



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Leseförderung durch „Leichte Sprache“

Ob und wie barrierefreie Literatur die Lesekompetenz leseschwacher Schülerinnen und Schüler fördern kann. Eine Analyse

Mariella Teresa Enke
Germanistische Sprachwissenschaft (DaF/DaZ)

Master-Thesis
zur Erlangung des
akademischen Grades
„Master of Arts“ (M.A.)

Technische Universität Darmstadt
Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft
Fachbereich 2: Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften
Fachgebiet Sprachwissenschaft - Mehrsprachigkeit
Hochschulstr. 1
64289 Darmstadt

Master-Thesis zum Thema:

Leseförderung durch „Leichte Sprache“
Ob und wie barrierefreie Literatur die Lesekompetenz
leseschwacher Schülerinnen und Schüler fördern kann.
Eine Analyse

Erstgutachterin: Prof. Dr. Britta Hufeisen
Zweitgutachterin: Sandra Drumm

Vorgelegt von
Mariella Teresa Enke
Studiengang: Master of Arts Germanistische Sprachwissenschaft (DaF/DaZ)

Im April 2015

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Theoretische Grundlagen.....	5
2.1 Was ist Literatur?	5
2.1.1 Literaturbegriff	5
2.1.2 Kinder- und Jugendliteratur	7
2.1.3 Literatur im Unterricht	9
2.1.4 Barrierefreie Literatur.....	12
2.2 Leseschwache Schülerinnen und Schüler	15
2.2.1 Leseschwache Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Muttersprache ...	16
2.2.2 Leseschwache Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache	19
2.3 Leseprozess, Lesekompetenz und Leseförderung	22
2.3.1 Leseprozess	23
2.3.2 Leseprozessmodelle.....	29
2.3.2.1 Bottom-up-Modell	29
2.3.2.2 Top-down-Modell	30
2.3.2.3 Interaktives Modell.....	30
2.3.2.4 Embodied-Cognition-Modell	31
2.3.3 Textsortenorientierte Lesedidaktik	31
2.3.4 Sprachliche Leseförderung	35
2.3.5 Literarische Leseförderung.....	37
2.3.6 Lesekompetenzstufen nach PISA	40
3. Methodisches Vorgehen	43
3.1 Vorstellung der Analysemethode.....	43
3.1.1 Textkorpus.....	45
3.1.2 Kriterienkatalog.....	46
3.1.2.1 Sprachliche Leseförderung.....	47
3.1.2.2 Literarische Leseförderung	48
3.2 Ergebnisauswertung	50
3.2.1 Zusammenfassung	50
3.2.2 Ergebnisse: Sprachliche Leseförderung	50
3.2.3 Ergebnisse: Literarische Leseförderung.....	63
3.3 Interpretation der Ergebnisse	79
3.3.1 Interpretation: Sprachliche Leseförderung	79
3.3.2 Interpretation: Literarische Leseförderung	81
4. Ausblick und Fazit.....	84
5. Literaturverzeichnis	87
6. Anhang	94

1. Einleitung

Laut der schockierenden PISA-Studie im Jahr 2000 haben knapp zehn Prozent der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler (im weiteren Verlauf der Arbeit mit SuS abgekürzt) in Deutschland erhebliche Probleme beim Lesen und Schreiben. Sie sind kaum in der Lage, bestimmte Informationen aus einem Text herauszulesen oder mit ihrem Alltagswissen zu assoziieren. Auch die Intention des Autors oder die Hauptaussage eines Textes herauszufiltern fällt diesen SuS vermehrt schwer, sodass sie im Teilbereich Lesen nicht einmal die unterste Stufe der Gesamtskala erreichen konnten (vgl. Artelt 2001, 103). Ein erheblicher Teil von 52,6 Prozent der SuS, die diese schlechten Ergebnisse vorweisen, hat einen Migrationshintergrund (vgl. Mand 2003, 50). Obwohl sich bei den Ergebnissen der aktuellen PISA-Studie des Jahres 2012 eine kontinuierliche Verbesserung in unserem Land feststellen lässt, gibt es nach wie vor erhebliche Defizite im Bereich Lesen. SuS aus Nachbarländern wie Polen, Belgien, den Niederlanden und der Schweiz haben noch immer besser abgeschlossen als deutsche SuS (vgl. OCDE 2014, 195 – 197).

