Design

Zu Gestaltungsmerkmalen eines Buches zählen unter anderem der Einsatz von Bildern und graphischen Symbolen, daneben z.B. auch Elemente wie Farben oder Typographie, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll.

Ehlers (2003a, 90f) unterscheidet darstellende Bilder (z.B. Cartoons, Karikaturen) von logischen Bildern (z.B. Grafiken, Schaubildern, Diagrammen), Zeichnungen und Photos.

Bilder im Lesebuch können der Illustration oder Auflockerung, der Motivation der LeserInnen oder der Unterstützung des Textverständnisses dienen. Sie können aber auch für sich Inhalt und Gegenstand einer Analyse oder Aufgabe sein. Sie werden dann als Medientexte

„gelesen“ (z.B. Erschließung einer Tabelle, Analyse eines Standbildes). Wie Bütow (2003, 121f) erläutert, können Bilder als Medien in Kombination mit Texten auch eine Art der Interpretation, eine Lesart eines Textes oder die Bildlichkeitswirkung eines Textes aufzeigen. Der Einsatz von Bildern, graphischen Symbolen und farblichen Markierungen hat oftmals Gliederungs- und Orientierungsfunktion (z.B. Markierung eines neuen Kapitels durch ein Bild, graphische Symbole zur Kennzeichnung von Arbeitsaufgaben zum Text) (vgl. Ehlers 2003a, 94-98).

1.6.3.4.9 Lehrerband

Bis auf wenige Ausnahmen gibt es zu Lesebüchern immer ein extra Begleitheft für Lehrkräfte. Eine wichtige Aufgabe des Lehrerbandes ist es, die Konzeption des Lesebuchs zu erläutern. Die folgenden Punkte können darüber hinaus in Lehrerbänden angesprochen werden:

- Erklärung und Begründung von Elementen im Buch
 - o Ausgewählte Texte und die Intention, die die Lesebuchautoren mit ihnen beabsichtigen
 - o Ausgewählte Bilder und graphische Symbole und die Intention, die die Lesebuchautoren mit ihnen beabsichtigen
- Didaktische und methodische Hinweise:
 - o Vorschläge für Arbeitsaufgaben zu Texten und mögliche Lösungen für die Aufgaben
 - o Vorschläge für Unterrichtssequenzen oder -einheiten und die Unterrichtsgestaltung (z.B. zu Arbeitsformen, Projekten, Verknüpfung mit anderen Lernbereichen des Fachs Deutsch oder anderen Fächern)
 - o Vorschläge für Leistungsdifferenzierung und Individualisierung
 - o Angebot von Kopiervorlagen und passenden Arbeitsblätter zu Texten oder Material für den Unterricht
- Angaben zu Bezugspunkten im Lehrplan
- Sachhinweise zu einzelnen Texten (zu Autoren, Entstehung des Textes, Sachanalyse des Textes)
- Weiterführende Hinweise z.B. zu didaktischer oder literaturwissenschaftlicher Fachliteratur oder zu möglichen Ganzschriften für den Unterricht

(vgl. Ehlers 2003a, 101 und Beisbart und Marenbach 1997, 194).

Prinzipiell kann man, so Ehlers (2003a, 1997), zwischen Lehrerbänden, die LehrerInnen relativ offen Anregungen und Vorschläge für die Arbeit mit dem Lesebuch geben, und

solchen Bänden, die genaue Handlungsanleitungen für die Unterrichtsplanung und komplett vorstrukturierte Unterrichtseinheiten vorgeben, unterscheiden.

1.6.3.4.10 Arbeitshilfen und Schülerarbeitsheft

Lesebücher beinhalten oft verschiedene Arbeitshilfen, die entweder direkt in Textnähe, im Anhang oder, wenn vorhanden, in Schülerarbeitsheften zu finden sind. Arbeitshilfen können z.B. Wort- und Begriffserklärungen, Hinweise zu Autoren und Hintergrundinformationen zu Texten, z.B. zu ihrer Entstehung, explizite Erklärung von Lern- bzw. Lesestrategien und Arbeitstechniken, Merkhilfen oder ein Textsortenverzeichnis sein (vgl. Ehlers 2003a, 11f).

Manche Verlage geben parallel zu Lesebüchern Schülerarbeitshefte heraus. Ihr vornehmliches Ziel ist die Anwendung, Übung und der Transfer dessen, was im Lesebuch behandelt wurde. Ein wichtiger Aspekt beim Schülerarbeitsheft ist das selbstgesteuerte Arbeiten und das eigenständige Kontrollieren des Gelernten, wenn im Heft Lösungen zu Arbeitsaufgaben angegeben sind (vgl. Ehlers 2003a, 110f).

2 Lesen in der Hauptschulstufe im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

2.1 Lesen im Kontext von geistiger Behinderung - Der erweiterte Lesebegriff

Wie in 1.1 ausgeführt, beruht das Lesen von schriftlichen Zeichen auf dem Vorgang der Zuweisung von Bedeutung zu Zeichen. Der Begriff „lesen“ kann somit auch auf Situationen übertragen werden, in denen nicht Schrift, sondern anderen physikalischen Reizen Bedeutung entnommen bzw. Sinn zugeschrieben wird. So findet sich z.B. im deutschen Sprachgebrauch auch der Ausdruck „jemandem etwas aus seinem Gesicht ablesen“.

Dieses erweiterte Verständnis von Lesen ist für die Geistigbehindertenpädagogik von zentraler Bedeutung. Es wird in der Fachliteratur meist unter dem Stichwort „erweiterter Lesebegriff“ thematisiert. Dieser „erweiterte Lesebegriff“, der vor allem von Hublow geprägt wurde, rückt in der Geistigbehindertenpädagogik und -didaktik deshalb ins Zentrum des Interesses, weil es einem Großteil der Menschen mit einer geistigen Behinderung nicht oder nur unter großer Anstrengung möglich ist die Technik des Lesens von Schrift vollständig zu beherrschen, was ja eine Voraussetzung für das Verstehen von schriftlich Festgehaltenem ist.

Hublow definiert Lesen im erweiterten Sinne „als Wahrnehmen, Deuten und Verstehen von konkreten, bildhaften, symbolhaften oder abstrakten Zeichen und Signalen, die sprachfrei oder sprachgebunden sein können“ (1985, 1). Hinzugenommen zum Lesen werden also

neben schriftlichen auch abstrakte Zeichen, Zeichen in konkreten Situationen, Bilder und Symbole. Daraus ergeben sich verschiedene Lesearten. Sie werden von Hublow (1985, 8-11) folgendermaßen beschrieben. Die Anordnung erfolgte nach aufsteigender Komplexität der Lesearten.

1. Situationslesen

Zeichen sind hier konkret anwesende, handelnde Personen oder bewegte und/oder nicht bewegte Gegenstände. In bestimmten Situationen werden diese Personen oder Gegenstände wahrgenommen und mit vorher Erlebtem in Beziehung gesetzt und wiedererkannt. Die Situation wird verstanden und löst gegebenenfalls eine Reaktion beim Leser aus. Als Beispiel für das Situationslesen nennt Hublow (1985, 8), dass Schlüsselgeräusche an der Tür signalisieren, dass jemand hereinkommen wird.

2. Bilderlesen

Zeichen sind hier zweidimensionale konkrete Einzelabbildungen oder Bildfolgen von Personen, Gegenständen oder Situationen mit großer Wirklichkeitsentsprechung, z.B. Photos. Es wird erkannt, dass die Bilder Abbilder von realen Personen, Gegenständen oder Situationen sind, die zum Zeitpunkt der Betrachtung räumlich und zeitlich abwesend sein können.

3. Bildzeichenlesen

Mit Bildzeichen sind schematisierte, stilisierte Teilabbildungen von Gegenständen oder Lebewesen gemeint, die jedoch nur noch im geringen Maße der Realität ähneln. Bildzeichen sind auch „Farb- und Formzeichen und –symbole, die vom Leser in bestimmten Situationen bestimmte Handlungen verlangen sollen“ (Hublow 1985, 8). Beispiele hierfür sind Strichmännchen, die Figuren auf Fußgängerampeln, Verkehrszeichen oder Farbsymbole auf Kalt- und Warmwasserhähnen. Bildzeichen haben eine allgemeinverständliche oder genormte Bedeutung und können LeserInnen Hilfe zur Orientierung in der Lebensumwelt und für Handlungen sein.

4. Signalwortlesen

Signalwörter sind abstrakte graphische Zeichen, bestehend aus Buchstabenreihen oder Ziffern, die für eine sprachliche Aussage stehen. Sie „treten meist als Schilder in bestimmten Umweltbereichen und –zusammenhängen auf“ (Hublow 1985, 6), zum Beispiel Schilder von Supermarktketten oder Verbotsschilder vor Einfahrten. Beim Signalwortlesen werden diese Zeichen ganzheitlich als Wortgestalt anhand markanter Formen, Farben, Schriftzüge etc.

gelesen und ihr Sinn wird zusätzlich auch aus dem Sach- bzw. Situationszusammenhang heraus konstruiert.

5. Ganzwortlesen

Beim Ganzwortlesen prägt sich der Leser Buchstabenfolgen, von denen er/sie weiß, dass sie Schriftzeichen für bestimmte Wörter sind, „als Ganzes“, also als Wortgestalt ein und liest sie auch als ganzes Wort/ ganze Wörter bzw. spricht sie fließend als solche aus. Die Buchstabenfolgen werden allein aufgrund ihrer optischen Merkmale, also ihrer äußeren Gestalt (z.B. ihrer Ober- und Unterlängen) richtig gelesen. Dies gelingt auch unabhängig von thematischen Zusammenhängen oder bestimmten Situationen. Prinzipiell können alle Wörter oder kurze Sätze Ganzwörter sein. Häufig werden z.B. Eigennamen, Wochentage oder einfache Aussagen als ganze Einheiten gelesen.

6. Schriftlesen /Analytisch-synthetisches Textlesen

Gelesen wird die Schrift als abstraktes Zeichensystem. Es können alle erdenklichen Buchstabenfolgen gelesen werden, da alle Buchstaben beim Lesen der Reihe nach entsprechend fester Regeln der Buchstaben-Laut-Zuordnung in Laute übersetzt werden. Laufolgen ergeben Wörter, Sätze und Texte, deren Sinn vom Leser erkannt werden muss.

2.2 Die Bedeutung von Lesen für Menschen mit einer geistigen Behinderung

In 1.2 wurde herausgearbeitet, dass Schrift und Lesen in unserer Kultur eine bedeutsame Rolle spielen und dass dem Lesenkönnen als Kulturtechnik eine Schlüsselstellung für das Zurechtkommen im alltäglichen Leben und die Teilnahme an Kultur zukommt.

Menschen mit einer geistigen Behinderung ist es sehr häufig nicht oder nur partiell möglich die Kulturtechnik des Schriftlesens zu beherrschen. Sie haben also erschwerte Bedingungen was die Teilnahme an Kultur, die Beschaffung von Wissen und Information in unserer Wissensgesellschaft, die in der PISA-Studie betont wird, die Kommunikation und das selbstständige Zurechtkommen in unserer Gesellschaft angeht.

Damit dennoch Teilnahme an Kultur und möglichst selbstständiges Zurechtkommen in der Gesellschaft möglich ist und damit es möglich ist Sinn und Bedeutung auszutauschen, haben für Menschen mit einer geistigen Behinderung leichte schriftliche Texte in einfacher Sprache, die geringere Anforderungen an die Lesekompetenz stellen und Zeichen anderer Art, z.B. Symbole oder Bilder, die sie entschlüsseln können, eine wichtige Bedeutung. Auch solche Zeichen tauchen als Bedeutungsträger in einer Vielzahl in unserer Welt auf, vor allem in alltäglichen Kommunikationssituationen und lebenspraktischen Zusammenhängen, wie z.B. Symbole als Wegweiser und Hinweisschilder in öffentlichen Gebäuden, aber z.B. auch in der

Kunst (z.B. Filme, Gemälde, Photos). Auch das Lesen können im erweiterten Sinne hat also Bedeutung in unserer Kultur und kann als Kulturtechnik bezeichnet werden. Da jedoch sehr viele Inhalte in unserer Kultur ausschließlich schriftlich festgehalten sind, ist es aus der Sicht von Menschen mit geistiger Behinderung und der Geistigbehindertenpädagogik als deren „Anwalt“ sehr wünschenswert, wenn möglichst viel Geschriebenes in vereinfachte Schriftsprache oder optische Zeichen anderer Art, die auch für Menschen mit einer geistigen Behinderung lesbar sind, zu übersetzen, um deren gesellschaftliche Teilnahmemöglichkeiten zu verbessern. Dies ist aber nicht in allen Fällen möglich, da Schrift es erlaubt, sehr komplexe sprachliche Gedankengänge und Zusammenhänge festzuhalten und zu transportieren, die manchmal durch optische Zeichen nicht dargestellt werden können.

2.3 Lesen im Unterricht bei SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

2.3.1 Individualisierte Leselehre – Lesen auf den verschiedenen Stufen der Leseentwicklung

Unsere Schrift lesen und schreiben zu lernen ist SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung erschwert möglich. Erfahrungsgemäß erlernt nur ein Teil der Schülerschaft mit FGE die Schriftsprache so gut, dass ein Erlesen neuer Texte möglich ist.

Deshalb wurde in der Vergangenheit die Diskussion geführt, ob Unterricht zum Erlernen der Schriftsprache im FGE sinnvoll ist. Gegner wandten ein, dass es wichtiger sei, die SchülerInnen in lebenspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu schulen und sie nicht mit Lesen- und Schreibenlernen zu belasten, da die meisten SchülerInnen dies voraussichtlich nicht in vollem Grad beherrschen werden. Heute ist man sich einig, dass SchülerInnen im FGE neben Unterricht im lebenspraktischen Bereich in jedem Fall ein Lese- und Schreibunterricht angeboten werden soll, vor allem auch wegen der enormen Wichtigkeit von schriftlich Fixiertem in unserer Kultur. Der von Hublow geprägte erweiterte Lese- und Schreibbegriff spielt in der heutigen Lese- und Schreibdidaktik im FGE eine zentrale Rolle (vgl. Günther und Lanzinger 1997, 227f).

SchülerInnen mit FGE üben und praktizieren die Leseart, die ihren persönlichen Lernvoraussetzungen entspricht und werden darin gefördert die nächst schwierigere Leseart zu erlernen. Die Lesearten nach Hublow (siehe 2.1) ähneln den Stufen des Lesenlernens, wie sie in 1.3.1 dargestellt wurden. Auch Hublow (1985, 4-6) schreibt, dass diese Lesearten die natürlichen Stufen des Lesenlernens in der kindlichen Entwicklung darstellen. Der Übergang von Stufe zu Stufe ist fließend. Jede Stufe schließt Kenntnisse der vorherigen Stufe mit ein. Betont wird, dass jede Stufe ihren „lebensbezogenen Eigenwert“ (Hublow 1985, 6) hat und nicht als Vor- oder Zwischenstufe auf dem Weg zur Lese- und Verstehensfähigkeit im engeren Sinn gesehen werden darf, sodass alle dem Schüler zur

Verfügung stehenden Lesearten parallel eingesetzt werden und präsent gehalten werden sollten. Bei jeder Leseart stehen die Bedeutungsentnahme aus den Zeichen und der nützliche Gebrauch der Leseart im Mittelpunkt. Es geht nicht um das mechanische Einüben von Techniken auf dem Weg zur „normalen“ Schriftsprachkompetenz (vgl. Hublow 1985, 4ff; Rittmeyer 1993, 9f). Hierbei bestünde die Gefahr, dass der Schüler mit einer geistigen Behinderung mühsam und über lange Zeit hinweg eine Sache übt, die ihm keinen Nutzen bringt und die er möglicherweise nie vollständig erlernt.

Lese- und Schreibunterricht in diesem Sinne steht nicht isoliert dem Unterricht im lebenspraktischen Bereich gegenüber, sondern Lesen ist ein Werkzeug für Selbstständigkeit und das Zurechtkommen im praktischen Leben und Lesenlernen wird im Unterricht eingebettet in lebensnahe Zusammenhänge. Der erweiterte Lesebegriff im Unterricht „verbindet lebenspraktisches Lernen mit dem Erlernen der Kulturtechniken“ (Dönges 2007, 338).

Für die Konzeption des Lesebuchs SchülerInnen der Hauptschulstufe mit FGE interessiert, wie viele SchülerInnen in dieser Schulstufe auf welcher Lesestufe lesen. In Schurad, Schumacher, Stabenau und Thamm (2004, 44) ist dazu das Ergebnis einer Befragung über die Leseniveaustufen der Schülerschaft in der Maximilian-Kolbe Schule zu finden. Die Untersuchung wurde 1995/96 durchgeführt. Von 90 SchülerInnen der Oberstufe erreichten 14 SchülerInnen das Niveau „Lesen von Texten“. Den größten Anteil von je ca. 20 SchülerInnen machten SchülerInnen aus, die Bilder und Symbole oder Buchstaben und Wörter lesen konnten. Nur vier SchülerInnen waren auf der Stufe des Situationslesens. Das Ergebnis zeigt vor allem, dass die Schülerschaft in der Oberstufe im FGE, was ihr Leseniveau angeht, sehr heterogen ist (vgl. Schurad, Schumacher, Stabenau und Thamm 2004, 44). Diese Heterogenität verlangt im Lese- und Literaturunterricht ein hohes Maß an Individualisierung und Differenzierung, insbesondere die Bereitstellung von Lesematerial, welches dem Leseniveau der SchülerInnen entspricht. Realisiert werden kann dies z.B. durch Formen des offenen Unterrichts, wie der Freiarbeit oder Wochenplanarbeit oder aber auch durch lernzieldifferente Arbeit am gemeinsamen Unterrichtsthema bzw. Textinhalt.

Häufig werden im Lese- und Schreibunterricht im FGE auch leistungshomogene Lerngruppen von SchülerInnen gleichen Lese- und Schreibniveaus gebildet, z.B. durch Einteilung der SchülerInnen in potentielle Schriftleser und SchülerInnen, die Symbole, Signal- oder Ganzwörter lesen (vgl. Schurad, Schumacher, Stabenau, Thamm 2004, 92).

2.3.2 Literaturunterricht im Unterricht bei SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Wie in 1.3.1 dargestellt rückt im Bereich Lesen im Unterricht der Regelschule mit fortschreitender Beherrschung der Lesetechnik mehr und mehr der Umgang mit Literatur in den Mittelpunkt. Der Leselehrgang wird abgeschlossen.

SchülerInnen mit FGE benötigen viel Zeit, bis sie das Schriftlesen beherrschen. Der Leselehrgang ist mit großer Anstrengung und großem Zeitaufwand verbunden. Viele SchülerInnen beherrschen die Lesetechnik ihr Leben lang nicht vollständig. Es ist nicht Sinn und Ziel des Leseunterrichts über die ganze Schulzeit der SchülerInnen hinweg ihre Lesetechniken zu perfektionieren. Bei den SchülerInnen lässt die anfängliche Motivation Lesen und Schreiben zu lernen ab. Wichtig werden, wie bei Schurad, Schumacher, Stabenau und Thamm (2004, 68) steht, in der Mittel- und Oberstufe Leseinhalte und der sinnvolle Gebrauch des Lesens, so kann auch die Lesemotivation erhalten bleiben. Auch im FGE rückt nach dem Leselehrgang in den unteren Klassenstufen Literatur ins Zentrum des Unterrichts.

Probleme ergeben sich dabei beim Finden geeigneter Literatur. Viele Texte, die vom Thema her für die Jugendlichen interessant sind, diese zum Lesen anregen und sie auch im Sinne einer „Erziehung durch Literatur“ beim Heranwachsen unterstützen könnten, stellen zu hohe Anforderungen an die Lesefertigkeiten der SchülerInnen, sodass sie als Texte für den Literaturunterricht im FGE nicht in Frage kommen. Texte in einfacher Schriftsprache oder in Bildern oder Symbolen sind häufig für Kleinkinder oder GrundschülerInnen verfasst und daher vom Inhalt her zu kindlich. Um die Lesemotivation aufrecht zu erhalten und Leselust und –interesse zu fördern, was ja ein wichtiges Ziel des Literaturunterrichts ist, sollten aber unbedingt dem Alter und der Lebensphase der SchülerInnen der Hauptschulstufe angemessene Textinhalte im Literaturunterricht im FGE eingesetzt werden (vgl. Schurad, Schumacher, Stabenau und Thamm 2004, 51).

Für den Literaturunterricht im FGE gelten ebenso die in 1.3.2.2 genannten Ziele und Aufgaben. Auch die Ausführungen zu Didaktik und Methodik und das Prinzip der Handlungs- und Produktionsorientierung lassen sich auf Literaturunterricht im FGE übertragen.

Ein besonderer Schwerpunkt liegt im FGE auf dem Umgang mit pragmatischen Texten. Leseunterricht ist fächerübergreifend angelegt. Er wird in den gesamten Unterricht integriert und steht in enger Verbindung mit Unterricht im lebenspraktischen Bereich. Günther und Lanzinger sprechen in diesem Zusammenhang von „Lesen und Schreiben in unmittelbaren Situationen“ (1997, 232). Lesen wird hierbei als ein Werkzeug zur Erlangung von Selbstständigkeit im praktischen Lebensalltag gesehen. Beispiele für pragmatischen Lese- und Literaturunterricht im FGE sind z.B. das Lesen von Verkehrsschildern, Kochrezepten,

Kalender oder Fahrplänen. Der Sinn des Gelesenen ergibt sich aus der unmittelbaren Situation und Texte enthalten wenig oder keine Leerstellen zur Textinterpretation.