Um die Lesekompetenz der in Deutschland lebenden SuS weiterhin zu verbessern, hat das Bundesministerium für Arbeit und Soziales in Zusammenarbeit mit dem „Netzwerk Leichte Sprache“ den „Ratgeber Leichte Sprache“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2014) herausgegeben. In diesem Ratgeber wurden Regeln für eine leichte Sprache zusammengetragen, um Menschen mit Sprachschwierigkeiten das Lesen zu erleichtern. Insbesondere richtet sich diese Leichte Sprache an Menschen mit Lernschwierigkeiten, Menschen, die nicht so gut Deutsch sprechen, und an jene, die nicht so gut lesen können (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2014, 16). Auch Verlage wie Cornelsen haben sich indes zur Aufgabe gemacht, Kinder- und Jugendliteratur in Leichte Sprache zu übertragen, damit auch lernschwache SuS (quasi) dieselben Geschichten lesen können wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Leseschwäche. Der Verlag einfach lesen!, ein Tochterverlag der Cornelsen Schulverlage GmbH, lässt Literatur in Leichter Sprache in verschiedenen Sprachniveaus verfassen. Diese reichen vom Level für Leseinsteiger (zweite bis dritte

Klasse) bis zum Level für fortgeschrittene Leser (achte bis zehnte Klasse) (vgl. <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-4197/ra-6491/konzept>).

Aber nicht nur Bücher der Kinder- und Jugendliteratur werden in Leichte Sprache übersetzt. Selbst Werke der Weltliteratur wie Shakespeares Romeo und Julia gibt es mittlerweile in Leichter Sprache zu kaufen. Autoren des Spaß am Lesen Verlages haben bereits Werke wie Tristan und Isolde, Das Tagebuch der Anne Frank und auch Shakespeares wohl bekannteste Liebestragödie in Leichte Sprache umgeschrieben (vgl. <https://www.einfachebuecher.de/>).

Aufgrund dieser Entwicklung wird in vorliegender Masterarbeit analysiert, ob das Lesen solcher Literatur in Leichter Sprache (synonym dazu wird auch die Bezeichnung barrierefreie Literatur verwendet) die Lesekompetenz von SuS steigern kann und somit sogar Eingang in den Unterricht finden könnte. Dies gilt sowohl für den regulären Literaturunterricht an deutschen Schulen als auch für den Intensivunterricht für Deutsch als Zweitsprache (im weiteren Verlauf der Arbeit mit DaZ abgekürzt). Es wird erarbeitet, ob der Einsatz barrierefreier Literatur zu Gunsten der lernschwachen SuS oder zu Lasten des Literaturunterrichts ausfällt.

Zunächst wird eine theoretische Grundlage geschaffen, indem herausgearbeitet wird, welche Zielgruppe und welcher Literaturbegriff behandelt werden. Daraufhin wird vorgestellt, worum es sich beim Leseprozess, bei Lesekompetenz und Leseförderung handelt und welchen Stellenwert literarische Texte in der Leseförderung einnehmen. Aus dieser theoretischen Grundlage werden Kriterien erarbeitet, aufgrund derer analysiert wird, ob ausgesuchte Werke eines Textkorpus in Leichter Sprache für den Einsatz im Unterricht geeignet sind. Um einen möglichst weiten Umfang abzudecken, werden im Textkorpus Werke aus unterschiedlichen Leseniveaus analysiert. Hierbei handelt es sich um die Leseprojekte von Cornelsen, welche in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen verfügbar sind. Außerdem werden zwei Werke der Weltliteratur, welche vom Spaß am Lesen Verlag in Leichte Sprache umgeschrieben wurden, analysiert.

Aus den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalysen wird dann ein Fazit darüber gezogen, ob barrierefreie Literatur dazu beitragen kann, die

Lesekompetenz leseschwacher SuS zu steigern und inwiefern der Einsatz barrierefreier Literatur im Unterricht demzufolge hilfreich sein kann.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Was ist Literatur?

Um die Eignung barrierefreier Literatur im Unterricht untersuchen zu können, muss zunächst geklärt werden, was unter Literatur verstanden wird. Definitionen zum Begriff Literatur finden sich etliche, eine allgemeingültige Definition des Begriffs gibt es jedoch nicht. Zunächst muss geklärt werden, mit welchem Literaturbegriff in folgender Arbeit weitergearbeitet wird.

2.1.1 Literaturbegriff

Es kann ein enger von einem weiten (oder erweiterten) Literaturbegriff unterschieden werden.

Der Begriff des Textes geht auf lat. *textus* zurück, was das zum Gewebe Verdichtete, spezieller das Geflecht aus Wörtern meint. Wird dieses schriftlich fixiert, könnte man, entsprechend lateinisch *littera*: Buchstabe, von Literatur sprechen: Literatur im weitesten Sinne ist fixierter Text [...]. (Jeßing/Köhnen 2012, 2)

Laut des erweiterten Literaturbegriffs umfasst Literatur jedoch nicht nur jegliche Formen sprachlicher Äußerung, sondern auch die sog. oral tradition, also die mündliche Übermittlung traditioneller, religiöser oder historischer Mitteilungen (vgl. Klein 1986, 431). Außerdem gehört auch nichtfiktionale Literatur, d.h. Gebrauchsliteratur wie Kochbücher, Briefe oder Bedienungsanleitungen und ästhetisch fragwürdige Trivialliteratur zur Literatur im erweiterten Sinne. Laut Klein (1986) wird der Begriff Trivialliteratur „von Wertungen ästhetischer, pädagogischer oder ideologiekritischer Art gekennzeichnet“ (ebenda). Von den drei Gruppen, in die Literatur oftmals für eine umfassendere Definition unterteilt wird (Hochliteratur, Gebrauchsliteratur und Trivialliteratur), wird letztere als jene mit dem niedrigsten literarischen Ausdruck betrachtet. Im Volksmund wird Trivialliteratur auch als Schundliteratur bezeichnet. Der Ursprung der Trivialliteratur liegt im 18. Jahrhundert, als Vergleich würde man heutzutage die sogenannten Groschenromane als solche bezeichnen (vgl. vgl. Klein 1986, 431). Laut dem

erweiterten Literaturbegriff wird demnach alles, was als Text bezeichnet werden kann, auch als Literatur betrachtet (vgl. Allkemper/Eke 2010, 26f.).

Der enge Literaturbegriff orientiert sich an den Kriterien der Schriftlichkeit, an Literatur als abgeschlossene, zusammenhängende sprachliche Äußerungen in Schriftform, also alle Texte, für die „eine ästhetische Rezeption als angemessen gilt und die den vorrangigen Gegenstand der Literaturwissenschaft bilden“ (Grewe 2009, 1).

Literarische Texte unterscheiden sich von nicht-literarischen dadurch, dass sie im Unterschied zu Alltagssprachlichen Äußerungen keinen unmittelbaren praktischen Zweck haben. Im Gegensatz zu Sachtexten wie wissenschaftlichen Abhandlungen oder Gebrauchsanleitungen dienen sie weder der Information über bestimmte Sachverhalte noch stellen sie eine direkte Handlungsanleitung für den Rezipienten dar. Literarische Texte werden stattdessen als „autonome“ Kunstwerke verstanden, die ihren Zweck in sich selbst haben. (Grewe 2009, 2)

Außerdem wird der enge Literaturbegriff noch durch weitere Kriterien beschrieben. Ein wichtiger Aspekt ist die Fiktionalität. Literarische Texte sind imaginativ und werden in einer fiktiven Welt beschrieben, „sie lassen sich so von nicht-fiktionalen (faktualen) Texten abgrenzen, deren Gegenstand auch in der außersprachlichen Wirklichkeit existiert.“ (Grewe 2009, 1). Literatur im engen Sinn unterscheidet sich durch ihre Autoreflexivität von Gebrauchstexten. Literatur ist selbstbezüglich und wird nicht durch eine Wirklichkeit bestimmt. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Sprachverwendung in literarischen Texten.

Literarische Texte unterscheiden sich von nicht literarischen Texten durch eine spezifische Sprache, die von der „Alltagssprache“ abweicht; greifbar wird diese besondere Art der Sprachverwendung etwa in lyrischen Texten, die sich durch den Einsatz besonderer Mittel wie Reim und Versmaß von der Alltagsrede unterscheiden, aber auch in erzählenden Texten, in denen das Erzählen einer fiktiven Geschichte etwa durch Rückblenden oder Vorweise vom „normalen“ faktualen Erzählen eines wahren Ereignisses abweichen kann. (Grewe 2009, 2)

Des Weiteren kennzeichnet sich der enge Literaturbegriff durch folgende Kriterien: Komposition, Strukturiertheit, Kohärenz, Stimmigkeit, Intensität und seine literarische Wirklichkeit (vgl. Eco 1972, 147). „[...] ihr Kriterium ist ihre Literarizität selbst.“ (ebenda).