Neben dem pragmatischen Einsatz des Lesens sollten ästhetische Texte im Unterricht im FGE eine ebenso wichtige Rolle spielen, da sie den Leser in eine fiktive Welt entführen. Sie schaffen nach Günther und Lanzinger (1997, 234) Abstand zur unmittelbaren Lebenswirklichkeit. So kann der Sinn der SchülerInnen für Künstlerisches, ihre Lesefreude und Phantasie geweckt werden. Kreatives Denken und Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens werden gefördert. Jedoch stellt ästhetische Literatur im engeren Sinne, wie z.B. Werke von Goethe oder Schiller, Jugendliteratur und Unterhaltungsliteratur hohe Anforderungen an die Schriftsprachkompetenz, an Kognition und Verstehensfähigkeit, sodass sie eher selten in der Hauptschulstufe im FGE zum Einsatz kommen.

Da Literaturunterricht SchülerInnen in das literarische Leben als einen Kulturbereich einführen soll, sollte aber solche anspruchsvolle ästhetische Literatur nicht prinzipiell vom Unterricht im FGE ausgeschlossen werden. Es bleibt allerdings zu überlegen, wie es möglich ist, Texte der Hochliteratur, z.B. von Shakespeare oder anderen in den Literaturunterricht im FGE einzubringen. Eine Möglichkeit auch solche Literatur SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung zugänglich zu machen, so Günther und Lanzinger (1997, 234), ist der Einsatz alternativer Medien zum schriftlichen Text, wie z.B. Hörspiel, Musik, Film, Bilder, Theater. Auch das Vorlesen ist eine Möglichkeit. Daneben können LehrerInnen Originaltexte vereinfachen und den Leseniveaus und den kognitiven Lernvoraussetzungen ihrer SchülerInnen anpassen, sie z.B. in einfacher Sprache oder bildlich darstellen. Eine weitere Möglichkeit ist das eigene Verfassen von Texten, die den Leseniveaus der SchülerInnen angepasst sind.

2.3.3 Lesen im bayerischen Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Auch im bayerischen Lehrplan für den FGE taucht im Fachbereich Deutsch gleich zu Beginn (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 147) der erweiterte Lesebegriff auf, wenn es heißt, dass Lesen das Verstehen von Körpersprache, Bildern, Signalen und Symbolen mit einschließt. Im ersten von drei großen Bereichen des Fachs Deutsch, dem Bereich „Grundlegende kommunikative Fähigkeiten für den Schriftspracherwerb“, wird auf die Lesearten Situationslesen, Bilderlesen und Symbollesen eingegangen. Im zweiten großen Bereich geht es um den Erwerb von Schriftsprache. Dabei kommen die Lesearten Signalwortlesen, Ganzwortlesen und analytisch-synthetisches Lesen zur Sprache. Ziel ist jeweils das Wahrnehmen und Verstehen der Zeichen. Der Lehrplan gibt zahlreiche Hinweise für die Unterrichtsgestaltung.

Es wird betont, dass es beim Lesen nicht nur auf das Erlernen von Lesetechniken, sondern auch auf das Verstehen des Gelesenen ankommt (Bayerisches Staatsministerium für

Unterricht und Kultus 2003, 150). Im Absatz „Textarbeit“ im dritten großen Bereich („Sprechen - Schreiben - Lesen“) des Fachbereichs Deutsch findet man Ausführungen zum Literaturunterricht, der auf den grundlegenden Lesefertigkeiten der SchülerInnen aufbaut. Es geht bei der Textarbeit um die Auseinandersetzung mit dem Textinhalt und die Bildung einer eigenen Meinung zu diesem (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 160).

Als Zugangsweisen und gleichzeitig Ziele bei der Textarbeit werden im Einzelnen unter anderem die Textbegegnung (z.B. durch Hören oder eigenes Lesen), die Untersuchung der Sprache des Textes, die Erschließung des Textinhalts, das handlungs- und produktionsorientierte Bearbeiten von Texten (z.B. Umarbeiten oder szenisches Gestalten von Texten) und das Bewerten von Texten genannt.

In einem gesonderten Absatz geht es um Textarten und mögliche Erarbeitungsformen für diese.

3 Ein Lesebuch für die Hauptschulstufe für SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

3. 1 Anforderungen an ein Lesebuch für SchülerInnen der Hauptschulstufe mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – theoretische Überlegungen

3.1.1 Einfache, verständliche Texte – Theoretische Überlegungen zur Textverständlichkeit

Eine wichtige Anforderung an ein Lesebuch für SchülerInnen der Hauptschulstufe im FGE ist, dass es Texte enthält, die den Lese- und Verstehensfähigkeiten der SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung angepasst sind. Da, wie in 2.1 erläutert, vielen SchülerInnen im FGE das Schrifflernen Mühe macht und für sie das Verstehen des Textinhalts auch durch kognitive Einschränkungen erschwert ist, müssen schriftliche Texte im Lesebuch einfach und verständlich geschrieben sein.

Zum Thema Textverständlichkeit und Lesbarkeit von Texten gibt es einen eigenen Forschungszweig. Ich möchte im Folgenden wichtige Erkenntnisse aus diesem Bereich

darlegen, die auch in Bezug auf die Beurteilung und das Verfassen von Texten für das zu entwerfende Lesebuch von Bedeutung sein dürften.

Die Forschung zur Verständlichkeit von Texten beschäftigt sich in der Regel mit pragmatischen, Tatsachen vermittelnden Texten. Ein Text gilt dann als verständlich, wenn er zum einen richtig, also entsprechend den Intentionen des Autors, verstanden wird und wenn das Lesen effizient geschehen kann, man also nicht zuviel Zeit aufwenden muss, um den Text richtig zu verstehen (vgl. Tauber 1984, 4). Verständlichkeit von fiktiven Texten zu beurteilen ist bisweilen schwierig, da diese bewusst mehrdeutig angelegt sind, es also nicht das „einzig richtige Textverständnis“ gibt.

Bei der Textverständlichkeit greifen verschiedene Faktoren ineinander, zum einen Eigenschaften des Textes, die z.B. seinen Inhalt, seine Sprache oder das Druckbild betreffen, zum anderen Eigenschaften des Lesers, wie sein Interesse an der Thematik, sein Vorwissen zum Text oder seine sprachlichen Kompetenzen und darüber hinaus Aspekte der Leser-Text-Interaktion und Variablen der Situation, in der der Text gelesen wird (vgl. Tauber 1984, 5). Diese Faktoren sollen nun separat genauer betrachtet werden.

3.1.1.1 Eigenschaften des Textes

In den ersten Forschungen zur Verständlichkeit von Texten im Rahmen der sogenannten Lesbarkeitsforschung untersuchte man vor allem Eigenschaften des Textes und ihre Einflüsse auf die Verständlichkeit. Auf empirischem Wege wurden objektive, *formale äußerliche sprachliche Faktoren* von Texten erhoben und als Indikatoren für die Verständlichkeit bzw. Schwierigkeit von Texten herangezogen. Es wurden Lesbarkeitsformeln aufgestellt. Als wichtigster Aspekt auf der Wortebene von Texten hat sich die durchschnittliche Länge von Wörtern in einem Text herausgestellt. Lange Wörter mit mehr als drei Silben oder sechs Buchstaben erschweren das Verstehen eines Textes. Erklärt werden kann dies dadurch, dass kürzere Wörter besser überblickt und dadurch schneller gelesen werden können. Sie sind einprägsamer. Ein weiterer Faktor ist auch die Häufigkeit von Wörtern, welche im Text auftauchen, im allgemeinen Sprachgebrauch. Geläufige Wörter im Text werden schneller erkannt und erleichtern das Lesen, da der Zeitaufwand für das Lesen geringer wird. Ein Text ist ebenfalls leichter zu lesen, wenn wenig verschiedene Wörter verwendet werden. (Ermittelt werden kann dazu der Anteil verschiedener Wörter im Text an der Gesamtzahl der Wörter eines Textes). Fremdwörter und Wörter für abstrakte Begriffe erschweren das Textverstehen. Auf Satzebene ist ebenfalls die Länge der Sätze eines Textes der beste Indikator für seine Lesbarkeit. Prinzipiell gilt, je länger die Sätze eines Textes, desto schwieriger ist er zu verstehen. Dies hängt damit zusammen, dass lange Sätze in der Regel auch verschachtelt sind, das heißt Hauptsätze und mehrere einander

untergeordneter Nebensätze enthalten, bei denen Bezüge und Zusammenhänge der Satzteile erkannt werden müssen. Eine Ausnahme bilden hier Sätze, in denen Hauptsätze durch Konjunktionen aneinandergereiht werden. Sie sind leichter lesbar (vgl. Bamberger und Vanecek 1984, 38-40).

Da, so Tauber (1984, 9f), die genannten formalen Texteigenschaften nur eine grobe Einschätzung der Textverständlichkeit zulassen, gerieten in der Forschung vermehrt Faktoren in den Blick, die die *Tiefenstruktur* eines Textes, seine Semantik und seinen Inhalt betreffen. Die wichtigsten Erkenntnisse sollen nun genannt werden. Ein wichtiger Faktor, der das Textverstehen erleichtert ist die Redundanz. Texte, in denen innerhalb von Sätzen und satzübergreifend viele Bezüge und Zusammenhänge hergestellt werden und Bedeutung verknüpft wird, lesen sich leichter. Das heißt, für den Leser ist es gut, wenn identische Information in unterschiedlicher Form in einem Text vorkommt. Dann kann ihm leichter der Zusammenhang zwischen Sätzen klar werden. Positiv für die Redundanz sind wörtliche Wiederholungen von wichtigen Wörtern oder Satzgliedern im Folgesatz und die Verwendung von Synonymen und Pronomina, die sich auf bereits Genanntes beziehen. Innerhalb eines Satzes ist es von Vorteil, wenn kongruente Satzteile (z.B. Subjekt und Verb) nahe beieinander stehen. Ansonsten ist die Gedächtnisbelastung beim Lesen des Textes sehr hoch. Die Informationsdichte eines Textes ist ein weiterer Faktor der seine Verständlichkeit beeinflusst. Texte mit hoher Informationsdichte, in denen viel Inhalt bzw. viele Fakten durch wenige Worte vermittelt werden, sind schwer verständlich. Texte mit vielen Informationen, z.B. auch mit vielen Protagonisten, Orten oder Zeiten des Geschehens sind schwierig, da sie hohe Anforderungen das Gedächtnis des Lesers stellen (vgl. Tauber 1984, 11, 19; Bamberger und Vanecek 1984, 41-43, 50, 134).

Langer, Schulz von Thun und Tausch entwickelten 1974 das „*Hamburger Verständlichkeitskonzept*“, ein breit angelegtes Beurteilungsverfahren für Texte, das sowohl inhaltliche also auch sprachliche Faktoren eines Textes berücksichtigt. Das Konzept ist pragmatisch ausgerichtet mit dem Ziel Handreichungen zum Verfassen verständlicher Texte zu geben. Es basiert auf keiner Theorie, die die Faktoren der Textverständlichkeit erklärt. Auf empirischem Wege gelangte man durch Faktorenanalyse auf vier Dimensionen von Textverständlichkeit, nämlich sprachliche Einfachheit, Gliederung /Ordnung, Kürze/Prägnanz und zusätzliche Stimulanz bzw. anregende Zusätze (vgl. Marenbach 1993, 43).

Nach Langer, Schulz von Thun und Tausch (1993, 16, 27) ist optimale Verständlichkeit eines Textes gegeben bei maximaler Einfachheit. **Einfachheit** impliziert, dass ein Text kurze, einfache, also nicht verschachtelte Sätze und geläufige Wörter enthält, dass er konkret und anschaulich geschrieben ist und dass Fremdwörter erklärt werden. Optimale Textverständlichkeit erfordert, so Langer, Schulz von Thun und Tausch (1993, 18, 27) auch maximale innere und äußere **Ordnung bzw. Gliederung** eines Textes, das heißt, Sätze sind

folgerichtig angeordnet, sodass der rote Faden sichtbar bleibt. Äußerlich ist der Text durch Absätze, Überschriften oder Hervorhebungen übersichtlich gestaltet. Wesentliches wird vom Unwesentlichen unterschieden. Kurze Zusammenfassungen am Anfang oder Ende des Textes erleichtern ebenfalls sein Verständnis. Bei der Dimension **Kürze bzw. Prägnanz** (siehe dazu Langer, Schulz von Thun und Tausch 1993, 20, 27) ist ein Mittelmaß optimal. Die Textlänge sollte in angemessenem Verhältnis zum Informationsziel stehen. Texte sollten weder zu knapp, noch zu weitschweifig sein; sie sollten sich aufs Wesentliche beschränken, aber Information sollte nicht zu gedrängt vermittelt werden. Ein gutes Maß an **anregenden Zusätzen**, wie z.B. Ausrufen, wörtlichen Reden, lebensnahen Beispielen, rhetorischen Fragen, erregen das Interesse und die Anteilnahme des Lesers am Text (vgl. Langer, Schulz von Thun, Tausch 1993, 22, 27).

Ein weiterer Aspekt, der die Eigenschaft eines Textes betrifft, ist seine Präsentation, also seine graphische und typographische Gestaltung. Befunde darüber, welches Druckbild am leichtesten lesbar ist, unterscheiden sich teilweise beträchtlich. Es gibt individuelle Präferenzen je nach Gewohnheiten des Lesers. Folgende Aspekte können dennoch festgehalten werden. Eine Schriftgröße von Punkt 10 oder Punkt 12 ermöglicht eine gute Lesegeschwindigkeit. Jedoch bevorzugen LeseanfängerInnen und schwächere LeserInnen meist größere Schrift. Fettdruck oder Kursivdruck erschweren das Lesen im Allgemeinen, sind aber positiv zu bewerten, wenn sie einzelne Wörter hervorheben und dadurch die Gliederung bzw. Ordnung eines Textes erhöhen. Eine Zeilenlänge von zehn Zentimetern ist optimal für die Lesbarkeit. Für schwächere LeserInnen eignet sich Flattersatz besser als Blocksatz. Gliederung eines Textes in Absätze, die der inhaltlichen Gliederung des Textes entspricht, erleichtert das Lesen (vgl. Marenbach 1993, 45; Bamberger und Vanecek 1984, 47f).

3.1.1.2 Leservariablen

Textverständlichkeit ist subjektiv. Ob ein Text als leicht und einfach zu verstehen bewertet wird, hängt von den Eigenschaften der Person ab, die den Text liest. Neben Textmerkmalen sind also Lesermerkmale und die Leser-Text-Interaktion wichtige Determinanten der Textverständlichkeit.

Bamberger und Vanecek (1984, 20f) nennen als einen Faktor die *Sprachbeherrschung* des Lesers, die sich primär in der Wortschatzgröße zeigt. Ein geringer passiver Wortschatz kann das Verstehen eines Textes ebenso wie ein niedriger *allgemeiner Bildungsgrad* erschweren. Ist aber der Wortschatz und das *Vorwissen* groß, was die Thematik eines konkreten Textes angeht, kann ein niedriger allgemeiner Bildungsgrad oder Wortschatz ausgeglichen werden und es ist gutes Textverständnis möglich. Auch das *Interesse* an einer Thematik und die

Lesemotivation geben einen Ausschlag, ob ein Leser einen Text leicht liest und umgekehrt beeinflusst die Schwierigkeit eines Textes das Interesse an ihm. SchülerInnen finden meist leichte Texte interessanter als schwierige (vgl. Bamberger und Vanecek 1984, 26ff).

Von großer Bedeutung ist das *Leseniveau*, also der Grad der Beherrschung der Lesefertigkeiten und Lese- und Verstehensfähigkeiten des Lesers für die Beurteilung der Verständlichkeit eines Textes. Je weniger automatisiert das Lesen abläuft, desto länger dauert es und es kann dem Inhalt weniger Aufmerksamkeit gewidmet werden. Das Textverstehen ist erschwert. Texte sollten angepasst sein an die Lesestufe. Befindet sich ein Leser z.B. in der alphabetischen Phase des Leselernprozesses, eignen sich einfache, kurze Texte mit vielen lautgetreuen, geläufigen Wörtern und kurzen Sätzen. LeserInnen, bei denen die Lesefertigkeiten vollständig ausgebildet sind, die also automatisiert lesen, können Texte in einfacher Sprache mit wenig verschiedenen Wörtern zu langweilig sein und die Lesemotivation senken und somit eventuell dazu führen, dass sie beim Lesen von anderen Dingen abgelenkt werden (vgl. Tauber 1984, 31; Bamberger und Vanecek 1984, 21f).

Laut Bamberger und Vanecek (1994, 22) ist das Verstehen des Textinhalts auch von *Kognition* und Denkleistung des Lesers abhängig. Wichtig beim Lesen sind z.B. Erkennen und Wiedererkennen von Information, Behalten von Information im *Gedächtnis* und schlussfolgerndes Denken. So ist für einen Leser mit Gedächtnisproblemen ein Text, in dem viele verschiedene Personen oder Orte vorkommen, schwierig zu lesen, weil er/ sie vielleicht Vieles mehrmals lesen muss, da Gelesenes über diese Personen vergessen wurde.

Wie aus dem Geschriebenen hervorgeht beinhaltet Textverständlichkeit bzw. leichte Lesbarkeit immer eine subjektive Komponente, da jeder Leser Texte unterschiedlich beurteilt.

Die obigen Erkenntnisse zusammenfassend und unter Bezugnahme auf das „Wörterbuch für leichte Sprache“, das vom „Netzwerk People First“ für Menschen mit Lernbeeinträchtigung herausgebracht wurde, möchte ich nun dennoch einige konkrete allgemeine Hinweise für das Verfassen leicht verständlicher Texte für Menschen mit einer geistigen Behinderung auflisten.

- Auf Wortebene: kurze Wörter, viele Funktionswörter und wenige Inhaltswörter (=niedrigere Faktendichte) pro Satz, keine Nominalisierungen, geläufige Wörter/alltagssprachliche Wortwahl (hierbei kann das „Wörterbuch für leichte Sprache“ helfen), keine Fremdwörter bzw. Erklären von Fremdwörtern, für ein und den selben Gegenstand bzw. Sachverhalt den selben Begriff verwenden, Zahlen als Ziffern schreiben
- Auf Satzebene: aktive statt passive Sätze, positive statt negative Sätze, eine Aussage/Info pro Satz, kurze, syntaktisch einfache Sätze (→beanspruchen weniger das

Kurzzeitgedächtnis), Informationswiederholungen und Bezüge im Text (→Redundanz) erleichtern das Verständnis

- Auf Textebene: konkrete Beispiele aus dem Alltag, persönliche Ansprache, Textorganisation durch Gliederung in Absätze, Hervorhebung durch Überschriften
- Bilder zum Veranschaulichen

(vgl. Wessels 2005, 232ff; Netzwerk People First e.V. 2004, 2-9)

3.1.2 Förderung von Lesefertigkeiten und Lese- und Verstehensfähigkeiten im Rahmen des Lesebuches

Texte im Lesebuch sollten nicht nur für die Lernenden und ihre Lesefähigkeiten angepasst bzw. passend ausgewählt werden. Eine weitere Anforderung an Lesebücher, vor allem an Lesebücher, wie sie heute am häufigsten zu finden sind, ist, dass in ihnen Angebote zur Verbesserung der Lesefähigkeiten und -fertigkeiten gemacht werden. Solche Angebote können in extra Zusatzkapiteln gemacht werden und/oder sind in die Textarbeit integriert.

Auch beim geplanten Lesebuch für die Hauptschulstufe im FGE sollen Aspekte der Leseförderung eine Rolle spielen, da SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung das Erlernen der Lesetechnik oftmals schwerfällt und für sie auch in höheren Klassenstufen Gelegenheiten zur Übung von Lesefertigkeiten sinnvoll sind. Das Beherrschen von Lesefertigkeiten und -strategien ist eine wichtige Voraussetzung bzw. Hilfe für Leseverstehensprozesse im weiterführenden Literaturunterricht. Im geplanten Lesebuch wird Leseförderung unter anderem durch ein extra Kapitel mit Leseübungstexten realisiert. Auch für die Gestaltung von Fragen und Arbeitsaufgaben zu Texten ist es wichtig, Aspekte der Förderung der Lesekompetenz (v.a. von Lesestrategien) zu beachten. Deshalb sollen nun Ausführungen über die Förderung von weiterführenden Lesefertigkeiten (ab dem Zeitpunkt, ab dem die Buchstaben-Laut-Zuordnung und grundlegende Analyse- und Synthesefertigkeiten beherrscht werden) und zum Aufbau von Lesestrategien, die dem Verstehen und Behalten von Texten und der Selbststeuerung des Lesevorgangs dienen, folgen.

Förderung von Lesefertigkeiten betrifft das Training und die Verbesserung der Lesetechnik. Gut ausgebildete Lesefertigkeiten bilden die Basis für das Verstehen von Texten. Wie Bertschi-Kaufmann, Hagendorf und Kruse (2006, 31) schreiben, wirken sich Probleme in den Lesefertigkeiten, wie z.B. stockendes oder ungenaues Entschlüsseln der Buchstaben, negativ auf das Textverständnis aus. Die für den Lesevorgang insgesamt zur Verfügung stehende Verarbeitungskapazität des Gehirns ist beschränkt, sodass bei wenig automatisierter Lesetechnik viel Kapazität für das Entschlüsseln der Buchstaben in Anspruch genommen wird und wenig Kapazität für Verstehensprozesse zur Verfügung steht.