Literatur kann demnach als schriftliche Kunst bezeichnet werden. „Literatur ist [...] eine spezifische Form kulturellen Gedächtnisses; die intensive Beschäftigung mit Literatur ist gesellschaftliche Erinnerungsarbeit.“

(Jeßing/Köhnen 2012, IX). Mit dieser Art von Literatur, mit Literatur im engen Begriff, wird sich die Arbeit im weiteren Verlauf befassen. Es geht um Literatur, die einen kulturellen Mehrwert hat und deswegen als Lektüre im Schulunterricht Verwendung findet. Solche literarischen Texte heben sich laut Ehlers zusammenfassend insofern von Sachtexten ab, als sie folgende Kriterien erfüllen:

- Sie sind vieldeutig, assoziativ, lassen mehrere Deutungen zu.
- Die Zusammenhänge sind oft verborgen.
- Die Thematik ist nicht immer klar benannt.
- Die Schemata sind oft verschachtelt, überlagert, in sich komplex.
- Die Hauptinhalte sind nicht immer direkt ablesbar anhand von Schlüsselwörtern, müssen oft abgeleitet werden.
- Sie haben eigene Aufbauprinzipien und eigene Gliederungssignale.
- Verknüpfungsmittel können narrative Funktion haben.
- Sie folgen dem Problem-Lösungs-Schema (gilt nur für erzählende Texte).
- Fakten stehen zwar oft im Vordergrund, aber entscheidend ist zumeist, was mit ihnen ausgedrückt werden soll: Ideen, abstraktere Zusammenhänge, die nicht direkt konzeptualisiert sind.
- Sie arbeiten mit konnotativen Bedeutungen (Wertungen, Einstellungen, Gefühle).
- Sie sind andeutungshaft.
- Sie sind subjektiv. (Ehlers 1992, 42)

Im Literaturunterricht und demnach auch in dieser Arbeit, stehen jene Texte im Fokus, die diese Kriterien erfüllen und somit einen literarischen Wert haben. Sie lassen sich unter dem engen Literaturbegriff verzeichnen.

2.1.2 Kinder- und Jugendliteratur

Da viele der Lektüren, welche im Schulunterricht behandelt werden, unter das Genre Kinder- und Jugendliteratur fallen, wird folgend behandelt, durch welche Besonderheiten sich dieses Genre auszeichnet. Eine allgemeingültige Definition gibt es auch bei dem Begriff Kinder- und Jugendliteratur nicht. Laut Brüggemann und Ewers handelt es sich um Literatur, die für Kinder und Jugendliche geschrieben und ebenso von jener Zielgruppe konsumiert wird (vgl. Brüggemann/Ewers 1982, 2). Wichtig ist hierbei der letzte Aspekt. Wird Literatur zwar für Kinder und Jugendliche geschrieben, jedoch nicht von jener Zielgruppe konsumiert, handelt es sich dabei um nicht-akzeptierte Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Ewers 2000, 18f.). Außerdem gibt es häufig Bücher, welche zwar nicht für Kinder und Jugendliche vorgesehen wurden, jedoch

hauptsächlich von ebendieser Zielgruppe gelesen werden. Jene wurden nachträglich zur Kinder- und Jugendliteratur erklärt (vgl. Ewers 2000, 22). Da sich der Übergang vom Kind zum Jugendlichen nicht eindeutig definieren lässt, werden Kinder und Jugendliche in diesem Genre miteinander vereint. Die Kinder- und Jugendbücher werden daher nach Themen und nicht nach strikten Altersangaben unterschieden (vgl. Brüggemann/Ewers 1982, 6). Dennoch ist eine Abgrenzung der Kinder- und Jugendliteratur zur Literatur, die nicht für Kinder und Jugendliche konzipiert wurde, notwendig. „Die Ab- und Ausgrenzung der KJL aus der Literatur als Gesamtsystem hat Sinn, soweit es den angesprochenen Erfahrungshorizont betrifft.“ (Dahrendorf 1980, 178). Damit will Dahrendorf sagen, dass es Unterschiede zwischen dem Erfahrungshorizont von Erwachsenen zu dem von Kindern und Jugendlichen gibt.