Wichtige Ziele eines Lesefertigkeitstrainings sind daher die Steigerung der Lesesicherheit, der Lesegeschwindigkeit, -geläufigkeit bzw. -flüssigkeit und der Lesegenauigkeit. Der Lesevorgang soll automatisiert werden.

Zentral hierfür sind das automatische und simultane Erkennen von Wörtern und die Ausweitung des Sichtwortschatzes des Lesers. Es geht darum, dass Wörter nicht mehr Buchstabe für Buchstabe erlesen werden, sondern größere Einheiten bzw. Buchstabengruppen in Wörtern oder komplette Wörter simultan als Ganzes (wieder)erkannt werden. In erster Linie wird dies durch häufiges Üben und Lesen erreicht. Dem Leser begegnen bestimmte Wörter immer und immer wieder und prägen sich so ein. Übungen zum automatisierten Worterkennen zielen vor allem auf eine Strukturierung von Wörtern in Einheiten und Gruppieren des Wortmaterials nach diesen Einheiten, z.B. Gliederung von Wörtern in Silben und Gruppierung von Wörtern nach Morphemen, Signalgruppen und häufig wiederkehrenden Konsonantengruppen (vgl. Klicpera und Gasteiger-Klicpera 2004, 272f). Weitere Übungen zur Lesetechnik auf Wortebene behandeln aufbauendes Lesen (Lesepyramiden) oder das Erkennen von Wortgrenzen.

Darüber hinaus geht es, so Budde (2007, 38), in Lesetechnikübungen ganz allgemein um die Schulung von Wahrnehmung und Konzentration, um Gedächtnistraining und um ein Blicktraining (z.B. üben des Zeilensprungs), hierbei vor allem um die Erweiterung der Blickspanne.

Neben diesen stark technischen Aspekten spielt in vielen Leseübungen auch die Bedeutungsentnahme aus Wörtern oder Sätzen eine Rolle. So gibt es z.B. Übungen zum sinnentsprechenden Betonen bei Lesen, Setzen bzw. Beachten von Pausen(zeichen), zur Satzmelodie, zum Einhalten von Satzgrenzen, Gliedern von Sätzen nach Sinneinheiten, Lückentexte zum Aufbau einer Sinnerwartung, Übungen, in denen Textdetails abgefragt werden oder auch Übungen zur Bedeutungsentnahme aus Tabellen. Der Übergang zu Übungen zum Aufbau von Lesestrategien, auf welche nun eingegangen wird, ist fließend.

Als Lesestrategien bezeichnen Leisen (2007, 11) und Eikenbusch (2007, 6) bewusst oder intuitiv angewandte Handlungspläne, um Aussagen eines Textes gut zu verstehen und dem Text Informationen zu entnehmen. Willenbergs (2004, 6) definiert Lesestrategien als Sonderfall von Lernstrategien und bezieht in seine Definition nur solche Lesemethoden bzw. Leseaktivitäten ein, die von SchülerInnen bewusst gelernt werden und beim Lesen unbekannter Texte von ihnen eigenständig angewandt werden. Lesestrategien zählen bei Willenberg zum prozeduralen, metakognitiven Wissen, also zum Wissen über die Steuerung des eigenen Lesevorgangs.

In der Literatur wird eine Vielzahl an Lesestrategien erläutert. Ich möchte nun einen zusammenfassenden Überblick über diese geben, wobei ich mich auf die Ausführungen von Demmerich und Brunstein (2004, 282), Spinner (2006, 14f), Leisen (2007, 14),

Bönnighausen und Lehberger (2007, 20f), Bade und Valtin (2003, 24f), Willenberg (1999, 53-57), Gold, Mokhlesgerami und Rühl (2004), Haas (2002) und Hackenbroch-Krafft und Parey (2006) berufe.

Eine mögliche **Strategie** zum besseren Verstehen des Gelesenen kommt vor dem eigentlichen Lesen zum Einsatz. Es geht darum (Hintergrund)Wissen und Ideen zum Text und seinem Thema zu sammeln, in Erinnerung zu rufen oder aufzubauen. Ausgehend von der Vorgabe des Themas des Textes durch die Lehrkraft, der Überschrift oder einem ersten Blick auf den Text sollen **Vorwissen und eigene Vorstellungen zu Thema, zu Textart** oder –aufbau aktiviert werden und Vermutungen über den Text angestellt werden. Auch in der Textmitte kann eine kurze Leseunterbrechung und ein **Antizipieren des** weiteren Textverlaufs das Textverständnis verbessern, vor allem deshalb weil so Reflexion und aktive Auseinandersetzung mit dem Text in Gang kommt. Getroffene Vorhersagen sollten nach dem Lesen überprüft und gegebenenfalls revidiert werden.

Von zentraler Bedeutung ist, dass SchülerInnen selbst metakognitiv prüfen, ob ihnen alle Textstellen klar sind. Unklarheiten im Verständnis können auf Wort-, Satz- und Textebene auftreten. SchülerInnen sollen wissen, dass sie unbekannte Wörter aus dem Satz- oder Textzusammenhang erschließen oder im Wörterbuch nachschlagen können. Für ein optimales Satz- und Textgesamtverständnis ist es hilfreich den Text bzw. eine schwierige Textstelle **mehrmals, langsam und genau** zu lesen und Sätze und Textpassagen in Bezug zueinander zu setzen.

Das Entwickeln eigener innerer Vorstellungen bzw. Bilder zu Gelesenem ist eine weitere Strategie zum Verstehen und Behalten von Gelesenem. Den Hintergrund für diese Strategie bilden Erkenntnisse aus der Neuropsychologie, denen zu Folge Gelesenes doppelt gespeichert werden kann, nämlich sprachlich oder bildlich (vgl. Willenberg 1999, 53-73). Beim **Schaffen mentaler Anschauungsbilder** wird der Textinhalt mit eigenen Erfahrungen verknüpft, was Verstehen und Behalten intensiviert. Bedingung für diese Strategie ist, dass die Sprache nicht zu abstrakt ist.

Auch das **Umsetzen des Textinhaltes in eine andere Darstellungsform** als die sprachliche ist eine Lesestrategie. Der Inhalt von (schriftlichen) Texten kann von den SchülerInnen z.B. in Form von Bildern, Modellen, Skizzen oder Tabellen dargestellt werden. Sind bereits Illustrationen bzw. Abbildungen zum Text vorhanden, sollten diese als Verstehenshilfe genutzt werden.

Vor allem für das Behalten des Gelesenen ist es von Bedeutung, dass SchülerInnen dem Text wichtige Informationen oder Hauptaussagen entnehmen können. Eine Methode dabei ist das **Unterstreichen, Markieren, Einkreisen etc.** wichtiger Textstellen und das Durchstreichen oder Einklammern von Nebensächlichem. Für das Leseverständnis ist es wichtig, dass **Sinnabschnitte** im Text erkannt werden und ihr Inhalt zusammengefasst wird.

Dies kann durch das Unterstreichen von Schlüsselwörtern oder –sätzen in diesem Abschnitt oder durch das Formulieren eigener Zusammenfassungen bzw. Überschriften für Absätze geschehen. Beim Erkennen des Wesentlichen kann die Orientierung an textunabhängigen **Fragen** hilfreich sein. Gefragt wird dann wer, wo, was, wann, wie, warum, mit wem (W-Fragen) tut. Bei Erörterungen sind vor allem Ursachenfragen, bei Sachthemen die Frage nach dem Thema (Worum geht es im Text?) wichtig. Eine metakognitive Strategie, mit der überprüft werden kann, ob der Textinhalt behalten wurde, ist das **Nacherzählen** des Textes. Des Weiteren wird in der Fachliteratur als Strategie das „Laute Denken“ genannt, bei dem der Leser laut in eigenen Worten ausspricht, wie er/sie das Gelesene verstanden hat. So werden die Unbestimmtheits- oder Leerstellen von Texten mit eigenen Vorstellungen angereichert. In eine ähnliche Richtung geht das „Expandieren“ von Texten, bei dem Texte durch eigene Erläuterungen, Ergänzungen oder Beispiele angereichert werden.

Lesestrategien werden von manchen SchülerInnen automatisch unbewusst angewendet oder sie werden im Unterricht implizit eingesetzt, z.B. durch bestimmte Aufgabenstellungen, und die SchülerInnen integrieren sie auf diese Weise nach und nach unbewusst in ihre Leseaktivitäten. Werden Lesestrategien im Unterricht explizit als solche thematisiert und gelehrt, so wird metakognitives, prozedurales Wissen aufgebaut. Dabei führt die Lehrkraft die genannten Strategien mehrmals vor, sie werden angewandt und sollen dann mehr und mehr in eigener Regie von den SchülerInnen situationsgerecht eingesetzt werden.

Im geplanten Lesebuch sollen einige dieser eben vorgestellten Lesestrategien zum einen implizit im Rahmen der Fragen und Arbeitsaufträge zu den Texten im Schülerarbeitsheft und zum anderen explizit auf einer Seite mit „Tipps und W-Fragen zum besseren Textverständnis“ vermittelt werden. Dabei muss überprüft werden, welche Lesestrategien den Leseniveaus der SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung angemessen sind. Eine einfache Strategie ist z.B. das Stellen und Beantworten von textnahen W-Fragen. Sehr schwierig hingegen ist das Zusammenfassen von Textabschnitten mit eigenen Worten oder das Darstellen eines Textinhalts in einem logischen Bild (Tabelle o.ä.), da es viele einzelne Arbeitsschritte erfordert.

3.1.3 Bildliche Elemente als wichtige symbolische Artikulationsform im Lesebuch für SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Hauptschulstufe

Wie in 2.3.1 erläutert spielen im Leseunterricht im FGE neben dem Schriftlesen auch weitere Lesearten gemäß dem „erweiterten Lesebegriff“ eine wichtige Rolle, da viele SchülerInnen das Schriftlesen nicht oder nicht vollständig erlernen. Deshalb sollen auch im zu entwerfenden Lesebuch Bilder, Bildzeichen, Signalwörter und Ganzwörter als Zeichenträger eingesetzt werden. Es soll nun auf Bezüge zwischen Bild und schriftlichem Text bei

gemeinsamer Präsentation der beiden Symbolträger und auf Besonderheiten des Zeichenträgers „Bild“ eingegangen werden.

Prinzipiell gibt es für das geplante Lesebuch unterschiedliche Möglichkeiten der Gewichtung von Bild und schriftlichem Text, beginnend beim rein bildlichen Text, frei von Schrift, über kleine schriftliche Beigaben zu Bildern, z.B. in Form von einzelnen (Signal)Wörtern oder kurzen Sätzen bzw. Textpassagen oder gleiche Gewichtung von Bild und Geschriebenem, bis hin zu vereinzelt Bildbeigaben zum fortlaufend geschriebenen Text. Formal gesehen gibt es bei Texten mit bildlichen und geschriebenen Elementen verschiedene Möglichkeiten der Anordnung. Geschriebenes kann räumlich getrennt, z.B. neben oder unter dem Bild stehen oder ins Bild integriert sein (vgl. Hollstein und Sonnenmoser 2006, 46f). Inhaltlich gesehen wirken die beiden Darstellungsformen Bild und schriftliches Wort bei ihrer Rezeption wechselseitig aufeinander. Sie stehen nicht isoliert voneinander, sondern bilden ein Ganzes und eine Gesamtaussage. Bilder sind dabei stärker anschaulich, konkreter und tendenziell emotionaler. Sie werden simultan als Ganzes gelesen. Schriftlich festgehaltene Sprache ist hingegen abstrakter und wird beim Lesen linear, in einer zeitlichen Abfolge aufgenommen (vgl. Thiele 2005, 11f). Für dieses wechselseitige Zusammenwirken lassen sich verschiedene Nuancen bzw. Formen der Korrelation von Bild und geschriebenem Text beschreiben. Bilder können z.B. dem geschriebenen Text nachgeordnet sein. Es ist dann der Text, der erzählt und der die Handlung oder das Thema bestimmt. Bilder illustrieren das Gesagte, geben einen visuellen Kommentar ab. Andersherum kann auch der Text der Bildaussage nachgeordnet sein, z.B. als kurze Bildunterschrift, die eine mögliche Lesart des Bildes aufzeigt. Es gibt die Variante, dass sich Bild und Geschriebenes ergänzen, entweder in dem Sinne, dass beide nur bei gemeinsamer Präsentation verstehbar sind, oder dass beide auch für sich allein stehen könnten (vgl. Thiele 2005, 18; Doelker 2006, 29ff). Wie Hollstein und Sonnenmoser (2006, 39f) in Bezug auf Bilderbücher schreiben, können Bilder photorealistisch, cartoonhaft, surrealistisch, realistisch, mit Karikaturelementen, impressiv, abstrakt oder expressiv gemalt sein. Als künstlerische Techniken können z.B. die Collage, das Aquarell- oder Acrylbild, Bilder mit Wachskreide oder Farbstift eingesetzt werden.

3.2 Die Konzeption des Lesebuchs „Lesestoff“ für SchülerInnen der Hauptschulstufe mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

(Bemerkung: Dieser Teil leitet den Lehrerband des Lesebuches ein, ist also die „offizielle“ Konzeption des Lesebuches)

Aufbau des Lesebuches

Vom Typ her ist das Lesebuch als literarisches Arbeitsbuch bzw. Leseunterrichtswerk konzipiert. Es besteht zum einen aus dem **Lesebuch** selbst, welches eine Textsammlung darstellt. Aufgaben zu den Texten (zu Anwendung, Übung, Transfer, etc.), Lösungen zu den Aufgaben und Kopiervorlagen befinden sich im **Schülerarbeitsheft**. Daneben gibt es einen **Lehrerband**, der diese Konzeption, Hinweise zu einigen Texten und Ideen für die Unterrichtsarbeit enthält.

Der Aufbau des Lesebuches erfolgt nicht streng nach Textsorten oder Themengebieten geordnet, sondern ist gemischt.

Zielsetzung und Zielgruppe des Lesebuches

Die **Zielsetzung** dieses Lesebuches ist es, Texte bereit zu stellen, die dem Leseniveau *und* den Leseinteressen von SchülerInnen in der Hauptschulstufe mit FGE entsprechen. In diesem Bereich liegt erfahrungsgemäß ein Mangel vor. Einfache Texte aus dem Grundschulbereich für Leselerner sprechen jugendliche SchülerInnen nicht mehr an. Altersangemessene, das Interesse der jugendlichen SchülerInnen weckende Texte der Kinder- und Jugendliteratur sind zu umfangreich und zu anspruchsvoll. Die Lesefertigkeiten der SchülerInnen mit geistiger Behinderung reichen für diese Texte nicht aus.

Die **Zielgruppe** des Lesebuches sind also SchülerInnen der Hauptschulstufe mit FGE. Primär ist das Buch für die „starken Leser“, also für SchülerInnen mit Kenntnissen der Schrift, welche kurze, einfache Geschichten von ein bis drei Seiten lesen können, gedacht. Es wurde aber darauf geachtet, dass das Buch bei einer möglichst großen Gruppe an SchülerInnen mit FGE in der Hauptschulstufe zum Einsatz kommen kann. Zentrale Elemente des Buches sind daher BILDER. Das Lesebuch kann also auch bei „Nicht-Schrift-Lesern“ zum Einsatz kommen. Es bietet vielseitige Möglichkeiten des Bilder-, Symbol- und (Ganz)Wortlesens.

Theoretische Grundlegung des Buches

- Das Lesebuch basiert auf dem erweiterten Lesebegriff. Es enthält Texte zum Bilderlesen, zum Symbollesen, zum (Ganz)Wortlesen und zum Schriftlesen.
- Schriftliche Texte im Lesebuch sind entsprechend den Erkenntnissen aus der **Verständlichkeits**forschung möglichst einfach und verständlich geschrieben.

Im Einzelnen zeigt sich dies folgendermaßen auf den folgenden Ebenen:

- Wortebene: kurze, geläufige Wörter, Hinweise zur Aussprache bei Fremdwörtern, Zahlen als Ziffern geschrieben
 - Satzebene: kurze, prägnante, einfach strukturierte Sätze, wenig Passiv
 - Textebene: möglichst kurze, anschaulich geschriebene Texte, Gliederung in Absätze, Bebilderung der Texte
 - Formales: große Schrift (Punkt 14), klares Schriftbild (Century Gothic), großer Zeilenabstand, kurze Zeilen, keine Worttrennungen am Zeilenende, Zeilenwechsel an inhaltlich sinnvollen Stellen, Zeilenzahlen zur Orientierung bei längeren Texten
- Das aus der Rezeptionsästhetik hervorgegangene Prinzip der **Handlungs- und Produktionsorientierung** im Literaturunterricht beeinflusste die Lesebuchgestaltung. Das Prinzip steht für eine Texterschließung durch aktiv-handelnde, produktive und kreative Umgangsformen. Vor allem im Kapitel „Gedichte“, in den Aufgaben im Arbeitsheft und in den Hinweisen im Lehrerband kommt die Umsetzung dieses Prinzips zum Tragen.

Beispiele für handlungs- und produktionsorientierte Einflüsse:

- Ordnen von Strophen eines Gedichts in die richtige Reihenfolge
- Ergänzen fehlender Stellen in einem Gedicht
- Szenische Umsetzung von Texten

Leitende Prinzipien und Schwerpunkte bei der Lesebuchkonzeption

- **Schüler- und Lebensweltorientierung**

Mit den Texten im Lesebuch wird der Bezug zu den Erfahrungswelten der SchülerInnen gesucht, damit diese Zugang zu den Texten finden. Dies ist eine Voraussetzung für Textverstehen, Reflexion über Texte oder Mitgefühl und Identifikation mit Figuren in den Texten. Bei der Auswahl der Texte für das Lesebuch wurden die Erkenntnisse aus Forschungen zu Leseinteressen und -präferenzen von Jugendlichen berücksichtigt, die besagen, dass Jugendliche vor allem Spannung und Humor von Texten erwarten. Es gibt im Lesebuch die beiden Kapitel „Spannendes“ und „Lustiges“. Auch bei den weiteren Sachtexten und literarischen Texten wurden bewusst solche Themen ausgewählt, die

Interessen junger Menschen ansprechen sollten (z.B. Thema „Fahrrad“, Lied „Irgendwie, irgendwo, irgendwann“) und/oder ihnen aus ihrer Lebenswelt bekannt sind (z.B. Türkisches Essen).

- ***Anpassung der Texte an die Heterogenität der Schülerschaft im FGE***

Wo möglich wurde versucht zu einem Thema jeweils Texte in unterschiedlichen Darstellungsformen bereitzustellen, z.B. Photos, Bilder, Symbole, Ganzwörter, Schrift untermalt durch Bilder und Photos, Film- oder Tonmaterial, damit es möglich ist mit SchülerInnen unterschiedlichen Leseniveaus an demselben Thema zu arbeiten. Die Texte sollen also Individualisierung und Differenzierung entsprechend der Lernbedürfnisse der SchülerInnen ermöglichen.

Zu den Aufgaben im Arbeitsbuch gibt es Lösungen. Texte aus dem Lesebuch können deshalb zur eigenständigen Bearbeitung durch die SchülerInnen in offenen Unterrichtsformen eingesetzt werden. SchülerInnen können sich selbst kontrollieren.

- ***Medienvielfalt***

Neben schriftlichen Texten enthält das Lesebuch viele verschiedene andere Medientexte. So spielen Photos und Bilder, Comics und Cartoons, aber auch Musik und Film eine wichtige Rolle. Sie sind Lerngegenstand, werden gelesen und miteinander in Verbindung gebracht; sie können einander ergänzen und gegenüber gestellt werden. Der Einsatz vieler verschiedener Darstellungsmedien (nicht nur rein schriftlich Verfasstes) kommt gleichzeitig der Situation im Literaturunterricht im FGE sehr entgegen, da so auch Nichtschriftlesern der Zugang zu den Themen des Lesebuchs ermöglicht wird.

- ***Leseförderung***

Das Beherrschen von Lesefertigkeiten und Lesestrategien ist Voraussetzung bzw. Hilfe für Leseverstehensprozesse. Deshalb kommt der Leseförderung im Lesebuch eine große Bedeutung zu. Es gibt ein eigenes Leseübungskapitel „Lies dich fit!“. Im Sinne des erweiterten Lesebegriffs werden in diesem Kapitel nicht nur Übungen zum Schriftlesen, sondern auch Übungen zum Bilder-, Symbol- und (Ganz)Wortlesen bereitgestellt. Daneben werden im Lesebuch auch explizit Lesestrategien eingeführt und in einem extra Kapitel wird das Lesen von Tabellen als ein Aspekt von Lesekompetenz thematisiert.

- ***Ausgewogenes Verhältnis ästhetischer und pragmatischer Texte***

Es wurde bei der Konzeption Wert darauf gelegt, dass im Lesebuch auf der einen Seite informative Gebrauchstexte bereit gestellt werden, die an den Lebensalltag der SchülerInnen anknüpfen und die in enger Verbindung mit dem Unterricht im lebenspraktischen Bereich

eingesetzt werden können. An diesen Texten kann Lesen als Werkzeug zum Zurechtkommen in der Lebenswelt und zur Wissenserweiterung und Informationsbeschaffung im Sinne eines pragmatischen Lesekompetenzverständnisses, wie es der PISA-Studie zugrunde liegt, geschult werden.

Auf der anderen Seite war es ein Anliegen bei der Lesebuchgestaltung bewusst auch einfache und vereinfachte epische und lyrische Texte und „Klassiker“ einzubinden (z.B. „Gefunden“ von Goethe, vereinfachter Auszug aus dem Roman „Die Abenteuer des Tom Sawyer“). Es ist der Versuch auch SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung einen Zugang zu diesen Texten zu ermöglichen, die deshalb medial, meist durch Bilder, aufbereitet wurden. Die SchülerInnen lernen die Vielfalt von Literatur kennen und ihr Sinn für Künstlerisches und bewusste sprachliche und bildliche Gestaltung kann geweckt werden.

Hinweise zur Gestaltung

Der Aufbau des Lesebuches und des Schülerarbeitsheftes wird durch Symbole verdeutlicht. Die Symbole sollen die Orientierung in den Büchern erleichtern.

Zum einen gibt es Symbole für die einzelnen Kapitel. Die Symbole werden im Lesebuch und im Arbeitsbuch jeweils zu Beginn eines jeden Kapitels vorgestellt und sind dann auf jeder Seite des Kapitels in der Kopfzeile zu finden. Sie sollen das Auffinden der Aufgaben zu den Texten im Arbeitsheft und umgekehrt des Lesetextes im Lesebuch erleichtern.

Die Symbole sind im Einzelnen:



„Lies dich fit!“ - Leseübungskapitel



„Spannendes“ - Kapitel mit spannenden Geschichten



„Fahrrad“ – Kapitel zum Thema Fahrrad



„Türkei“ – Kapitel zum Thema Türkei



„Lustiges“ - Kapitel mit lustigen Texten



„Gedichte“ – Gedichtwerkstatt



„Tabellen“ – Kapitel zum Lesen und Verstehen von Tabellen



„Musik, Bild und Text“ – Magazin zum Liedtext „Irgendwie, irgendwo, irgendwann“

Daneben gibt es Symbole die auf Arbeitsaufträge und Lösungen zu Aufgaben hinweisen.



Signalisiert eine Aufgabe bzw. einen Arbeitsauftrag



Signalisiert Aufgaben zum Nachdenken, Transfer oder Einbringen der eigenen Meinung



Signalisiert Lösungen zu Arbeitsaufgaben

Weitere Arbeitshilfen:



Signalisiert kurze Artikel, die Erklärungen und Erläuterungen zu wichtigen Begriffen enthalten. Diese sind darüber hinaus durch einen gestrichelten Rahmen und farbige Unterlegung gekennzeichnet.

(sprich ...): Die Aussprache von fremdsprachigen Wörtern wird jeweils in Klammern hinter dem Wort durch lautgetreue Verschriftlichung angegeben (Bsp.: Mountainbike (sprich Mauntänbaik)).

3.3 Begründung und Erläuterung einzelner Entscheidungen bei der Konzeption des Lesebuches

1. Kapitel „Lies dich fit!“

Ich habe mich dafür entschieden, Leseübungen in das Lesebuch einzubauen, da die meisten SchülerInnen der Hauptschulstufe mit FGE die Technik des Lesens noch nicht flüssig und fehlerfrei beherrschen, also in diesem Bereich Übungsbedarf besteht und da SchülerInnen erfahrungsgemäß auch Spaß an ansprechend gestalteten, altersangemessenen Leseübungen haben.

Das Kapitel umfasst Übungen für SchülerInnen, die analytisch-synthetisch lesen können, Übungen zum (Ganz)Wortlesen, zum Bilder-, Photo-, und Symbollesen.

Ganz allgemein zielen die Übungen auf eine Erhöhung der Automatisiertheit, der Flüssigkeit, der Genauigkeit und der Geschwindigkeit des Lesens, die Erweiterung und Flexibilisierung der Blickspanne, der Förderung sinnentnehmenden Lesens und allgemein der Förderung von Wahrnehmung und Konzentration.

Die Übungen sind bewusst ansprechend farbig gestaltet, um zum Lesen zu motivieren und ihr Inhalt ist altersangemessen.

„Welcher Ball geht ins Tor?“ (Lesebuch) und „Flinke Augen“ (Schülerarbeitsheft)

Diese beiden Übungen dienen der Schulung des Blicks, der Wahrnehmung und der Konzentration. Die Übungen eignen sich gleichermaßen für SchülerInnen mit und ohne oder nur geringen Buchstabenkenntnissen.

Differenzierung im Unterricht ist möglich durch die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade der beiden Aufgaben und dadurch, dass die Übungen mit oder ohne Zuhilfenahme eines Stifts durchgeführt werden.

„Suchbilder“ (2 Bilder)

Diese Übung schult genaues Hinsehen. Sie ist auch für Nichtleser geeignet. Die zwei Bilder unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades ermöglichen Differenzierung.

„Mann oder Frau? Damen oder Herren?“

Hier soll das Lesen von Bildern, Bildzeichen, Abkürzungen für Wörter und Ganzwörtern, die für die Begriffe „Mann“ und „Frau“ / „männlich“ und „weiblich“ / „Damen“ und „Herren“ stehen und denen die Jugendlichen auch im Alltag begegnen, geübt werden. Mit den Kopiervorlagen kann auch das Finden von Bildzeichen, Bildern und Ganzwörtern gleicher Art (jeweils Pärchen „Mann-Frau“ gleichen Aussehens bilden) und damit das genaue Hinsehen geübt werden

„Gleich oder ungleich“

Auf Symbol-, Zahlen und Wortebene (sinnvolle Wörter und Pseudowörter) wird das genaue Hinsehen und Lesen geübt und damit vorschnellem ratendem Lesen vorgebeugt. Insbesondere auf Symbolebene ist es sinnvoll auch auf die Bedeutungen und Bedeutungsunterschiede der Zeichen einzugehen. Es wird also auch das sinnentnehmende Lesen angesprochen.

„Fundbüro“

Auf den Seiten „Fundbüro“ sind Fotos von unterschiedlichen Gegenständen abgebildet. Zu diesen Photos können verschiedenste Leseaufgaben gestellt werden, individuell an das Leseniveau der SchülerInnen angepasst.

Die Aufgaben aus „Suchen und Finden im Fundbüro I“ im Arbeitsheft fördern das genaue sinnentnehmende Lesen kurzer Sätze und Erfüllen von schriftlich formulierten Handlungsaufträgen, das Bilden von Kategorien und das genaue Hinsehen. Die Aufgaben aus „Suchen und Finden II“ im Arbeitsheft fördern das genaue Hinsehen und die Kategoriebildung. Zu dem bereitgestellten Photomaterial können LehrerInnen frei weitere Aufgaben erstellen.

Die Aufgaben haben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad. Es ist möglich mit SchülerInnen unterschiedlichen Leseniveaus (Schriftlesen, Bilder- und Photolesen) am gleichen Thema zu arbeiten.

Die zweite Seite zum Fundbüro (Skateboards & Baseball-Kappen) fördert ebenfalls das genaue sinnentnehmende Lesen kurzer Sätze und das genaue Hinsehen.

„Tiere, Tiere“

„Tiere, Tiere“ bietet Material zum Lesen von Photos und von langen (erste Seite) und kurzen (zweite Seite) Wörtern, die auch als Ganzwörter gelesen werden können.

Insbesondere soll beim Lesen der langen Wörter der Blicksprung geübt werden. Es kommt darauf an, dass der Leser in der Zeile bleibt und das Wort ohne Absetzen/Pause zwischen den beiden Wortteilen liest.

„Pyramiden aus dem Schlaraffenland“

Diese Übung zielt auf die schrittweise Erweiterung der Blickspanne und die Automatisierung der Erkennung größerer Abschnitte im Wort, ganzer langer Wörter und mehrerer Wörter auf einen Blick ab. Die Übung ist systematisch aufgebaut und der Schwierigkeitsgrad steigt in ihrem Verlauf an. Zu Beginn werden drei- und viersilbige Wörter nach Silben aufgebaut. Dann werden Beschreibungen von Essensgerichten gelesen, die aus fünf bis neun Wörtern

bestehen. Sie werden schrittweise aufgebaut und greifen die zu Beginn geübten langen, schwierigeren Wörter wieder auf.

Die eingefügten Bilder dienen hier in erster Linie der Illustration.

„Ich packe meinen Koffer...“

Normalerweise erkennt man beim Lesen Wörter automatisch auch dann, wenn diese nicht korrekt geschrieben sind (wenn z.B. Buchstaben vertauscht, ersetzt oder eingefügt wurden). In dieser Übung dienen solche absichtlich falsch geschriebenen Wörter der Förderung der schnellen Worterkennung anhand weniger charakteristischer Merkmale eines Wortes (wichtige Buchstaben, Groß-/Kleinbuchstaben, Buchstaben mit Ober- /Unterlänge). Die eingefügten Bilder dienen in erster Linie der Illustration.

„Ist es wirklich schon so spät?“

Hier geht es um sinnentnehmendes Lesen, Verstehen und Interpretieren eines kurzen Textes, dabei konkret um das Erkennen von aufeinander folgenden Handlungen einer Geschichte. Der Text liegt auf verschiedenen Abstraktionsebenen in Form von Fotos, gemalten Bildern und Geschriebenem vor, was individualisierte Anpassung an die Lesefähigkeiten der SchülerInnen erlaubt. Die verschiedenen Darstellungsformen können gleichzeitig eingesetzt werden und einander ergänzen bzw. unterstützen. So kann das Textverständnis erleichtert werden.

„Wortschlangen“

Auch hier geht es um die Förderung des schnellen Erkennens von Wörtern. Wörter sollen aus der Buchstabenschlange herausgelöst und Wortgrenzen erkannt und eingehalten werden.

„Auf die Pause kommt es an“

Es handelt sich um kurze Texte, bei denen der Zeilenwechsel an der falschen Stelle vorgenommen wurde bzw. keine Koma gesetzt wurde und die daher zunächst unsinnig erscheinen. Dieser Fehler bzw. Unsinn soll die SchülerInnen zum richtigen Lesen anspornen. Die Übung schult das laute (Vor)Lesen und dabei das Setzen von Pausen bzw. das Atmen an inhaltlich richtigen Stellen, das sinngemäße Gliedern von Texten, das richtige Betonen beim Lesen und damit ganz allgemein die Leseverstehensfähigkeit.

Die Bilder zum geschriebenen Text dienen einerseits der Illustration des Textes, können aber auch unabhängig vom Geschriebenen von SchülerInnen ohne Buchstabenkenntnis als „Unsinnbilder“ gelesen und besprochen werden.

„Lesekreise“ (Arbeitsheft)

Mit dieser Übung soll die Worterkennung automatisiert werden, indem Buchstaben zu größeren Einheiten gruppiert werden, nämlich zu häufig auftretenden, schwierigen Konsonantengruppen (z.B. spr, str) und zu Signalgruppen (z.B. –ach, -att).

„Lesepfeile“ (Arbeitsheft)

In dieser Übung wird beim Lesen auf Wortebene die Beweglichkeit des Blicks geübt.

2. Kapitel „Fahrrad“

Das Thema „Fahrrad“ wurde ausgewählt, da es eine große Zahl an SchülerInnen anspricht. Das Fahrrad ist wohl den meisten Jugendlichen aus ihrem Lebensalltag bekannt und sie fahren auch sehr gerne damit. Sie können beim Lesen an ihre Erfahrungen anknüpfen.

„Fahrräder früher, Fahrräder heute“

Es handelt sich um einen Sachtext, der den SchülerInnen Informationen zu Fahrradtypen gibt. Im Sinne des Verständnisses von Lesekompetenz aus der PISA-Studie eignet sich dieser Text, um daran die Wissenserweiterung und Informationsbeschaffung aus pragmatischen Texten zu üben. Die Aufgaben in „Wer bin ich?“ im Arbeitsheft testen dies in Form eines Quiz. Die eingefügten Bilder und Fotos sollen das Verständnis des geschriebenen Textes unterstützen. Das Geschriebene wird durch die Bilder und Fotos veranschaulicht und findet sich in ihnen wieder.

Mit den Kopiervorlagen im Arbeitsbuch können Fotos, schematisierte Abbildungen der Fahrradtypen und Ganzwörter mit den Namen der Fahrräder gelesen werden. Lernen am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand auf verschiedenen Abstraktionsebenen ist auf diese Weise möglich. Auch Nichtschriftleser können zum Thema Fahrrad lesen. Bei den Fotos und Abbildungen kommt es drauf an, wichtige, unterscheidende Eigenschaften der Fahrradtypen zu erkennen. Genaues Hinsehen wird geschult.

„Auf 2 Fahrrädern einmal um die ganze Welt“

Es handelt sich um einen Bericht über ein Radabenteuer, der Jugendliche interessieren dürfte. Die vielen farbigen Bilder sollen zusätzlich das Interesse der LeserInnen wecken und das Lesen erleichtern.

Im Anschluss an den Bericht folgt eine Seite mit „Tipps und W-Fragen“. Hiermit können einfache Leseverständnisstrategien zur metakognitiven Steuerung des Lesevorgangs den SchülerInnen explizit näher gebracht werden. Der Text „Auf 2 Fahrrädern einmal um die

ganze Welt“ eignet sich gut für die Erprobung und das schrittweise Abarbeiten der Strategien. Als Gerüst für die erste Erprobung gibt es im Arbeitsheft eine Seite, die diesen Text mit den vorgestellten Tipps und W-Fragen untersucht.

3. Kapitel „Spannendes“

- Spannender Lesestoff soll die Leselust und Lesefreude der SchülerInnen wecken und aufrechterhalten, da dieser Studien zufolge (siehe 1.5) Jugendliche am meisten interessiert. In den beiden Geschichten wird das Leseinteresse der SchülerInnen außerdem geweckt, da die Protagonisten im Jugendlichenalter sind.
- Beide Erzähltexte haben einfache Handlungsstränge ohne Sprünge oder Rückschau, nur zwei Protagonisten und sind in der Gegenwart geschrieben und sind deshalb leicht verständlich. Anregende Zusätze in Form von wörtlicher Rede, eingefügten Gedanken der Protagonisten und Fragen sollen ebenfalls zur Verständlichkeit beitragen.
- Die Texte sind in hohem Maße redundant geschrieben. Durch die Verwendung von Pronomina oder Wortwiederholungen werden Bezüge zwischen den Sätzen hergestellt.
- Gliedernde Absätze, Zeilenwechsel an inhaltlich sinnvollen Stellen, kurze Zeilen und Zeilenzahlen am Seitenrand machen die Texte übersichtlich und leicht lesbar.
- In den Aufgaben zum Text im Schülerarbeitsheft werden dem Handlungsverlauf der Geschichte folgend für das Textverständnis wichtige Inhalte des Texts abgefragt, wobei entweder Multiple-Choice-Fragen oder offene Fragen, die mit wenigen Worten beantwortet werden können, gestellt werden, was von den SchülerInnen nur geringe (Recht)Schreibfähigkeiten voraussetzt. Es handelt sich um kurze einfache Faktenfragen, zu deren Beantwortung immer nur eine Operation durchzuführen ist und bei denen die Antworten direkt im Text zu finden sind. Daneben gibt es zu beiden Texten eine Frage zur eigenen Meinung, die zum Nachdenken über das Verhalten der Protagonisten anregen soll.

„Gefangen auf dem Eis“

Zu dem geschriebenen Text gibt es sieben gemalte Bilder. Sie dienen der Auflockerung und Illustration, sollen aber vor allem auch das Textverständnis unterstützen, da sie alle wichtigen Geschehnisse in der Geschichte abbilden. Die Bilder ermöglichen auch SchülerInnen ohne Schriftkenntnissen Zugang zum Inhalt des Erzähltextes. Sie können als Bildergeschichte unabhängig vom geschriebenen Text gelesen werden oder die Originalgeschichte wird zu den Bildern von einer Lehrkraft vorgelesen oder erzählt.

Die Hinweise im Lehrerband und die Aufforderung im Schülerarbeitsheft, einen Schluss für die Geschichte zu erfinden, zeigen Möglichkeiten handlungs- und produktionsorientierten Arbeitens mit dem Erzähltext auf.

Im Arbeitsheft finden sich im Sinne einer Arbeitshilfe Zusatzinformationen (veranschaulicht durch Fotos) zu Handlungsort und -umständen der Geschichte, da zu erwarten ist, dass die SchülerInnen keine Erfahrungen und Kenntnisse über das Eismeer und Gefahren von Eis haben. Mit diesem kurzen Text kann die genaue Informationsentnahme aus Texten geschult werden.

„Todesangst im Wald“

Der Text enthält eine genaue Schilderung der Angstgefühle und Gedanken der Hauptperson. Die Aufgaben 13, 14 und 15 im Arbeitsheft legen den Fokus auf diese. Die Aufgaben erfordern mehrere Teiloperationen (auffinden und markieren aller Textstellen). Alle Stellen sind aber einfach zu finden, da die Wörter „Angst“, „denkt“ und „Herz“ als Signale direkt auf die Textstellen hinweisen.

Die Geschichte eignet sich auch für produktionsorientierte Texterschließungsmethoden und zur Erschließung mittels der im Kapitel „Fahrrad“ vorgestellten Lesestrategien.

Die eingefügten Fotos haben den Zweck der Illustration und Auflockerung.

4. Kapitel „Türkei“

In Deutschland leben viele türkische Einwanderer und Deutsche türkischer Herkunft. Jugendliche begegnen türkischer Kultur im Alltag und auch in den Schulen durch MitschülerInnen. Die Thematik dieses Kapitels knüpft also an Erfahrungen der SchülerInnen an. Es sollen den LeserInnen anhand verschiedener Texte die Türkei, Aspekte türkische Kultur und die Situation von Menschen türkischer Herkunft in Deutschland näher gebracht werden.

„Türkei“

Es handelt sich um einen Sachtext, der den SchülerInnen Informationen zur Türkei gibt. Im Sinne des Verständnisses von Lesekompetenz aus der PISA-Studie eignet sich dieser Text, um daran die Wissenserweiterung und Informationsbeschaffung aus pragmatischen Texten zu üben. Der Text bietet viele Anknüpfungspunkte für weitere Informationssuche über die Türkei und für fächerübergreifenden Unterricht.

„Türkei Quiz“

Das Quiz beinhaltet neun Multiple-Choice-Fragen. Multiple-Choice-Fragen eignen sich besonders gut fürs Lesebuch, da sie genaues sinnentnehmendes Lesen von den

SchülerInnen verlangen, und keine (Recht)Schreibfähigkeiten, wie dies bei offenen Fragen der Fall ist. Das Quiz prüft die Lesebehaltensleistung in Bezug auf die Lesebuchtexte „Türkei“ und „Türkisches Essen“.

„Essen und Trinken in der Türkei“

Döner und anderem türkischen Essen begegnen SchülerInnen sehr häufig im Alltag. Der Text knüpft also unmittelbar an die Erfahrungswelt der Jugendlichen an und dürfte daher ihr Interesse wecken.

Es können Fotos und Wörter als Ganzwörter oder auf analytisch-synthetischem Weg gelesen werden. Differenzierung ist also möglich.

Mit dem Arbeitsblatt zum Döner kann das Lesen /Benennen von Fotos und das Zuordnen von Fotos zu Wörtern und damit das Lesen auf Wortebene geübt werden.

„Rezept für Börek“

Es handelt sich um einen Gebrauchstext, der fächerübergreifend in Verbindung mit Unterricht im lebenspraktischen Bereich und Hauswirtschaftsunterricht eingesetzt werden kann. Es kann die selbstständige Entnahme von Informationen aus Texten, ihre Nutzbarmachung für den Lebensalltag und Umsetzung in Handlungen geübt werden.

Das Rezept wurde gewählt, da es sehr einfach in wenigen Handlungsschritten zu kochen ist und man wenige Zutaten und Küchenutensilien braucht.

Differenzierter Unterricht am gemeinsamen Lerngegenstand ist möglich. Es gibt eine Version des Rezepts, auf der Zutaten, Küchenutensilien und die einzelnen Handlungsschritte durch Fotos und wenige Wörter, die analytisch-synthetisch oder als Ganzwörter gelesen werden können, dargestellt werden und eine schriftliche Version in einfacher Sprache, in der lediglich das fertige Gericht, die Zutaten und schwierige Handlungsschritte als Verstehenshilfe auch in Form von Fotos abgebildet sind. In der schriftlichen Version gibt es zusätzlich Hintergrundinformationen zum Gericht und Tipps für alternative Varianten.

„Ali, Veli und Deli – Ein Märchen aus der Türkei“

Das Märchen ist spannend geschrieben und sollte daher die SchülerInnen interessieren.

Die Zeichnungen zum Text haben das Textverständnis unterstützende Funktion. Sie sollen die Lektüre erleichtern und Vorstellungsbildung der LeserInnen anregen.

Für diesen Text und die dazugehörigen Aufgaben treffen die Erläuterungen zu den Erzähltexten im Kapitel „Spannendes“ weitestgehend zu. Die Geschichte ist jedoch als etwas schwieriger einzustufen, da sie im Präteritum geschrieben ist und mehrere Personen handeln.

Der Text eignet sich auch dafür, um daran exemplarisch charakteristische Merkmale der epischen Textsorte „Märchen“ zu erarbeiten.