Laut Tabbert gibt es sog. Strukturelemente, welche den Zusammenhalt einer Geschichte ermöglichen. Hiermit sind die vorkommenden Schauplätze, die Charaktere und die Handlung eines jeden Stückes gemeint. Die Schauplätze sollen dem/der Leser/in eine möglichst emotionale Atmosphäre vermitteln, die Charaktere sollen das Einfühlungsvermögen des/der Lesers/Leserin stärken sowie ihm/ihr eine Identifikationsmöglichkeit bieten, und die Handlung soll die Spannung des/der Lesers/Leserin aufrechterhalten und somit das Interesse an der Geschichte erhöhen (vgl. Tabbert 2004, 10f.). Diese Strukturelemente seien in Kinder- und Jugendliteratur stärker ausgeprägt als in Literatur, die für andere Zielgruppen vorgesehen ist (vgl. ebenda). Kinder- und Jugendliteratur soll außerdem immer einen erzieherischen Einfluss auf den/die junge(n) Leser/in haben (vgl. Ewers 2000, 59).

Aus literaturdidaktischer Sicht sollte bei der Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur auf zwei wichtige Aspekte geachtet werden.

Das ist zum einen die *Imaginationsfähigkeit*, die herausgefordert und entwickelt wird durch die komplexen Figuren, Landschaften und Ereignisse, die innerlich beim Lesen errichtet und prozessiert werden.[...] Zweitens kann man annehmen, dass Heranwachsende durch die Lektüre solcher Texte mit kulturellen Gefühlsmustern und Befindlichkeiten vertraut werden [...] und zwar nicht nur mit den emotionalen Gestimmtheiten selbst, sondern darüber hinaus mit dem sprachlichen Ausdruck und den kulturellen Formen der Verarbeitung solcher Emotionen. (Rosebrock 2011, 58)

Diese zwei Aspekte sind nach Rosebrock die wichtigsten Leistungen Kinder und Jugendlicher beim Hineinwachsen in die Gesellschaft (ebenda).

2.1.3 Literatur im Unterricht

Der Frage, Was ist Literatur?, muss eine weitere Frage folgen: Was will Literatur? Es muss ergründet werden, was der Zweck davon ist, Literatur im Deutschunterricht einzusetzen. Warum lernt man Lesen nicht anhand von Gebrauchs- oder Sachtexten? Spätestens in der siebten Klasse wird ein(e) jede(r) SuS mit unterschiedlichen Lektüren konfrontiert und je höher man in der Klassenstufe aufsteigt, desto anspruchsvoller wird die Literatur.

Die Ziele des Literaturunterrichts sind es in erster Linie, das Leseinteresse der SuS zu wecken und das Leseverhalten zu festigen. Eine Erweiterung der Kompetenzen zielt in nicht primär auf die Lesekompetenz selbst, sondern auf die Interpretation von Erzählungen verschiedener Gattungen und historischer Zugehörigkeit (vgl. Ehlers 2011, 13). SuS sollen kognitive und emotionale Beziehungen zum Erzähler und zur Literatur selbst herstellen können. Weitere Kompetenzen sind die korrekte Anwendung erzähltheoretischer Grundbegriffe, literarischer Strukturen und Kompetenzen zur Kultivierung der Beschreibungs- und Analyseinstrumente der literarischen Struktur (vgl. Ehlers 2011, 13). Außerdem sollen die unterschiedlichen Erscheinungsformen eines Erzählers sowie dessen verschiedene Funktionen erkannt und unterschiedlichen Kommunikations- und Erzählebenen zugeordnet werden können. Die Veränderung des Blickes auf die Welt durch die Art und Weise des Erzählers soll nachvollzogen und reflektiert werden können (vgl. Ehlers 2011, 13f.). Ein weiteres wichtiges Ziel des Literaturunterrichts ist die Fähigkeit des Fremdverstehens. In literarischen Erzähltexten bewegt sich der Erzähler in einer fiktiven, eigenen (Lebens-)Welt mit einem eigenen Verständnis von Raum und Zeit. Die Geschichten verfügen meist über eigene Gesetze, Vorstellungen sowie Wert- und Glaubenssysteme. Um sich auf literarische Texte einlassen zu können, muss die/der Leser/in lernen, zwischen seiner eigenen Welt und der gelesenen Welt zu differenzieren. Die Möglichkeit eines Perspektivenwechsels muss gegeben sein, d.h. der/die

Leser/in muss sich auf das Gelesene einlassen können und dazu fähig sein, sich in die Lage des Erzählers hineinzusetzen (vgl. Ehlers 2011, 14f.).