„Türkische Sprichwörter“

Die Originalsprichwörter wurden sinngemäß in einfachere Sprache übersetzt. Zusätzlich gibt es zu den vier Sprichwörtern schriftliche Erläuterungen, die diese in einfachen Worten erklären sollen. Die Bilder veranschaulichen und helfen beim Verstehen.

„Die Sache mit Britta“

Dieser Erzähltext als Lerngegenstand intendiert primär „Erziehung durch Literatur“. Er kann zur Auseinandersetzung mit sozialen und gesellschaftlichen Fragen und Problemen anregen. Konkret geht es um Fremdsein bzw. Anderssein, Vorurteile gegen Ausländer, Freundschaft und Umgang mit Konflikten. Der Text wurde vor allem deshalb ausgewählt, weil er sehr offen gehalten und wenig moralisch, lehrreich geschrieben ist, vielmehr zum Nachdenken anregt. Er greift ein in unserer Gesellschaft weit verbreitetes Vorurteil gegen Ausländer („Sie nehmen Deutschen die Arbeit weg.“) auf und versucht diesem die Perspektive einer jugendlichen Türkin und ihrer Familie und die Freundschaftsbeziehung zwischen einer türkischen und einer deutschen Jugendlichen gegenüberzustellen. Der Text ist durchgehend aus der Perspektive (Ich-Erzählperspektive) des türkischen Mädchens geschrieben, was bewirkt, dass sich die LeserInnen gut in ihre Situation und Gefühle hineinversetzen können. Zeichnungen, welche Schlüsselszenen des Erzähltextes abbilden sollen dessen Verständlichkeit erhöhen.

In den Aufgaben zum Text im Schülerarbeitsheft werden dem Handlungsverlauf der Geschichte folgend mit einfachen und kurzen Multiple-Choice-Fragen und offenen Fragen, die mit wenigen Worten beantwortet werden können, für das Textverständnis wichtige Inhalte des Textes abgefragt.

Da es sich um einen Erzähltext handelt, der erzieherische Absichten verfolgt, nehmen „Überleg-Fragen“ zur Reflexion des Verhaltens der Protagonisten und zur eigenen Meinung der SchülerInnen einen vergleichsweise großen Raum ein.

5. Kapitel „Lustiges“

Weil Kinder und Jugendliche neben Spannung auch Humor von Texten erwarten, wurde dieses Kapitel angelegt. Die verschiedenen Texte in diesem Kapitel enthalten alle eine Pointe / Stelle im Text, die den Text witzig macht (Ausnahme: Gebrauchstext mit Informationen zum Thema „Aprilscherz“). Diese Pointe gilt es von den SchülerInnen zu erkennen. Sie sollte im Unterricht herausgearbeitet werden. Für SchülerInnen mit wenig

Kenntnissen im Schriftlesen eignen sich als lustige Texte Bildwitze und lustige Comics sehr gut.

„Der 1. April“

Diese Geschichte wurde ausgewählt, da sie kurz ist, das Thema „Aprilscherz“ aus dem pragmatischen Text „Aprilscherz“ erzählerisch aufgreift und sehr lebensnah und realistisch erzählt. Die SchülerInnen können die Geschichte daher leicht nachvollziehen.

Die Erläuterungen zu den Geschichten im Kapitel „Spannendes“ treffen auch auf diesen Text und die dazugehörigen Aufgaben weitestgehend zu (einfacher Handlungsstrang, nur zwei Protagonisten, Erzählzeit Gegenwart, anregende Zusätze, formal übersichtlich und leicht lesbar gestaltet, leicht zu beantwortende Faktenfragen zum Textinhalt). Dies begünstigt die Verständlichkeit des Textes.

Eine Transferaufgabe besteht darin, die Geschehnisse aus dem Text auf das Sprichwort „Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein“ zu übertragen bzw. eine Verbindung zwischen Text und Sprichwort herzustellen. Die Geschichte kann auch helfen das Sprichwort zu verstehen.

„Aprilscherz“

Dieser Sachtext kann gut als Ergänzung zum Erzähltext „Der 1. April“ gelesen werden. Er liefert Erklärungen, Beispiele und Hintergrundinformationen zum Aprilscherz. An diesem Text kann die Wissenserweiterung und Informationsentnahme aus Sachtexten geübt werden.

„Hikostam“

Diese Geschichte ähnelt der Geschichte „Der 1. April“ und die Erläuterungen zu „Der 1. April“ treffen auch hier zu. Die Geschichte erzählt kurz und auf einfache Weise von einem Scherz. Die Bilder haben in erster Linie eine auflockernde Funktion. Der Text kann im Unterricht gut handlungsorientiert erarbeitet werden, in dem er mit verteilten Rollen gelesen oder in Szene gesetzt wird. Dies ist auch eine Möglichkeit um SchülerInnen ohne Schriftkenntnisse einzubeziehen.

„Ende gut – alles gut“

Dieser Comic ist kurz und enthält wenige, kurze und einfache schriftliche Textteile. Das Original wurde insofern abgewandelt, als dass die Schriftart angepasst wurde, wodurch der Text einfacher lesbar ist.

Die Handlung ist einfach und die Thematik aus der Erfahrungswelt der SchülerInnen und daher ansprechend. Aufgaben zum Text fragen den Inhalt des Comics ab und sollen helfen den Witz der Geschichte zu verstehen.

„Cartoons von Ulli Stein“

Es wurden Originalcartoons mit wenigen kurzen und sprachlich einfachen schriftlichen Kommentaren ausgewählt, die auch von SchülerInnen, die Schrift nicht, nur eingeschränkt oder als Ganzwörter lesen können, gelesen werden können. Die Bilder sollen zum Gespräch über sie anregen. Dies ist wahrscheinlich auch nötig, um den Witz in den Cartoons zu erkennen.

„Die Lausbuben“

Dieser Cartoon kommt ohne schriftlichen Kommentar aus und eignet sich daher gut für den Leseunterricht im FGE. Der Cartoon bietet Anknüpfungspunkte für die Lernbereiche „Sprechen“ und „Schreiben“ im Deutschunterricht.

„Der kluge Anstreicher“ (aus Mark Twains Roman „Die Abenteuer des Tom Sawyer“)

Dieser Romanauszug wurde gewählt, da es sich bei „Die Abenteuer des Tom Sawyer“ um einen Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur handelt und die Protagonisten im Jugendlichenalter sind.

Der Originaltext wurde stark gekürzt und sprachlich vereinfacht, ohne dass seine wesentlichen Handlungselemente verändert wurden oder verloren gingen.

Zur Textverständlichkeit sollen beitragen

- eine übersichtliche formale Gestaltung (Gliederung in Absätze, Zeilenzahlen, etc.)
- die Gegenwart als Erzählzeit
- vier Zeichnungen und
- anregende Zusätze (z.B. wörtliche Rede).

Bei den Aufgaben zum Text gibt es zum einen einfache Faktenfragen zum Textinhalt. Es gibt aber auch Fragen, deren Antwort nicht direkt wörtlich im Text steht. Mit diesen Fragen sollen die LeserInnen zum Aufspüren von und Nachdenken über Beweggründe für das Verhalten der Protagonisten angeleitet werden, um so auch den Erzähltext besser zu verstehen. Letztendlich sollen die SchülerInnen so den Witz der Geschichte bzw. die Klugheit und Gerissenheit des Protagonisten Tom erkennen.

Der Comic zum Text „Der kluge Anstreicher“ wurde ausgewählt, da sich jugendliche LeserInnen für Comics interessieren (vgl. 1.5) und weil er eine noch stärker vereinfachte und verkürzte Version der Handlung der Erzählung liefert und diese mit ansprechenden und

aussagekräftigen Zeichnungen untermalt. Auch SchülerInnen mit wenig Schriftkenntnissen können den Comic lesen. Erzähltext und Comic ermöglichen differenzierten und individualisierten Unterricht am gemeinsamen Lerngegenstand.

Darüber hinaus können die Textsorten Comic und Erzähltext verglichen werden und so Charakteristika des Comics erarbeitet werden (Zeichnungen, Sprachblasen, Einfachheit und Kürze (wenig Text, Wegfall von Details, kurze, unvollständige Sätze bzw. Ausrufe, ähnelt Alltagssprache).

Ein Sachtext liefert darüber hinaus in kurzer Form Hintergrundinformationen zum Roman „Tom Saywers Abenteuer“ und zum Autor Mark Twain und soll zusammen mit Hinweisen auf CD und DVD das Interesse der SchülerInnen am Weiterlesen, -hören oder -schauen anregen.

6. Kapitel „Gedichte“

Die Gattung Lyrik hat den Vorteil, dass die Texte meist kurz sind, was SchülerInnen mit Defiziten im Bereich Lesefertigkeiten entgegenkommt. Jedoch ist Sprache in Gedichten auch oft schwerer zu verstehen als die Sprache epischer oder dramatischer Texte, da sie verdichtet ist und manchmal stark von der Alltagssprache abweicht (z.B. in Wortwahl oder Grammatik). In diesem Kapitel soll der Versuch gemacht werden lyrische Texte im Original SchülerInnen mit FGE näher zu bringen. Denn gleichwohl die Lesefertigkeiten von SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung eingeschränkt sein mögen, sie bringen sicherlich unabhängig von den Lesefertigkeiten ein Gespür für lyrische Sprache und sprachliche Bilder und die Stimmungen die durch sie erzeugt werden mit. Dieses soll durch die Gedichte angesprochen und weiter ausgebaut werden. Wichtig war für das Kapitel Gedichte eine überlegte Auswahl an Originaltexten (möglichst kurz, geläufige Wortschatz, Grammatik möglichst einfach) und die Aufbereitung der Gedichte und Darstellung in anderen Medien.

Das Kapitel ist als Werkstatt-Kapitel angelegt. Die SchülerInnen sollen mit den Gedichten handelnd-produktiv umgehen und sich auf diesem Wege Zugang zu ihnen schaffen.

„Die 3 Spatzen“

Im ersten Beitrag dieses Kapitels wird anhand des Gedichts „Die drei Spatzen“ von Christian Morgenstern in grundlegende Begrifflichkeiten des Literaturbereichs Lyrik eingeführt. Es werden die Gedichtmerkmale „Vers“, „Reim“ und „Strophe“ erklärt. Die Verse, Strophen und Reime des Gedichts „Die drei Spatzen“ sind als solche gekennzeichnet. Mit Hilfe der eingeführten Grundbegriffe können dann auch die in diesem Kapitel noch folgenden Gedichte beschrieben werden.

Beim Gedicht „Die drei Spatzen“ handelt es sich um ein Jahreszeitengedicht, das die Natur skizziert. Sein Wortschatz und seine Grammatik sind einfach. Deshalb eignet es sich gut für dieses Lesebuch. Aus formaler Sicht eignet sich das Gedicht gut für die erläuterte Einführung in Grundbegriffe des Gedichts, da es ein einfaches Reimschema und mehrere gleichlange Strophen hat.

In den Aufgaben im Schülerarbeitsheft werden sowohl die eingeführten Formmerkmale des Gedichts als auch der Inhalt und die eigene Meinung zum Gedicht abgefragt. Eine handlungs- und produktionsorientierte Aufgabe besteht darin, zwei im Gedicht fehlende Reimwörter zu ergänzen. Ein richtiges Lösen der Aufgabe setzt voraus, dass die SchülerInnen sowohl den Inhalt als auch das Reimschema des Gedichts durchdrungen haben.

„Faulenzen“

Dieses Gedicht ist ebenfalls sehr kurz und einfach geschrieben. Zusätzlich wird die Verständlichkeit dadurch erleichtert, dass die Sprachbilder, die in dem Gedicht vorkommen in Form von gemalten Bildern dargestellt werden, was auch SchülerInnen die nur auf Bildebene lesen einen Zugang zum Textinhalt verschafft. Angelehnt an Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht sollen die SchülerInnen entscheiden, welches der zwei zur Verfügung stehenden Wörter in die Lücken passt, die im Gedicht gelassen wurden. Dazu müssen die SchülerInnen (auch mit Hilfe der Bilder) die Vergleiche, die im Gedicht angestellt werden, verstanden haben. Auch die Aufgaben im Schülerarbeitsheft sollen dazu beitragen, dass die SchülerInnen das Prinzip der Vergleiche verstehen. Die zweite Aufgabe im Arbeitsheft enthält produktionsorientierte Elemente. Die SchülerInnen sollen selbst Beispiele für Vergleiche aufschreiben und/oder -malen, wobei als Stütze noch die Jahreszeit angegeben ist, in der „gefaulenz“ wird. Noch freier wäre die Produktion eines eigenen Gedichtes mit dem Satzanfang aus Redings Gedicht „Manchmal möchte ich/man faulenzen wie...“. Die Aufgaben im Arbeitsheft sind auf wenige Wörter begrenzt. In der zweiten Aufgab gibt es Abbildungen zu den Wörtern. Die Aufgaben sind daher auch für SchülerInnen mit geringen analytisch-synthetischen Lesefertigkeiten geeignet.

„Gefunden“

Dieses Gedicht wurde in das Lesebuch aufgenommen, weil es von Goethe ist und daher sehr bekannt, also ein „Klassiker“ ist. Es wurde ausgewählt, da es kurz ist. Die Sprache des Gedichts weicht zwar in der Ausdrucksweise von der Alltagssprache Jugendlicher ab. Es gibt aber fast (Ausnahme: „zweigt“) keine langen oder wenig geläufigen Wörter oder Fremdwörter im Gedicht. Von Vorteil für die Verständlichkeit ist auch, dass das Gedicht die Handlung

einer Person beschreibt. Die Handlungsfolge kann gut in Bilder umgesetzt werden, welche das Textverständnis zusätzlich unterstützen. Die vorliegenden, am Computer gezeichneten Bilder können auch für sich als Bildergeschichte gelesen werden von SchülerInnen ohne Schriftkenntnissen.

Auf handlungsorientierte Weise wird im Aufgabenteil im Schülerarbeitsheft überprüft, ob der Inhalt des Gedichts bzw. der Handlungsablauf verstanden wurde, ob also sinnentnehmend gelesen wurde. Die SchülerInnen sollen nämlich die fünf Strophen des Gedichts bzw. die fünf Bilder in die richtige Reihenfolge bringen. Dabei können jeweils die richtig geordneten Strophen bzw. die richtig geordneten Bilder als Stütze dienen. Es gibt weitere Aufgaben im Arbeitsheft, die den Gedichtinhalt abfragen und solche die sich auf formale Merkmale des Gedichts beziehen.

Eine extra Seite im Lesebuch liefert einige Hintergrundinformationen zum Autor, zum Gedicht und seiner Interpretation.

Das Video zum Gedicht, in dem der Gedichtinhalt szenisch durch Legofiguren umgesetzt wurde, verschafft auch Nichtschriftlesern einen Zugang zum Textinhalt. Das Video und auch die am Computer erstellten einfachen Strichzeichnungen bieten aber auch Anlass für Gespräche über ästhetisches Empfinden, eigene Meinung und Vorlieben zu den Darstellungsformen.

Im Lehrerband sind Hinweise für Anknüpfungspunkte für fächerübergreifende Gestaltungsmöglichkeiten ausgehend von dem Gedicht zu finden. Es handelt sich auch um handlungs- und produktionsorientierte Umgangsweisen mit dem Ausgangstext.

„Wintergarten“

Das Gedicht „Wintergarten“ ist ebenfalls kurz und in einfacher Sprache geschrieben.

Das Gedicht ist sehr bildlich geschrieben und daher gut durch Bilder zu veranschaulichen. Es kann auf mehreren Ebenen gelesen und verschieden interpretiert werden.

Die vorliegenden gemalten Bilder zum Gedicht können auch unabhängig vom schriftlichen Gedichttext gelesen und interpretiert werden.

In den Aufgaben zum Gedicht werden formale Eigenschaften und das Verständnis dessen, was direkt im Text beschrieben wird, abgefragt und es werden Anregungen zum Interpretieren gegeben.

„Unordnung“

Bei diesem Gedicht von Timm Ulrichs handelt es sich um ein Bildgedicht. Sein Inhalt kommt in der graphischen Gestaltung zum Ausdruck. Das Gedicht besteht aus nur zwei Wörtern und ist daher lesetechnisch gesehen sehr leicht zu bewältigen. Die Beziehung zwischen den Wortbedeutungen und dem Druck gilt es für die SchülerInnen zu erkennen. Ausgehend von

dem Gedicht kann handelnd-produktiv gearbeitet werden. Die Begriffe „Unordnung“ oder „Ordnung“ können auf andere Weise von den SchülerInnen grafisch gestaltet werden, durch Schriftzeichen (z.B. andere Anordnung der Wörter „Ordnung“ und „Unordnung“) oder andere Zeichen (Bilder, Photos). Es kann ein Bildgedicht zu anderen Begriffen erfunden werden.

„Ich rufe den Wind“

Dieses Gedicht wurde ausgewählt, weil es sehr wenige, sich wiederholende, leicht lesbare und geläufige Wörter enthält. Das Gedicht ist vor allem auch deshalb sehr einfach zu lesen, weil alle Strophen einem Schema folgen und sich in jeder Strophe mehr oder weniger nur ein Wort ändert.

Auch vom Inhalt her ist das Gedicht einfach zu verstehen und dürfte auch ansprechend sein, da sich Jugendliche in der Pubertät oft von Eltern unverstanden fühlen und andererseits auch ,z.B. in den Lebensbereichen Liebe und Freundschaft, Enttäuschung und Einsamkeit erfahren.

Eine gewisse Schwierigkeit ergibt sich jedoch dadurch, dass im Gedicht die Perspektiven wechseln und wörtliche Rede vorkommt, die aber nicht als solche markiert wird. Diese Struktur kann z.B. durch einen Lehrervortrag und durch eigenes betonendes Lesen erarbeitet werden.

Zum besseren Verständnis von Aufbau und Struktur und auch Inhalt des Gedichts kann auch ein handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit dem Gedicht beitragen. Im Schülerarbeitsheft findet sich eine Anleitung zum Verfassen eines eigenen Gedichts, das dem Aufbau und der Struktur des Originals folgt. Die SchülerInnen können selbst entscheiden, wen sie „rufen“.

SchülerInnen ohne Schriftkenntnisse können über das Bild Zugang zum Gedicht erlangen und durch Malen eines eigenen Bildes zum Gedicht oder zum Thema „Einsamkeit“ selbst kreativ tätig werden. Auch unabhängig vom Gedicht kann reines Bilderlesen in Form einer Bildbetrachtung und –interpretation stattfinden.

7. Kapitel „Tabellen“

Mit diesem Kapitel soll das Lesen von Tabellen als eine Lesefertigkeit vermittelt und eingeübt werden. Das pragmatisch-funktionalistische Verständnis von Lesekompetenz, welches der PISA-Studie zugrunde liegt, schließt ausdrücklich das Lesen von grafischen Darstellungen und Tabellen zum Zweck der Informationsbeschaffung und zur Teilhabe an der Wissensgesellschaft der heutigen Zeit ein. Viele alltägliche Informationen sind heutzutage in Form von Tabellen dargestellt. Dieses Kapitel zum Lesen von Tabellen als eine Form von

pragmatischen Texten hat also für SchülerInnen mit FGE hohe lebenspraktische Relevanz und bietet Anknüpfungspunkte für fächerübergreifenden lebenspraktischen Unterricht.

Das Thema bzw. die Technik „Tabellen lesen“ wurde auch deshalb gewählt, weil sie keine Fertigkeiten im Schriftlesen voraussetzt. Tabellen können auch rein mit bildhaften Zeichen gefüllt sein.

Das Kapitel besteht aus drei verschiedenen Tabellen zu Themen, die die Jugendlichen ansprechen dürften. Die erste Tabelle ist am einfachsten zu lesen. Der Inhalt ist durch Photos dargestellt, also auch für Nichtschriftleser geeignet. Es wird exemplarisch durch schriftliche Hinweise und Pfeile erläutert, wie diese Tabelle gelesen wird. Die zweite Tabelle „Freizeitplan“ beinhaltet einzelne Wörter und Bilder /Bildzeichen zu den Wörtern und ist daher ebenfalls lesetechnisch einfach zu bewältigen. Im Schülerarbeitsheft überprüfen Fragen die Informationsentnahme aus der Tabelle, wobei einführend ein Beispiel gegeben wird, wie beim Tabellenlesen vorzugehen ist. Die Fragen sind so gestellt, dass für ihre Beantwortung immer nach dem gleichen, im Beispiel erläuterten Schema vorgegangen werden kann.

Das Eintragen von Informationen in eine Tabelle ist eine weitere Aufgabe im Arbeitsheft. Hier können die SchülerInnen ihre Fertigkeiten beim Tabellenlesen aktiv einsetzen. Flexibilität im Umgang mit der Tabelle wird gefördert.

Die dritte Tabelle ist eine „Fußballtabelle“ und dürfte vor allem die Lesemotivation von Jungs ansprechen. Sie ist die schwierigste Tabelle. Sie hat am meisten Zeilen und Spalten, ist jedoch im Vergleich zur Originalbundesligatabelle um die Hälfte der Vereine gekürzt (nur 8 Vereine) und groß gedruckt und sie enthält auch nicht alle Details (z.B. keine Tordifferenz), damit sie übersichtlicher und leichter lesbar wird. Hinweise zum Inhalt der einzelnen Spalten sollen das Verständnis der Tabelle erleichtern. Die Tabelle enthält auch nur Zahlen bis 14, damit sie leichter lesbar ist. Die Namen der Vereine sind ausgeschrieben und zur Unterstützung mit den Emblemen versehen.

Im Arbeitsheft kann anhand von Fragen die Informationsentnahme aus der Tabelle geübt werden.

8. Kapitel „Musik, Bild und Text“

„Irgendwie, Irgendwo, Irgendwann“

Das Kernstück dieses Lesebuchbeitrags bildet der Liedtext „Irgendwie, irgendwo, irgendwann“. Er wurde ausgewählt, weil er sehr bekannt ist, die SchülerInnen ihn also eventuell schon einmal gehört haben und ihn wiedererkennen, wenn sie ihn hören. Mit der Thematik „Liebe /Erstes Date“ spricht er genau die Zielgruppe dieses Lesebuches an. Die Sprache des Liedtextes ist auch einfach. Er enthält geläufige leicht lesbare Wörter und zum

Großteil kurze Sätze oder Satzfragmente, die in Versform (kurzen Zeilen) geschrieben sind, was ihre Lesbarkeit erhöht. Insgesamt ist der Liedtext kurz und er enthält sich wiederholende Elemente. Vom Inhalt her könnte der Text etwas schwer zu verstehen sein. Er enthält viele verschiedene inhaltliche Bausteine, die zusammenhangslos aufeinanderfolgen. Der Text beschreibt keine fortlaufende Handlung. Von Vorteil ist allerdings, dass im Text mehrere Bilder beschrieben werden, die gut grafisch umgesetzt werden können und dass es einen „Kernsatz“ gibt, in dem deutlich zum Ausdruck kommt, worum es in dem Lied geht und mithilfe dessen auch die anderen Textteile interpretiert werden können.

Der Liedtext ermöglicht vielfältige Anknüpfungspunkte für die Unterrichtsarbeit, insbesondere für die verknüpfende Arbeit an verschiedenen Medientexten.

- Es kann im Unterricht über formale Eigenschaften des Liedtextes (Refrain, Strophe, Reime) gesprochen werden.
- Es kann über Inhalt und Thema des Liedes und eigene Erfahrungen zu diesem Thema gesprochen werden, insbesondere ausgehend von zentralen Versen („Liebe wird aus Mut gemacht, ...“).
- Als Medientexte stellt die CD zum Lesebuch zwei verschiedene Vertonungen des Liedtextes zu Verfügung. Auch SchülerInnen ohne Schriftkenntnissen ermöglichen die Vertonungen einen Zugang zum Thema. Im Unterricht können Bezüge herausgearbeitet werden zwischen dem Text und seiner musikalischer Umsetzung, z.B. bei der Version von Nena Unterschiede in der Musik zwischen Strophe und Refrain. Die beiden Vertonungen des Liedtextes können beschrieben und einander gegenübergestellt werden. Hierzu gibt es ein Arbeitsblatt im Schülerarbeitsheft.
- Die SchülerInnen äußern Präferenzen, Gefühlen oder Stimmungen in Bezug auf die Lieder und können diese auch durch Bewegungen /Tanzen zum Lied oder beim Singen /Mitsingen des Liedes ausdrücken. Gitarrengriffe zur Version von Nena gibt es im Arbeitsheft, sodass diese Version auch im Unterricht gesungen werden kann.
- Ein weiteres Medium durch das der Liedtext dargestellt werden kann und über das den SchülerInnen (insbesondere auch SchülerInnen, die Schrift nicht lesen können) ein Zugang zum Textinhalt möglich wird, ist das Bild. Der Text beschreibt das Bild „Wir fahren auf Feuerrädern richtung Zukunft durch die Nacht“. Diese Verse wurden in einem Gemälde in DIN A4 Format umgesetzt. Im Unterricht kann das Bild genau beschrieben werden und Bezüge zum Liedtext hergestellt werden. Ausgehend vom Bild fallen Interpretationsansätze möglicherweise leichter. (Frage: „Warum fahren die beiden Jugendlichen auf Feuerrädern? Was könnte das bedeuten?“)
Auch eine reine Bildinterpretation unabhängig vom Lied(text) ist denkbar.
- Eine Seite im Arbeitsbuch befasst sich mit zwei weiteren Bildern, welche im Text beschrieben werden. Die sprachlichen Bilder wurden gemalt und veranschaulichen so

den Textinhalt und bieten Ansatzpunkte für Gespräch und Interpretation. Eine Aufgabe im Arbeitsheft besteht darin die drei Bilder den passenden Textstellen zuzuordnen, was sinnentnehmendes Lesen voraussetzt.

- Das Lied bietet Anknüpfungspunkte für kreatives und aktives Arbeiten. Der Liedtext oder Elemente daraus können grafisch oder musikalisch umgesetzt werden. SchülerInnen können ihr eigenes Bild zum Lied malen oder selbst eine eigene (abgewandelte oder komplett neue) Version des Liedes erfinden und singen /musizieren.
- Zwei Seiten im Lesebuch geben schriftlich in Form von Steckbriefen Informationen zu den Interpreten Nena und Jan Delay. Anhand der Fotos können sich die SchülerInnen ein Bild von den beiden machen. Diese Gebrauchstexte zielen auf sinnentnehmendes Lesen ab und können Ausgangspunkt für weitere Informationsrecherche über die beiden Personen sein.

4 Kritische Reflexion der Konzeption des Lesebuchs „Lesestoff“

Bei der Konzeption des vorliegenden Lesebuchs habe ich versucht möglichst viele Aspekte, die in den ersten beiden Teilen des Theorieteils der Arbeit herausgearbeitet wurden, zu beachten und einzubinden und ein möglichst breit gefächertes Leseangebot zusammenzustellen. Das nun vorliegende Lesebuch zeigt, dass es in vielen Belangen nötig war Schwerpunkte zu setzen und Auswahlentscheidungen zu treffen.

Bezugnehmend auf den erweiterten Lesebegriff habe ich versucht viele bildliche Elemente in das Lesebuch einzubauen und Texte zu verwenden, die so wenig Schrift wie möglich enthalten, um auch SchülerInnen ohne oder mit sehr geringen Schriftkenntnissen Leseangebote bereitzustellen. Dennoch bilden SchülerInnen mit Schriftkenntnissen die Hauptzielgruppe des Lesebuches. Vor allem bei Erzähltexten (z.B. aus dem Bereich „Spannendes“ oder „Lustiges“) fand ich des Öfteren keine Möglichkeiten der Umsetzung der Handlung in bildliche Elemente.

Vor allem in den Bereichen „Themen“, „Textauswahl“ und „Textgattungen“ waren Auswahlentscheidungen nötig, um aus der großen Masse und Vielfalt an Texten und Themen ein Leseangebot zusammenzustellen. Ich habe mich dafür entschieden schwerpunktmäßig anregendes Leseübungsmaterial, Gebrauchstexte und Lyrik bereitzustellen. Etwas zu kurz gekommen sind eventuell Erzähltexte und solche Texte, anhand derer im Literaturunterricht „Erziehung durch Literatur“ stattfinden kann z.B. Texte zu Themen wie Identitätsfindung und Erwachsenwerden. Ebenso wurden die Lesepräferenzen von Jugendlichen nicht in allen Belangen bei der Lesebuchkonzeption einbezogen, so fehlen

z.B. Texte über Probleme Jugendlicher oder Texte aus dem Bereich Science-Fiction. Auch die beiden Texte im Kapitel „Spannendes“ decken wohl die Genres „Krimi“, „Horror“ „Thriller“ nicht ausreichend ab. Dies ist damit zu erklären, dass es in den genannten Bereichen schwierig ist, Handlungsabläufe in einfacher Sprache und möglichst kurz darzustellen und, ohne dass für das Verständnis Wichtiges verloren geht. Auch eine rein bildliche Darstellung ist in den genannten Bereichen sehr schwierig.

Vorrangstellung hatte also bei der Lesebucherstellung die Kriterien „Verständlichkeit“ und „Anschaulichkeit“ der Texte sowie ihre lebenspraktische Relevanz, um das Leseangebot so gut wie möglich an die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen und die Zielsetzungen von Literaturunterricht im FGE anzupassen.

Wie gut sich das vorliegende Lesebuch und die einzelnen Textbeiträge tatsächlich für eine Anwendung im Leseunterricht eignen, muss sich erst noch zeigen. Leider hätten eine umfassende „Diagnostik“ und eine Evaluation des Vorhabens den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Im Idealfall hätten der Erstellung des Lesebuchs eine Bestandsaufnahme (Welche Lesematerialien gibt es für die Hauptschulstufe im FGE bzw. welche werden im Literaturunterricht eingesetzt?) und eine Erhebung der Wünsche / Ideen für ein Lesebuch von LehrerInnen und SchülerInnen in der Hauptschulstufe mit FGE (z.B. durch Fragebogen, Interviews), im Sinne einer Bedarfsanalyse, vorausgehen sollen. Evaluation könnte stattfinden, indem die Texte in verschiedenen Klassen in der Unterrichtsarbeit eingesetzt würden und dann LehrerInnen wie SchülerInnen die Texte bewerten bzw. Verbesserungsvorschläge machen und die Texte daraufhin eventuell überarbeitet werden.

Vor allem was den Schwierigkeitsgrad, die Interessantheit der Texte für die SchülerInnen und die Umsetzbarkeit der Texte, Arbeitsaufgaben und Anregungen (aus dem Lehrerband) im Literaturunterricht angeht, schwebte ich bei der Erstellung des Lesebuchs oftmals im Ungewissen, da ich nur von einigen wenigen LehrerInnen informell Rückmeldung eingeholt habe. Nicht zuletzt wegen der sehr heterogenen Schülerschaft im FGE werden die Möglichkeiten der Anwendung des Lesebuchs vermutlich sehr unterschiedlich ausfallen. Abschließend möchte ich rückblickend festhalten, dass mir die Erstellung dieses Lesebuchs sehr große Freude bereitet hat, wohl vor allem deshalb, weil ich selbst etwas Eigenes, Neues schaffen konnte, was auch ganz praktisch nutzbar ist und weil ich das Ergebnis der Arbeit am Ende nun auch in den Händen halten kann.

Literaturverzeichnis

- Bamberger, R. und Vanecek, E. (1984): Lesen, Verstehen, Lernen, Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Wien
- Badel, I. und Valtin, R. (2003): Lesestrategien verbessern – Lesekompetenz fördern. In: Grundschule 35 (2003) 2, 23-25
- Baumert, J. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003): Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. München
Online abgerufen am 20.4.2008 unter
<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=ef1629c8bdae54b8933c0dd706ec4df5>
- Beisbart, O. und Marenbach, D. (1997): Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. 7., mehrfach überarb. und erg. Aufl. Donauwörth
- Bertschi-Kaufmann, A., Hagendorf, P. und Kruse, G. (2006): Fördermaterial: Lesen. Lesefertigkeitstraining. Stufe II (Sekundarstufe). In: Lernchancen 9 (2006) 54, 31-39
- Böck, M. (2000): Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Innsbruck, München
- Bönnighausen, M. und Lehberger, R. (2007): Leseförderung für Risikoleser. Ein systematisches Training zur Verbesserung der Lesefähigkeit. In: Pädagogik 59 (2007) 6, 20-23
- Brockhaus Enzyklopädie Online. 21. Auflage (2005). Leipzig, Mannheim
<http://www.brockhaus-encyklopaedie.de> abgerufen am 17.01.2007, Stichwörter: „Lesen“, „Lesen als kulturelle Schlüsselqualifikation“, „Schrift“
- Bucher, P. (2004): Leseverhalten und Leseförderung. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. Zürich
- Budde, M. (2007): Materialien für das Lesetraining. In: Deutschunterricht 60 (2007) 4, 38-39
- Büker, P. (2003): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, K. und Korte, H. (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik, München, 120 – 133
- Bütow, W. (2003): Leselern-Angebote für vergnügliche Anstrengung. In: Ehlers, S.: Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des Lesebuchs im Deutschunterricht. Baltmannsweiler
- Demmrich, A. und Brunstein, J.C. (2004): Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“. In: Lauth, G. W., Grünke und Brunstein, J. C. (Hrsg.) (2004): Interventionen bei Lernstörungen. Göttingen
- Doelker, C. (2006): Bild-Wort-Beziehungen in Print-Gesamttextrn. In: Marci-Boehncke, G. und Rath, M.(Hrsg.) (2006): BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs. München, 27-38

Dönges, C. (2007): Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 58 (2007) 9, 338-344

Ehlers, S. (2003a): Der Umgang mit dem Lesebuch. Analyse - Kategorien - Arbeitsstrategien. 1. Aufl. Baltmannsweiler

Ehlers, S. (2003b): Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des Lesebuchs im Deutschunterricht. Baltmannsweiler

Eikenbusch, G. (2007): Lesen und Lesen lassen. Zur Förderung von Leseverständnis in allen Fächern. In: Pädagogik 59 (2007) 6, 6-10

Franz, K. (2002): Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie. Baltmannsweiler.

Fritzsche, J. (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart

Gold, A., Mokhlesgerami, J. und Rühl, K. (2004): Wir werden Textdetektive. Göttingen

Günther, W. und Lanzinger, H. (1997): Sinnvolles Lesen und Schreiben. Überlegungen zum Lese- und Schreibunterricht an der Schule für Geistigbehinderte. In: Klöpfer, S. (Hrsg.) (1997): Sonderpädagogik praktisch. Reutlingen, 227-238

Haas, K. (2002): Texte lesen - Inhalte verstehen. Ein systematisches Lesetraining zur Lesekompetenz ; Arbeitsmaterialien für die Sekundarstufe 1. Mühlheim an der Ruhr

Hackebroch-Krafft, I. und Parey, E. (2006): Aktiv lesen! Methodentraining für die Arbeit mit Sachtexten. Paderborn

Hassenstein, F. (1998): Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: Lange, G. und Wolfrum, E. (Hrsg) (1998): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 2 Literaturdidaktik: klassische Form, Trivalliteratur, Gebrauchstexte . 6., vollst. überarb. Aufl., Jubiläumsausg. Baltmannsweiler, 469-487

Helmers, H. (1997): Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die muttersprachliche und literarische Bildung. Darmstadt

Hollstein, G. und Sonnenmoser, M. (2006): Werkstatt Bilderbuch. Allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule. 2., aktualisierte Aufl. Baltmannsweiler

Hublow, C. (1985): Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. In: Geistige Behinderung 24 (1985) 2, 1-24

Klicpera, C. und Gasteiger-Klicpera, B. (2004): Aufbau von Lesefertigkeiten. In: Lauth, G. W., Grünke und Brunstein, J. C. (Hrsg.) (2004): Interventionen bei Lernstörungen. Göttingen

Langer, I., Schulz von Thun F. und Tausch, R. (1993): Sich verständlich ausdrücken. 5. verb. Aufl. München

Leisen, J. (2007): Lesen und Verstehen lernen. Strategien und Prinzipien zur Arbeit mit Sachtexten im Unterricht. In: Pädagogik 59 (2007) 6, 11-15

- Maiwald, K. (2001): Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. Baltmannsweiler
- Marci-Boehnecke, G. (2003): Medienerziehung im Lesebuch. In: Ehlers, S. (2003): Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des Lesebuchs im Deutschunterricht. Baltmannsweiler
- Marenbach, D. (1993): Probleme der Textverständlichkeit. In: Beisbart, O. (1993): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. 1.Auflage. Donauwörth
- Netzwerk People First Deutschland e.V. (2004): Wörterbuch für leichte Sprache. Halt! Bitte leichte Sprache. 3., überarbeitete Auflage. Kassel
- Rittmeyer, C. (1993): Leseförderung bei geistigbehinderten Kindern (Teil 1). In: Sonderschulmagazin 7-8 (1993), 9-12
- Sassenroth, M. (2000): Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. 4., unveränd. Aufl. Bern
- Schober, O. (1998): Lesebuch. In: Lange, G. und Wolfrum, E. (Hrsg) (1998): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 2 Literaturdidaktik: klassische Form, Trivalliteratur, Gebrauchstexte . 6., vollst. überarb. Aufl., Jubiläumsausg. Baltmannsweiler, 508-531
- Schober, O. (2003): Neue Lesebücher: Erscheinungsformen und ihre Hindergründe. In: Ehlers, S. (2003): Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des Lesebuchs im Deutschunterricht. Baltmannsweiler, 54-73
- Schurad, H., Schumacher, W., Stabenau, I., Thamm, J. (Hrsg.) (2004): Curriculum Lesen und Schreiben für den Unterricht an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte. 3., überarb. und erw. Aufl. Oberhausen
- Ulrich, W. (1979): Wörterbuch Grundbegriffe des Deutschunterrichts. Sprachdidaktik und Literaturdidaktik. Kiel
- Spinner, K. H. (2006): Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen ; Unterrichtsmodelle für die 1. - 4. Klasse 1.Auflage. Berlin
- Tauber, M (1984): Leserangepasste Verständlichkeit. Der Einfluss von Lesbarkeit und Gliederung am Beispiel von Zeitungsartikeln. Bern
- Thiele, J. (2005): Im Bild sein...zwischen den Zeilen lesen. Zur Interdependenz von Bild und Text in der Kinderliteratur. In: Oetken, M. (Hrsg.) (2005): Texte lesen – Bilder sehen. Beiträge zur Rezeption von Bilderbüchern. Oldenburg, 11-29
- Waldmann, G. (1998): Produktiver Umgang mit Literatur. In: Lange, G. und Wolfrum, E. (Hrsg) (1998): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 2 Literaturdidaktik: klassische Form, Trivalliteratur, Gebrauchstexte . 6., vollst. überarb. Aufl., Jubiläumsausg. Baltmannsweiler, 488-507
- Weimar, K., Fricke, H. und Müller, J.-D (Hrsg.) (2000): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft H-O. 3., neu bearb. Auflage. Berlin
- Wessels, C. (2005): So kann es jeder verstehen. Das Konzept der Leichten Lesbarkeit. In: Geistige Behinderung 44 (2005) 3, 226-239

Willenberg, H. (1999): Lesen und Lernen: Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens. Heidelberg

Willenberg, H. (2004): Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. In: Praxis Deutsch 31 (2004) 187, 6-13

Quellen der Inhalte des Lesebuchs „Lesestoff“ und des Schülerarbeitshefts zum Lesebuch

1. Kapitel Lies dich fit

Welcher Ball geht ins Tor? Flinke Augen	Proksch Würzburg 2008, Idee aus: Batzner, A., Keller-Bittner, B., von Engelhardt, I., Hammerl, J., Hoffmann, G., Schnitzer, A. (2001): Zwischen den Zeilen 5. Lesebuch. Hauptschule Bayern. 1. Auflage. Braunschweig, S.20
Suchbilder	Proksch Würzburg 2008
Mann oder Frau? Damen oder Herren?	Proksch Würzburg 2008
Gleich oder ungleich?	Proksch Würzburg 2008, Idee aus: Batzner, A., Keller-Bittner, B., von Engelhardt, I., Hammerl, J., Hoffmann, G., Schnitzer, A. (2001): Zwischen den Zeilen 5. Lesebuch. Hauptschule Bayern. 1. Auflage. Braunschweig, S.21
Fundbüro 1 und 2	Proksch Würzburg 2008
Tiere, Tiere	Proksch Würzburg 2008
Pyramiden aus dem Schlaraffenland	Proksch Würzburg 2008, Idee aus Knobloch, J. (Hrsg.) (2002): PISA-Lesetraining. Perfekt informieren-selbstständig arbeiten. Grundkurs 1. Lichtenau, S. 3; Batzner, A., Keller-Bittner, B., von Engelhardt, I., Hammerl, J., Hoffmann, G., Schnitzer, A. (2001): Zwischen den Zeilen 5. Lesebuch. Hauptschule Bayern. 1. Auflage. Braunschweig, S.25
Ich packe meinen Koffer	Proksch Würzburg 2008, Idee aus Batzner, A., Keller-Bittner, B., von Engelhardt, I., Hammerl, J., Hoffmann, G., Schnitzer, A. (2001): Zwischen den Zeilen 5. Lesebuch. Hauptschule Bayern. 1. Auflage. Braunschweig, S.23
Ist es wirklich schon so spät?	Proksch Würzburg 2008
Wortschlagen	Proksch Würzburg 2008
Auf die Pause kommt es an	Aus: Menzel, W. und Berens, H. (2004): Lesen üben. Leseübungen für das zweite bis vierte Schuljahr. In: Grundschule 36 (2004) 6, S.39; verändert durch Proksch Würzburg 2008
Lesekreise	Proksch Würzburg 2008, Idee aus Knobloch, J. (Hrsg.) (2002): PISA-Lesetraining. Perfekt informieren-selbstständig arbeiten. Grundkurs 1. Lichtenau, S. 1
Lesepfeile	Proksch Würzburg 2008, Idee aus Knobloch, J. (Hrsg.) (2002): PISA-Lesetraining. Perfekt informieren-selbstständig arbeiten. Grundkurs 1. Lichtenau

2. Kapitel Fahrrad

Fahrräder früher, Fahrräder heute	Proksch Würzburg 2008
Auf 2 Fahrrädern einmal um die ganze Welt	Proksch Würzburg 2008, Informationen von Werner, J. (2005) unter http://www.gipfelstuermerin.de/buecher/radabenteuer_welt/index.html , abgerufen am 03.05.2008