Ein wichtiger Bestandteil des Literaturunterrichts ist außerdem die Vermittlung der Grundlagen von literarischen Gattungen. Nicht nur Erzähltexte sind Teil des Literaturunterrichts, sondern ebenso lyrische Texte und Dramen. Bei der Vermittlung von dramatischen Texten wird großer Wert auf den historischen Hintergrund gelegt.

„[...] Einblick in das Theater, seine Architektur und Geschichte zu geben, die eigenen theatralen Mittel, wie Schauspiel, Raum, Körperlichkeit, Licht und unterschiedliche Formen der Kommunikation zwischen Bühnengeschehen und Zuschauer zu vermitteln und Schüler somit mit Kompetenzen der Analyse von Bühnenaufführungen und der Eigenwahrnehmung als Rezipient auszustatten.“ (Ehlers 2011, 193)

Bei der Behandlung von Dramen im Unterricht eignet sich szenisches Umsetzen von Handlungen am besten. SuS können die Texte in verteilten Rollen laut vorlesen oder verschiedene Szenen des Dramas nachspielen. Dies fördert die motorischen und kommunikativen Eigenschaften der SuS und trägt durch den aktiven Perspektivenwechsel besser zum Fremdverstehen bei (vgl. Ehlers 2011, 197). Spielerischer Umgang mit Literatur hat aber auch für die SuS einen erkennbaren Vorteil, nämlich den, der Vorentlastung.

Wenn hier einmal mit Literatur nur spielerisch umgegangen wird, ist eine Unbeschwertheit und Unbefangenheit ihr gegenüber möglich, die ohne strenge Ansprüche an textgerechtes Verstehen einmal ganz zweckfrei und zwanglos verfährt. Es ist dabei die Erfahrung möglich, dass Literatur nicht nur schwieriges Objekt, mühsamer Analysen (und angestregten Schreibens) sein kann, sondern auch etwas, das interessant und spannend ist, das Freude bringt und gemeinsamen Spaß macht, - eine Erfahrung, die viele Schüler ihr ganzes Schulleben lang nicht ein einziges Mal mit Literatur machen. (Waldmann 2000, 29)

Bei der Didaktik von lyrischen Texten gehören zunächst ebenso Kenntnisse über die Bestimmungsmerkmale und formalen Mittel sowie Beschreibungskategorien zu den Inhalten des Literaturunterrichts. Hier geht es nicht lediglich um den imaginativen Inhalt der Texte, sondern ebenso um deren Form. Verschiedene Versmaße und Reimschemata und deren Funktionen sowie verschiedene Gedichtformen gehören zum Unterricht. Auch Metaphern haben in lyrischen Textformen ihr höchstes Aufkommen. Von der Möglichkeit, mit sprachlichen Mitteln Bilder zu erzeugen, wird in vielen Textformen Gebrauch gemacht. In der Lyrik kommt dieses Stilelement jedoch am häufigsten vor (vgl. Ehlers 2011, 205 – 226). Bilder, die im Kopf entstehen,

unterstützen den mentalen Prozess, welcher vom Text vorausgesetzt wird. Dies gilt nicht nur für die Bilder, die durch Metaphern entstehen, sondern auch für solche, die tatsächlich grafisch abgebildet werden (vgl. Rosebrock 2011, 60). Das oberste Lernziel des Literaturunterrichts ist es, den SuS Literatur und somit eine kulturelle Schlüsselkompetenz zu vermitteln. Als außerdem bedeutende Lernziele werden u.a. folgende benannt:

- literarische Kompetenz (Fähigkeit, mit dem Text Kontakt aufzunehmen),
- emotive Kompetenz (in Zusammenhang mit Text Gefühle zeigen),
- kreative Kompetenz (auf den Text aktiv-produktiv-handelnd antworten),
- emanzipatorische Kompetenz (bei der Auswahl und dem Umgang mit dem Text eine eigenständige literarische Position vertreten),
- Projektionskompetenz (den eigenen Lebensbereich verlassen und sich in die Situation versetzen),
- ästhetische Kompetenz (Struktur, Form, Aussageabsicht),
- kritische Kompetenz (Texte nach ideologiekritischen, politischen und sozialen Gesichtspunkten zu kritisieren). (vgl. Abraham/Kesper 2006, 57f.)