3. Kapitel Spannendes

Gefangen auf dem Eis	Batzner, A., Keller-Bittner, B., von Engelhardt, I., Hammerl, J., Hoffmann, G., Schnitzer, A. (2002): Zwischen den Zeilen Lesebuch 6. Hauptschule Bayern. 1.Auflage Braunschweig, S.77ff Aus: Sörle, S. (1988): Die Nacht, als keiner schlief. (Übersetzung: Lothar Schneider). Zürich/Frauenfeld; Verändert durch Proksch Würzburg 2008
Todesangst im Wald	Proksch Würzburg 2008

4. Kapitel Türkei

Türkei	Proksch Würzburg 2008, Informationen aus: Pertler, C., Reuys, E. (2004): Türksiche Wochen. 1.Auflage. München, S. 32f, 65ff
Essen und Trinken aus der Türkei	Proksch Würzburg 2008
Rezept für Börek	Proksch Würzburg 2008, Anregungen aus http://www.daskochrezept.de/rezepte/borek-tuerkische-teigtaschen_58013.html , abgerufen am 03.05.2008
Ali, Veli und Deli. Ein Märchen aus der Türkei	Menzel, W. (Hrsg) (1997): Treffpunkte. Lesebuch für die 5. Jahrgangsstufe. Hauptschule Bayern. Hannover, S.24ff Aus:Diedrichs, I. (1975): Das Märchenbuch der Welt. 3.Aufl. Düsseldorf/Köln, S.162ff; Verändert durch Proksch Würzburg 2008
Türkische Sprichwörter	http://de.wikiquote.org/wiki/T%C3%BCrkische_Sprichw%C3%B6rter , abgerufen am 03.05.2008
Die Sache mit Britta	Batzner, A., Keller-Bittner, B., von Engelhardt, I., Hammerl, J., Hoffmann, G., Schnitzer, A. (2001): Zwischen den Zeilen Lesebuch 5. Hauptschule Bayern. 1.Auflage Braunschweig, S.60ff Aus: Weber, A. (1987): Man müsste miteinander reden. München 1987; Verändert durch Proksch Würzburg 2008

5. Kapitel Lustiges

Der 1. April (von E. Lillegg)	Menzel, W. (Hrsg) (1997): Treffpunkte. Lesebuch für die 5. Jahrgangsstufe. Hauptschule Bayern. Hannover, S.80 Aus: Ossowski, H. (Hrsg.)(1989):Unter dem Sonnenschirm, S. 25f Verändert durch Proksch Würzburg 2008
Aprilscherz	Proksch Würzburg 2008
Hikostam (von H. Heidemann)	Watzke, O. (Hrsg.)(1986): Auer Lesebuch. 5.Jahrgangsstufe. 1.Auflage. Donauwörth. S.20 Aus: Bigelmeier, F. u.a. (Hrsg.): Westermann

	Lesebuch 1. Braunschweig S.20; Verändert durch Proksch Würzburg 2008
Thomas überlegt (von C. Lehna)	Arbeus, R., Bimke, D., Häußler, E. (1998): Das Hirschgraben Lesebuch 6. 1.Auflage. Frankfurt am Main, S.11 Aus: Gellberg, H.-J. (Hrg.) (1986/1994): Überall und neben dir. Weinheim/Basel. S.195
Tom Sawyers Abenteuer - Der kluge Anstreicher	Twain, M. (2001): Tom Sawyers Abenteuer. Hildesheim, S.19-28

6. Kapitel Gedichte

Die drei Spatzen (von C. Morgenstern)	Batzner, A., Keller-Bittner, B., von Engelhardt, I., Hammerl, J., Hoffmann, G., Schnitzer, A. (2002): Zwischen den Zeilen Lesebuch 6. Hauptschule Bayern. 1.Auflage Braunschweig, S. 19 Aus: Morgenstern, M. (Hrsg.)(1961): Christian Morgenstern, Gesammelte Werke in einem Band. München; Verändert durch Proksch Würzburg 2008
Faulenzen (von Reding, J.)	Arbeus, R., Bimke, D., Häußler, E. (1998): Das Hirschgraben Lesebuch 6. 1.Auflage. Frankfurt am Main, S.40 Aus: Reding, J. (1988): Gutentagtexte. Recklinghausen; Verändert durch Proksch Würzburg 2008
Gefunden (von J.W. Goethe)	Menzel, W. (Hrsg) (1997): Treffpunkte. Lesebuch für die 5. Jahrgangsstufe. Hauptschule Bayern. Hannover, S.83 Aus: Trunz, E. (Hrsg.): (1989) Goethes Werke. Hamburger Ausgabe. 14.Auflage. München
Wintergarten (von E. Fried)	Batzner, A., Keller-Bittner, B., von Engelhardt, I., Hammerl, J., Hoffmann, G., Schnitzer, A. (2000): Zwischen den Zeilen Lesebuch 7. Hauptschule Bayern. 1.Auflage Braunschweig, 54 Aus: Fried, E. (1984): Liebesgedichte. Berlin
Unordnung (von T. Ulrichs)	Batzner, A., Keller-Bittner, B., von Engelhardt, I., Hammerl, J., Hoffmann, G., Schnitzer, A. (2002): Zwischen den Zeilen Lesebuch 6. Hauptschule Bayern. 1.Auflage Braunschweig, S.9 Aus: Gomringer, E. (Hrsg.)(1972): Konkrete Poesie. Stuttgart
Ich rufe den Wind (von C. Reinig)	Menzel, W. (Hrsg) (1997): Treffpunkte. Lesebuch für die 5. Jahrgangsstufe. Hauptschule Bayern. Hannover, S.111 Aus: Reinig, C. (1985): Gesammelte Gedichte 1960-1979. Darmstadt/Neuwied

7. Kapitel Tabellen





Tabelle 1	Proksch Würzburg 2008
Tabelle 2	Proksch Würzburg 2008
Tabelle 3	Proksch Würzburg 2008, basiert auf Daten von http://www.bundesliga.de/de/liga/tabelle/ , abgerufen am 04.05.2008, Tabelle der Fußballbundesliga vom 6.Spieltag der Saison 2007/2008 (21.09.2007 - 23.09.2007)

8. Kapitel Musik, Bild und Text

Liedtext „Irgendwie, irgendwo, irgendwann“	Text: Karges, C. Copyright: by Edition Hate der EMI Songs Musikverlag
Musik der Version von Nena	Fahrenkorg-Petersen, J.
Steckbrief von Nena	Proksch Würzburg 2008
Steckbrief von Jan Delay	Proksch Würzburg 2008

Quellenverzeichnis der Abbildungen im Lesebuch „Lesestoff“ und im Schülerarbeitsheft zum Lesebuch

1. Allgemeine Symbole und Arbeitshilfen



	http://www.umweltbildung.uni-osnabrueck.de/pub/uploads/Hase/Symbol_buch.jpg , abgerufen am 02.05.2008
	Proksch Würzburg 2008
	Proksch Würzburg 2008
	Proksch Würzburg 2008

2. Kapitel „Lies dich fit“

„Welcher Ball geht ins Tor?“, „Flinke Augen“ und „Suchbilder“

Symbol Deckblatt	Clip Art, Word 1997
Fußballtor	http://www.tui-shop.com/tui/action/productdetails?productPK=omtpZjn30YQOf5pEOyW078-1 , abgerufen am 35.04.2008
Suchbild 1 (Affe)	Proksch Würzburg 2007
Suchbild 2 (Jugendliche musizieren)	2008 Putomayo Calendar, Putomayo World Music 2008, Illustrationen: Heindl, N.
Männchen am Computer	Clip Art, Word 97
Foto Salat	http://www.raumfaktor.de/salat.jpg , abgerufen am 25.04.2008







Mann oder Frau? Damen oder Herren?











	http://www.1a-geschenkeshop.de/artimg/large/2587.jpg , abgerufen am 29.4.08
	http://www.1a-geschenkeshop.de/artimg/large/2586.jpg , abgerufen am 02.05.08

	http://www.preisvergleich.org/pimages/Hinweis-Schild-Pictogram-Herren-WC_214__351751_40.jpg , abgerufen am 29.4.08
	http://mcbuero.shopstudio.de/images/items/803003.gif , abgerufen am 29.4.08
	http://www.schilderkaufen.de/shop/shop/ProdukteBilder/1432_kl.jpg , abgerufen am 29.4.08
	http://www.burgold.de/Schilder/WC/Alu/D-125.gif , abgerufen am 29.4.08
	http://www.burgold.de/Schilder/WC/Alu/H-125.gif , abgerufen am 29.4.08
	http://www.burgold.de/Schilder/WC/Alu/eckig-h-.gif , abgerufen am 29.4.08
	http://www.burgold.de/Schilder/WC/Alu/eckig-d-.gif , abgerufen am 29.4.08
	http://www.burgold.de/Schilder/WC/Alu/quadrat80-h-.gif , abgerufen am 29.4.08
	http://www.burgold.de/Schilder/WC/Alu/quadrat80-d_k.gif , abgerufen am 29.4.08
	http://www.buddelbini.de/gfx/blechschilder/thumbs/th_351750.jpg , abgerufen am 29.4.08
	http://www.schilderkaufen.de/shop/shop/ProdukteBilder/1431_kl.jpg , abgerufen am 29.4.08
	http://www.schauspielfrankfurt.de/multimedia/fDatei/310_Pose_Joerg.jpg , abgerufen am 29.04.08
	http://www.officio.de/bilder/vorschau/8/s_803011A1.gif , abgerufen am 28.04.08
	http://www.signco.de/images/8382.jpg , abgerufen am 28.04.08
	http://www.signco.de/images/8383_med.jpg , abgerufen am 28.04.08




	http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/e/ec/Symbol_venus.png/431px-Symbol_venus.png , abgerufen am 29.04.08
	http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/15/Symbol_mars.png/600px-Symbol_mars.png , abgerufen am 29.04.08
	http://www.schilderversand24.de/images/product_images/thumbnail_images/834_0.gif , abgerufen am 29.04.08
	http://www.schilderversand24.de/images/product_images/thumbnail_images/833_0.gif , abgerufen am 29.04.08
	http://www.bestway24.de/modules/firebird/itemimages/082859A1.gif , abgerufen am 29.04.08
	http://www.bestway24.de/modules/firebird/itemimages/082841A1.gif , abgerufen am 29.04.08
	http://www.uk-allgaeu.de/img/lay/portrait-frau.jpg , abgerufen am 29.04.08

gleich oder ungleich??

Apothekenschild	http://62.154.196.44/media/Niedernberg/Bilder/Link_Logo/apotheke.gif , abgerufen am 29.04.08
	http://www.gefahren-abc.info/a-z/k/kennv/rettungszeichen/e04_re.gif , abgerufen am 29.04.08
	http://www.schilder-versand.com/schilder_klein/Rettungsweg_rechtsabwaerts.jpg , abgerufen am 29.04.08
	http://www.schilder-versand.com/schilder_klein/Rettungswegrechts.jpg , abgerufen am 29.04.08
	http://www.karlsruhe.de/bauen/verkehr/radverkehr/verkehrszeichen/HF_sections/content/ZZhNhafZx200Y4/600px-Zeichen_241.svg.gif , abgerufen am 29.04.08
	http://www.karlsruhe.de/bauen/verkehr/radverkehr/verkehrszeichen/HF_sections/content/ZZhNhafZx200Y4/600px-Zeichen_240.svg.gif , abgerufen am 29.04.08
	http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/3/32/Zeichen_355.svg/120px-Zeichen_355.svg.png , abgerufen am 29.04.08

	http://upload.wikimedia.org/wikipedia/de/thumb/b/b7/B%C3%BCgeln_2.svg/375px-B%C3%BCgeln_2.svg.png , abgerufen am 29.04.08
	http://upload.wikimedia.org/wikipedia/de/thumb/e/e4/B%C3%BCgeln_3.svg/375px-B%C3%BCgeln_3.svg.png , abgerufen am 29.04.08
	http://buehne.zitty.de/includes/images/wetter/meteoXpress_Wettersymbole_2/2.gif , abgerufen am 29.04.08
	http://www.wetterbote.de/wf-pictures/wf-symbole/wf-sym-WOLKIG.gif , abgerufen am 29.04.08
	http://www.wetterbote.de/wf-pictures/wf-symbole/wf-sym-WOLKENLUECKEN.gif , abgerufen am 29.04.08
	http://katalog.oscarnet.de/images/183/082841A1.gif , abgerufen am 29.04.08
	http://tbn0.google.com/images?q=tbn:F8wDe0-b0ESKaM:http://www.autospecht.de/images/piktogramm%2520011.JPG , abgerufen am 29.04.08
	http://tbn0.google.com/images?q=tbn:MLoEqCS3eQ1oqM:http://www.autospecht.de/images/piktogramm%2520022.JPG , abgerufen am 29.04.08
	http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/d/df/Stars750.svg/120px-Stars750.svg.png , abgerufen am 29.04.08
	http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/a/a9/Stars740.svg/120px-Stars740.svg.png , abgerufen am 30.4.08
Alle weiteren Piktogramme	Proksch Würzburg 2008



Fundbüro 1

	http://www.optiker-adamek.de/images/brille002_.jpg , abgerufen am 25.04.2008
	http://www.f3groupag.com/f3group/files/u1/brille_blau.gif , abgerufen am 25.04.2008
	http://www.optiker-adamek.de/images/brille007_.jpg , abgerufen am 25.04.2008

	http://www.styleville.de/images/LB_SG_fat_black_b.jpg , abgerufen am 25.04.2008
	http://images.shopping.msn.de/de/img/5/33/13/28054720.jpg , abgerufen am 25.04.2008
	http://www.designerseven.com/oscommerce/images/product/Diorframes3129584.jpg , abgerufen am 25.04.2008
	http://hongkong.neuerordner.de/images/uploads/chrome-hearts-marcy_thumb.jpg , abgerufen am 25.04.2008
	http://www.thejoker.ch/themenkatalog/themenkatalog-uebersicht/strandspiel.html , abgerufen am 25.04.2008
	http://www.knaus.de/fanartikel/sonnenbrille.html , abgerufen am 25.04.2008
	http://bp3.blogger.com/_MckHNcwJDXQ/ReVV2XA_qQI/AAAAAAAAAY/iUg8s_mEC9c/s1600-h/sonnenbrille.jpg , abgerufen am 25.04.2008
	http://home.arcor.de/sailaktiv/ebay/neu2/01080A.jpg , abgerufen am 27.04.2008
	http://www.united-shops.com/stuffpic/smith/sbmxsonic03.jpg , abgerufen am 27.04.2008
	http://www.bigboysports.de/Kitesurfing/bilder/sonnenbrillen/bribas1blau.jpg , abgerufen am 29.04.08
	http://www.navyline.de/product_info.php/info/p123_Sonnenbrille-blau--Rauchglas.html , abgerufen am 29.04.08
	http://www.werbeartikel-discount.com/images/big/Werbeartikel_Werbemittel_25/2510001000.jp , abgerufen am 29.04.08
	http://images.eluxury.com/assets_server/product/11394922/p11394922_ph_hero.jpg , abgerufen am 29.04.08
	http://www.f3groupag.com/f3group/files/u1/brille_rot.gif , abgerufen am 29.04.08
	http://www.herrenausstatter.de/pimages/27/27526_norm.jpg , abgerufen am 29.04.08
	http://www.floloos.de/wp-content/Bilder/ciao_Muetze_klein/muetze.jpg , abgerufen am 29.04.08
	http://www.jr-ducatis-shop.de/oscommerce/catalog/images/Wintermuetze%20Kids.jpg , abgerufen am 29.04.08


	http://www.hutshop.de/hutshopping/hut/870/Pic1.jpg , abgerufen am 29.04.08
	http://www.fairrescue.at/media/media_produkte/media_bekleidung/media_caps/Wollmuetze-160.jpg , abgerufen am 29.04.08
	http://www.xt-500.de/th-wollmuetze.gif , abgerufen am 29.04.08
	http://di1.shopping.com/images/di/74/46/4b/4a6a736d697a504e5a456a355f515659754e77-100x100-0-0.jpg , abgerufen am 29.04.08
	http://www.preisvergleich.org/pimages/Burlington-Muetze-brombeer-2092136362_71__18839_20.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.tobbsan.com/ts_order_test/m%C3%BCtze_schwarz.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.kaleidoshop.de/produktkatalog/produktgrafiken/wilde-kerle-wollmuetze.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.punk.de/catalog/images/sternfertmuetze.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.skinet-shop.de/images/picblanc/Ohne-Titel-5.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.evz.ch/fanshop_bilder/1004.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.sksturm.net/upload/490_10824000_Baseballkappe-Stur.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.oldcars.de/images/accessoires/baseballkappe_racing_marineblau_sand_1132175.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.bannenber.at/images/products/160/34V600_anstosskappe.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.hpieuropa.com/graphics/kitimages/583/capt.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.fotosearch.de/bthumb/PDS/PDS139/AA003094.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.tuxe.de/images/cap_deb_blau.jpg , abgerufen am 28.4.08

	http://bilder.afterbuy.de/images/52972/klein_iq_bitches_schwarz.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.ebj-trading.de/shop/images/Fossil_wallet06_braun_1.JPG , abgerufen am 28.4.08
	http://www.jb-lederdesign.de/images/10_geldbeutel/102020.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.genius-versand.de/shop/images/hama/00024/00024137abb.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://img01.channeladvisor.de/120916/10c1637122a875c2baa017f4a11c 10cf.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.hugo-frog.com/lam24/angebote1/08-07/2011-1.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://images.addtronic.com/nocopack1996_braun_a_500.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.taschenkaufhaus.de/uploads/pics/DBraun_Front.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.taschenstore24.de/cgi- bin/cosmoshop/lshop.cgi?action=showdetail&artnum=13006.01&ref=preis roboter , abgerufen am 28.4.08
	http://www.beiz.de/beizshop/catalog/images/10-68054-boerse2-100.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.goertz.de/Shop/PicDestStyleOver_List_Cross_D/00000800853 01.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.topvision-online.de/images/uploaded/hoffmann/8/8698019.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.edelight.de/img/posts/156x156_brustbeutel-2-aus-vollrindleder- von-rodeo-klassische-form-naturfarben-so-wie-ihn-jeder-kennt-von-kurt- becker.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.sd-motors.ru/sklad/images/b_portmone.gif , abgerufen am 28.4.08
	http://www.myselect.de/catalog/images/d521_tasche.jpg , abgerufen am 28.4.08

	http://ambienteundobjectshop.netratio.net/shop/images/1833_0.jpg , abgerufen am 28.4.08
	http://www.pursepage.com/wp-content/uploads/2007/12/roberto-cavalli-canvas-leopard-shopper.jpg , abgerufen am 28.4.08

Fundbüro 2

	http://www.luxpokershop.com/zen/bmz_cache/6/6a082b3068f6e98dd145fca7c6e1c8ae.image.96x80.jpg , abgerufen am 29.4.08
	http://www.wolk.de/blaetter/GIF300/AS22592.jpg , abgerufen am 29.4.08
	http://www.dskom.de/Geschenke/Fussball-WM-EM/Basecap-Deutschland_120.jpg , abgerufen am 29.4.08
	http://www.oefb.at/_uploads/_fotos/14541_709836.jpg , abgerufen am 29.4.08
	http://www.taltotal.de/img/k_cap.gif , abgerufen am 29.4.08
	http://www.oi-punk.com/shop/catalog/images/07-216-2.gif , abgerufen am 29.4.08
	http://acrosstheboardart.com/images/Onlinecatalogue/images/bigcatalogue_09.gif , abgerufen am 03.05.08
	http://acrosstheboardart.com/images/Onlinecatalogue/images/bigcatalogue_92.gif , abgerufen am 03.05.08
	http://acrosstheboardart.com/images/Onlinecatalogue/images/bigcatalogue_97.gif , abgerufen am 03.05.08
	http://acrosstheboardart.com/images/Onlinecatalogue/images/bigcatalogue_108.gif , abgerufen am 03.05.08

	http://acrosstheboardart.com/images/Onlinecatalogue/images/bigcatalogue_e_111.gif , abgerufen am 03.05.08
---	---

Tiere Tiere

Ameisenbär	http://www.plueschtierparadies.de/webshop/images/8009050014gr.jpg , abgerufen am 30.04.08
Schneeeule	http://medienjagd.test.newsroom.de/schneeeule200200.jpg , abgerufen am 30.04.08
Feuersalamander	http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/biologie/archiv/tiere/amphibien/Feuersalamander.jpg , abgerufen am 30.04.08
Warzenschwein	http://www.top-travel.at/africa-fun/375_gross.jpg , abgerufen am 30.04.08
Kugelfisch	http://www.essbaumer.de/images/tauchen/fische/kugelfisch.jpg , abgerufen am 30.04.08
Klapperschlange	http://tbn0.google.com/images?q=tbn:0xJyoi2vFD2ZIM:www.darmstadtgalerie.de/data/media/8/klapperschlange.jpg , abgerufen am 30.04.08
Weinbergschnecke	http://www.blechles-fotoseiten.de/Seite8/maximg/Weinbergschnecke.jpg , abgerufen am 30.04.08
Kaiserpinguine	http://www.die-geobine.de/gif/kaiserpinguin.jpg , abgerufen am 30.04.08
Brüllaffe	http://www.holidaycheck.ru/data/urlaubsbilder/mittel/39/1155951220.jpg , abgerufen am 30.04.08
Springbock	http://www.gepardenland.de/Jagd/Springbock/Springbock01.jpg , abgerufen am 30.04.08
Vogelspinne	http://www.reptilienshop-boehler.de/bilzu/Tiere/Spinnen/lividum.JPG , abgerufen am 30.04.08
Katzenbär	http://www.hicker.de/data/media/40/bedrohte-tierarten_5405.jpg , abgerufen am 30.04.08
Riesenkänguru	http://tierdoku.com/index.php?title=Bild:Rotesriesenkaenguru-01.jpg , abgerufen am 30.04.08

Pyramiden aus dem Schlaraffenland

Schokolade	http://www.angelina-web.com/wp-content/uploads/2007/10/tafel-schokolade.jpg , abgerufen am 30.04.08
Himbeere	http://www.j-herting.de/Bonbon/himbeer_b.jpg , abgerufen am 30.04.08
Eisbecher	http://www.kartoffelmaus.de/eiskarte/himbeere.gif , abgerufen am 30.04.08
Spiegelei	http://www.ernaehrungs-psychologie.ch/pic/spiegelei.jpg , abgerufen am 30.04.08
Spiegelei mit Kartoffeln und Spinat	http://www.marions-kochbuch.de/rezept/0490.jpg , abgerufen am 30.04.08
Schinkennudeln	http://el4a.net/joschi/2.3.04_nudeln.jpg , abgerufen am 30.04.08
Pizza	http://www.crimerant.com/wp-content/uploads/2007/07/pizza.jpg , abgerufen am 30.04.08

Ich packe meinen Koffer

Palme	http://www.bastel-freunde.de/img/Kindsein/palme.jpg , abgerufen am 29.04.08
-------	---

Ist es wirklich schon so spät?

Alle Fotos und Zeichnungen von Proksch Würzburg 2008

Wortschlangen

Bild von Proksch Würzburg 2008


Auf die Pause kommt es an

Bäcker	http://www.planet-interkom.de/hartmut.brwald/8.gif , abgerufen am 30.04.08, verändert durch Proksch
Sessel	http://www.avissimo.de/image/clubsessel/sessel_badwiesee.jpg , abgerufen am 29.04.08
Bett	http://www.trendmoebel24.de/images/janact06.jpg , abgerufen am 29.04.08

3. Kapitel „Fahrrad“

Fahrräder früher, Fahrräder heute

Symbol Deckblatt	http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/0/09/Fahrrad-Symbol_01_KMJ.png/70px-Fahrrad-Symbol_01_KMJ.png , abgerufen am 01.05.08
Laufmaschine	http://upload.wikimedia.org/wikipedia/de/thumb/7/73/Drais.jpeg/200px-Drais.jpeg , abgerufen am 01.05.08
	http://www.miniatur-deutschland.de/xtc_304_sp21/media/content/180px-Hochrad.jpg , abgerufen am 01.05.08
Trekkingrad Foto	http://www.berensundreus.de/bilder/trenga/trekkingrad-tdh-6-damen.jpg , abgerufen am 01.05.08
Mountainbike Foto	http://www.fatmodul.de/FULLSUSPENSION/PICS/fatmodul_EC01_1280.jpg , abgerufen am 01.05.08
Rennrad Foto	http://www.profirad.de/images/Simplon_Phasic_Rennrad_rot_schwarz.jpg , abgerufen am 01.05.08
Einrad Foto	http://www.citybike.at/images/einrad2.gif , abgerufen am 01.05.08
Liegerad Foto	http://www.die-radgeber.de/bilderordner/fahrraeder/hpvelo/smgt.jpg , abgerufen am 01.05.08
Tandem Foto	http://freenet-homepage.de/monica_maria_mieck/tandem1.jpg , abgerufen am 01.05.08
BMX-Rad Foto	http://www.fahrradversand.de/bikes/catalog/images/products_small/prod_28547.jpg , abgerufen am 01.05.08
Dreirad Foto	http://www.3s-sports.de/l8mimages/dreirad-mobile.jpg , abgerufen am 01.05.08
Dreirad Taxi	http://www.velomobile.de/D/Galerie/Lelystad/Lely01.JPG , abgerufen am 01.05.08
Halfpipe	http://www.rickdahlen.com/pipepix/JoshMi2.jpg , abgerufen am 01.05.08
Trick mit BMX-Rad	http://de.wikipedia.org/wiki/Bild:BMX_abubaca_street.jpg , abgerufen am 01.05.08
Radrennen	http://www.yetanotherblog.de/media/2/20050825-radrennen-jena.jpg , abgerufen am 01.05.08
Rennrad Bild	Mennen, P., Krautmann, M. (2001): Mein Fahrrad. Ravensburg, S.8; Verändert durch Proksch Würzburg 2008

BMX-Rad Bild	Mennen, P., Krautmann, M. (2001): Mein Fahrrad. Ravensburg, S.8; Verändert durch Proksch Würzburg 2008
Trekkingrad Bild	Proksch Würzburg 2008
Mountainbike Bild	Proksch Würzburg 2008
Dreirad Bild	Proksch Würzburg 2008
Hochrad Bild	Proksch Würzburg 2008
Einrad Bild	Proksch Würzburg 2008
Tandem Piktogramm	http://www.sli.uni-freiburg.de/sprachlabor/tandem-kartei/tandem_neu.jpg , abgerufen am 01.05.08
	http://www.beepworld2.de/memberdateien/members2/tapasantonio/hochrad.jpg , abgerufen am 01.05.08

Auf 2 Fahrrädern einmal um die ganze Welt

Weltkugel	http://www.weltexpress.info/pics/planet_erde_01.jpg , abgerufen am 01.05.08
Mountainbike	http://www.fatmodul.de/FULLSUSPENSION/PICS/fatmodul_EC01_1280.jpg , abgerufen am 01.05.08
Foto „Chile“	http://www.elena-erat.de/images/jpg50/bienvenida.jpg , abgerufen am 01.05.08
Reisepass	http://www.wdr.de/themen/politik/europaeische_union/reisepass/_img/reisepass_400q.jpg , abgerufen am 01.05.08
Schlafsack	http://www.outdoorbedarf.de/schlafsaecke/trekking-schlafsaecke/schlafsack_ultralight_ls_1.jpg , abgerufen am 01.05.08
Fahrradreifen	http://www.profirad.de/images/michelin_xcr_xtrem.jpg , abgerufen am 01.05.08
Zelt	http://www.campingplus.de/media/072059g.jpg , abgerufen am 01.05.08
Werkzeug	http://userdata.modix.de/userdata/1606/files/werkzeug.jpg , abgerufen am 01.05.08
Schlange	http://www.gregor-thomas.de/download2/artwork/gregor_thomas_de_schlange.jpg , abgerufen am 01.05.08
Spinne	http://www.reptilienshop-boehler.de/bilzu/Tiere/Spinnen/lividum.JPG , abgerufen am 01.05.08

Foto „Zelten im Schnee“	http://www.elena-erat.de/images/jpg50/zelt.jpg , abgerufen am 01.05.08
	http://www.elena-erat.de/images/jpg50/siegfried.jpg , abgerufen am 01.05.08
Buchcover 1	http://www.elena-erat.de/images/jpg50/TitelBand1.jpg , abgerufen am 01.05.08
Buchcover 2	http://www.elena-erat.de/images/jpg50/TitelBand2.jpg , abgerufen am 01.05.08
	http://www.denkclub.de/assets/images/GLUEHBirne.gif , abgerufen am 01.05.08

4. Kapitel „Spannendes“

Gefangen auf dem Eis

Symbol Deckblatt	http://www.schilder-schilder.com/warnschilder/warnschild-gefaehrliche-elektrische-spannung.gif , abgerufen am 01.05.08
Foto „Eismeer“	http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/15/IMG_4687asteinhuder_meer-zugefroren.jpg/800px-IMG_4687asteinhuder_meer-zugefroren.jpg , abgerufen am 01.05.08
Foto „Mann ins Eis eingebrochen“	http://husum.dlrg.de/publicimages/Technik/eisrettung/eisrettung%20(14).jpg , abgerufen am 01.05.08
Alle weiteren Zeichnungen	Proksch Würzburg 2008

Todesangst im Wald

Foto Sommerfest	http://pms.bonn.de/Sommerfest.jpg , abgerufen am 01.05.08
Gameboy	http://www.crucialauctions.com/store/images/categories/nintendo-gameboy-advance.jpg , abgerufen am 01.05.08
Handy	http://www.worldusabilityday.de/2005/muenchen/BenQ_handy_SXG75_front.jpg , abgerufen am 01.05.08
Wald bei Nacht	http://tbn0.google.com/images?q=tbn:bXE1WqV_7DUgM:http://bp0.blogspot.com/_4FjjjHvw-xk/Rgwli7MnBjl/AAAAAAAAAFU/AxTQOO116dA/s320/Wald1.jpg ,

	abgerufen am 01.05.08
Blaulichter	http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/d/dd/Blaulicht.Dunkelheit.JPG/800px-Blaulicht.Dunkelheit.JPG , abgerufen am 01.05.08

5. Kapitel „Türkei“

Türkei



Fahne Türkei	http://www.nationalflaggen.de/shop/catalog/images/tuerkei.gif , abgerufen am 02.05.08
Basar	http://www.nazar.com/bilder/istanbul/basar.jpg , abgerufen am 02.05.08
Moschee in Istanbul	http://www.studiosus-foundation.org/pimages/Istanbul-Moschee.jpg , abgerufen am 02.05.08
Muslime beten	http://www.planetsenior.de/uploads/RTEmagicC_gebetislam.jpg.jpg , abgerufen am 02.05.08

Essen und Trinken in der Türkei

Döner Kebab	http://www.citykebab-sad.de/bilder/doener.jpg , abgerufen am 02.05.08
Zwiebel	http://home.bn-paf.de/ft/ogv/klostermedizin/heilpflanzen/zwiebel.jpg , abgerufen am 02.05.08
Brot	http://www.malzers.de/images/ProdukteCMS/fladenbrot.jpg , abgerufen am 02.05.08
Gurke	http://online-media.uni-marburg.de/biologie/nutzpflanzen/florian/gurke%20innen.jpg , abgerufen am 02.05.08
Tomate	http://www.anithing.de/images/tomate.jpg , abgerufen am 02.05.08
Salat	http://team-mensch-und-computer.de/uploads/pics/Salat-275-60.jpg , abgerufen am 02.05.08
Tabasco	http://www.marions-kochbuch.de/index-bilder/tabasco.jpg , abgerufen am 02.05.08
Salatsoße	http://schlank.net/rezepte/bilder/endivien-salat-07.jpg , abgerufen am 02.05.08
Rotkohl	http://obst-gemuese.bitpalast.net/images/objects/rotkohl.jpg , abgerufen am 02.05.08

	am 02.05.08
Weißkraut	http://www.mama-online.de/Ernaehrung/images/Weisskohl2.gif , abgerufen am 02.05.08
Fleisch	http://www.namlidonerkebab.com.tr/img/uretim/doner-3.jpg , abgerufen am 02.05.08
Pide mit Ei	http://www.auburn.edu/student_info/diversity_tolerance_org/images/photos/pide2.jpg , abgerufen am 02.05.08
Pide ohne Ei	http://www.thy.com/en-INT/skylife/archive/images/2004_11_img/pide_k.jpg , abgerufen am 02.05.08
Lahmacun	http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/c7/Lahmacun.jpg/800px-Lahmacun.jpg , abgerufen am 02.05.08
Kefir	http://www.sixwise.com/images/articles/2006/11/15/kefir.jpg , abgerufen am 02.05.08
Caye Tee	http://www.kochdichtuerkisch.de/uploads/Cay_Ayvalik.JPG , abgerufen am 02.05.08

Rezept für Börek

Löffel	http://www.caffe-milano.de/shop/pimages/espressoloeffel_g.jpg , abgerufen am 10.05.08
Backblech	http://knoll-intern.elektro-knoll.de/artikelimg/bo7278.gif , abgerufen am 02.05.08
Petersilie	http://www.mediatime.ch/gemuese/gif/peterl1.jpg , abgerufen am 02.05.08
	http://www.daskochrezept.de/_img_upload/media/rezepte/58013/mid_472620255e5e0.jpg , abgerufen am 02.05.08
	http://www.marions-kochbuch.de/rezept/1775-100.gif , abgerufen am 02.05.08
Messer	http://www.besteckkontor.de/media/mono/mono-a/mono-a-Buttermesser.jpg , abgerufen am 02.05.08
Alle weiteren Fotos	Proksch Würzburg 2008

Ali, Veli und Deli - Ein Märchen aus der Türkei

Alle Bilder von Proksch Würzburg 2008

Türkische Sprichwörter

Alle Bilder von Proksch Würzburg 2008

Die Sache mit Britta

Alle Bilder von Proksch Würzburg 2008

6. Kapitel „Lustiges“

Der 1. April

Symbol Deckblatt	http://www.sign-jugendredaktion.de/img/jpeg/smili.jpg , abgerufen am 01.05.08
Schild Baustelle	http://www.shutdown-i.de/images/Baustelle-Schild.png , abgerufen am 01.05.08

Aprilscherz

Spaghetti-Pflückerin	http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/c/c8/Spaghetti_harvest.jpg , abgerufen am 01.05.08
Kalenderblatt 1.April	http://www.bmi.bund.de/Internet/Content/Common/Bilder/Themen/PaesseeUndAusweise/Kalender__Maennchen,property=poster.jpg , abgerufen am 15.05.2008, verändert durch Proksch Würzburg 2008

Hikostam

Brot	http://www.marions-kochbuch.de/index-bilder/fladenbrot.jpg , abgerufen am 01.05.08
Dose	http://www.wkofoto.at/bilddb/data/media/96/Dose.jpg , abgerufen am 01.05.08
Fisch	http://www.geschichte-s-h.de/vonabisz/bilder/hering2.gif , abgerufen am 01.05.08

Ende gut – alles gut

Arbeus, R., Bimek, D., Häußler, E. (2002): Das Hirschgraben Lesebuch 5. 2.Aufl. Frankfurt am Main, S. 10

Aus: Rauschenbach, E. (1979): Oh, Tochter. Reinbeck

Cartoons von Uli Stein

„Uli Stein Terminplaner 2006“

Die Lausbuben

Arbeus, R., Bimek, D., Häußler, E. (1998): Das Hirschgraben Lesebuch 6. 1.Auflage. Frankfurt am Main, S.98

Aus: Sempé, J.J. (1982): Wie sag ich´s meinen Kindern? Zürich

Der kluge Anstreicher

Cover Buch „Tom Sawyers Abenteuer“	http://ecx.images-amazon.com/images/I/51B897T3JML._SL500_AA240_.jpg , abgerufen am 09.06.06
Foto Mark Twain	http://kclibrary.nhmccd.edu/TwainWithPipe.jpg , abgerufen am 01.05.08
Alle weiteren Zeichnungen	Proksch Würzburg 2008

Der kluge Anstreicher – Comic

Arbeus, R., Bimek, D., Häußler, E. (1998): Das Hirschgraben Lesebuch 6. 1.Auflage. Frankfurt am Main, S. 115

Aus: YPS 55 /1984. Madrid „Wie Tante Polly über Tom eine drastische Strafe erhängt“

7. Kapitel „Gedichte“

Die 3 Spatzen

Symbol Deckblatt	Proksch Würzburg 2008
Foto „Drei Spatzen“	http://home.arcor.de/kondor/spatzen.jpg , abgerufen am 02.05.08

Faulenzen

Sommer	Microsoft Word 2000, Clip Art
Winter	Microsoft Word 2000, Clip Art
Schlitten	http://www.der-schlitten-shop.de/images/big/p_holz_schlitten_9980.jpg , abgerufen am 02.05.08
Schlittschuh	http://www.ingelheim-eisbahn.de/bilder/schlittschuh.gif , abgerufen am 02.05.08
Ventilator	http://screenshots.softonic.com/s2de/41000/41913/0_ventilator_guinness_01.jpg , abgerufen am 02.05.08
Sonnenbrille	http://www.united-shops.com/stuffpic/smith/313016.jpg , abgerufen am 02.05.08
Heizung	http://www.heizung-sanitaer-engelhardt.de/images/Heizung3.gif , abgerufen am 02.05.08
Alle weiteren Bilder	Proksch Würzburg 2008

Gefunden

Portrait Goethe	http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/f/fe/Der_junge_Goethe,_gemalt_von_Angelica_Kauffmann_1787.JPG/225px-Der_junge_Goethe,_gemalt_von_Angelica_Kauffmann_1787.JPG , abgerufen am 02.05.08
Alle weiteren Bilder	Proksch Würzburg 2008

Wintergarten

Alle Bilder von Proksch Würzburg 2008

Ich rufe den Wind

Proksch Würzburg 2008

8. Kapitel „Tabellen“

Tabellen

Hund	http://www.trendz.at/images/73_Hund.jpg , abgerufen am 02.05.08
Pferd	http://www.eccocell.com/service_products/Pferd_HP_v2.gif , abgerufen am 02.05.08
Kaninchen	http://www.kaninchengeheimnisse.de/Kaninchen_Lop_single1_klein.JPG , abgerufen am 02.05.08
Karotte	http://allgemeinbildung.ch/piktos/Karotte_die.jpg , abgerufen am 02.05.08
Fleisch	http://www.lgl.bayern.de/lebensmittel/warencodes/pic/jahresberichtbilder/06_fleisch.jpg , abgerufen am 02.05.08
Heu	http://www.von-der-gruenen-wiese.com/heu.jpg , abgerufen am 02.05.08
Mond	http://home.datacomm.ch/savitri/Ebene1/Ebene2/mond.gif , abgerufen am 02.05.08
Sonne	http://www.west-travel.de/grafik/media/west-sonne_rgb.jpg , abgerufen am 02.05.08
Fußball	http://www.amp-young.de/upload/Fussball.jpg , abgerufen am 02.05.08
Computer	http://www.bischofshofen.sbg.at/jpg/umwelt/computer.JPG , abgerufen am 02.05.08
Tennis	http://www.sv-steinhorst.de/images/Tennisschlaeger.gif , abgerufen am 02.05.08
Fahrradfahren	http://www.vsl.ch/images/symbolvelofahrer.jpg , abgerufen am 02.05.08
Schwimmen	http://www.vsl.ch/images/symbolschwimmen.jpg , abgerufen am 02.05.08
Kochen	Proksch Würzburg 2008
Logo Bundesliga	http://upload.wikimedia.org/wikipedia/de/thumb/1/13/Bundesliga-Logo_3D.svg/487px-Bundesliga-Logo_3D.svg.png , abgerufen am 02.05.08
Hertha BSC Berlin	http://www.bdo-online.de/cms/upload/logos/H-BSC-Outl-2c_Kopie.jpg , abgerufen am 02.05.08

FC Bayern	http://www.julfc.de/FCB-Logo_-_XVII_G_KR.jpg , abgerufen am 02.05.08
Bayer Leverkusen	http://www.ksta.de/ks/images/mdsBild/1152901368654l.jpg , abgerufen am 02.05.08
Arminia Bielefeld	http://www.sportgate.de/typo3temp/pics/Ernst-Middendorp-bleibt-weiterhin-Anhaenger-seiner-Arminia_e1a76c4d10.jpg , abgerufen am 02.05.08
Eintracht Frankfurt	http://eintrachtshop.de/shop/images/categories/296.jpg , abgerufen am 02.05.08
Schalke 04	http://www.relmeinradio.de/uploads/RTEmagicC_logo-schalke04.gif , abgerufen am 02.05.08
Werder Bremen	http://www.chris-hoermann.de/resources/Werder+Raute+02b.GIF , abgerufen am 02.05.08
Hamburger SV	http://www.sportsdatabases.com/soccersource/images/logos/HamburgerSV.gif , abgerufen am 02.05.08
Reiten	http://www.zurzibiet.net/http/regioplus.nsf/symbol_reiten.jpg , abgerufen am 02.05.08
Rollschuh	http://www.rv1926velbert.de/rollschuh.gif , abgerufen am 02.05.08
Theater	http://www1.istockphoto.com/file_thumbview_approve/4191617/2/istockphoto_4191617_theater.jpg , abgerufen am 02.05.08

9. Kapitel „Musik, Bild und Text“

Irgendwie, Irgendwo, Irgendwann

Deckblatt	Proksch Würzburg 2008
Bild „Feuerräder“	Proksch Würzburg 2008
Jan Delay vor Blumen	http://www.nordfriesland-online.de/dvd-cd/jandelay-foto-3.jpg , abgerufen am 02.05.08
Nena früher	http://www.fortunecity.co.uk/cinerama/python/13/nena.jpeg , abgerufen am 02.05.08
Galaxis	http://www.final-frontier.ch/images/milkyway.gif , abgerufen am 02.05.08
Alle weiteren Bilder	Proksch Würzburg 2008

Steckbriefe

Nena früher	http://www.fortunecity.co.uk/cinerama/python/13/nena.jpeg , abgerufen am 02.05.08
Nena 2005	http://www.epochtimes.de/pics/2007/08/08/xxl/2007-08-08-xxl--20070730105855_DEU_PERSONALITY_NENA_URTEIL_FRA109.jpg , abgerufen am 02.05.08
Jan Delay auf der Bühne	http://www.einslive.de/musik/extras/krone_2006/img/krone2006_jan_delay_g.jpg , abgerufen am 02.05.08
Jan Delay	http://www.kunst-verzeichnis.com/screens/jan-delay.jpg , abgerufen am 02.05.08