Um Literatur zu vermitteln und gleichzeitig Sprachförderung zu betreiben (beispielsweise im DaZ-Unterricht), gibt es verschiedene didaktische Konzepte zur Anwendung. Eines davon ist die handlungsorientierte Lesedidaktik. Dem handlungsorientierten Unterricht liegen philosophische und pädagogische Traditionen und lernpsychologische Erkenntnisse zugrunde. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lernen ein aktiver, eigenverantwortlicher und ganzheitlicher Prozess ist, bei dem sich die Lernenden die Welt durch gemeinsames praktisches Handeln und Erfahren aneignen (vgl. Jank/Meyer 1994, 354f.).

Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden. (Jank/Meyer 1994, 354).

Demnach soll handlungsorientierter Unterricht ganzheitlich, Lerner-aktiv, Lerner-orientiert, produktorientiert und prozessorientiert stattfinden. Ein handlungsorientierter Unterricht läuft im Allgemeinen in drei Phasen ab:

- Einstiegsphase (Planung)
- Erarbeitungsphase (Durchführung)
- Auswertungsphase (Kontrolle, Bewertung, Einordnung).

In den einzelnen Phasen soll die Lehrkraft unterschiedliche Aufträge an die SuS geben. In der ersten Phase gilt es, die SuS für den zu lesenden Text so weit wie möglich vor zu entlasten, d.h. unbekannte Begriffe zu erklären oder einen kurzen Überblick über den Inhalt zu geben. Hierzu können auch historische Texte, Bilder oder Sachtexte beitragen. Die Erarbeitungsphase ist die Phase während des Lesens, in der die SuS immer die Lösung unterschiedlicher Leseaufträge verfolgen sollen. So erlernen sie verschiedene Lesestile, wie z.B. das suchende oder das selektive Lesen. In der Auswertungsphase werden die Ergebnisse der SuS zusammengetragen. Diese Phase gibt außerdem Anstoß zum weiteren Lernen, beispielsweise der Schreibförderung etc. (vgl. Leisen 2010, 129 – 131).

2.1.4 Barrierefreie Literatur

Bei dem Begriff barrierefrei wird i.d.R. zuerst an barrierefreie Zugänge zu beispielsweise öffentlichen Gebäuden, die Menschen mit Gehbehinderung den Eintritt erleichtern bzw. ermöglichen, gedacht. Demnach wird bei dem Begriff barrierefreie Literatur sofort eine Assoziation zu Menschen mit Lernbehinderung hergestellt. Ursprünglich war das auch die Zielgruppe für barrierefreie Sprache. Die Sprache ist unser alleroberstes Kommunikationswerkzeug, doch wenn bereits beim Lesen Schwierigkeiten auftreten, können Alltagssituationen schnell zu einem Problem werden (vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz 2008, 5). „Mit Leichter Sprache wird eine barrierefreie Sprache bezeichnet, die sich durch einfache, klare Sätze und ein übersichtliches Schriftbild auszeichnet. Sie ist deshalb besser verständlich, besonders für Menschen mit Lernschwierigkeiten oder mit Behinderung.“ (Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz 2008, 6). Zum Einsatz kam barrierefreie Sprache bislang als Hilfestellung an Bahnhöfen (zum Lesen von Fahrplänen oder für den Kauf einer Fahrkarte) oder Behörden (zur Hilfe, um selbstständig Formulare ausfüllen zu können) oder Unternehmen der freien Wirtschaft (wie Versicherungen und Banken) und im Gesundheitswesen (z.B. Beipackzettel),

um Menschen mit Lernbehinderungen den Alltag zu erleichtern (vgl. Winter 2014, 55f.). Leichte Sprache soll es Menschen mit Behinderung erleichtern, am alltäglichen Leben teilzuhaben.

In Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales hat das „Netzwerk Leichte Sprache“ einen Ratgeber für Leichte Sprache erstellt. Diese Leichte Sprache ist laut den Verfassern nicht nur für Menschen mit Behinderung geeignet, sondern ebenso für:

- Menschen mit Lern-Schwierigkeiten.
 - Menschen mit der Krankheit Demenz.
 - Menschen, die nicht so gut Deutsch sprechen.
 - Menschen, die nicht so gut lesen können.
- (Ministerium für Arbeit und Soziales 2014, 26)

Betroffen sind demnach auch die Zielgruppen von SuS mit Deutsch als Zweitsprache und lernschwache SuS mit Deutsch als Muttersprache. Erstgenannte können „nicht so gut Deutsch sprechen“ und letztere können „nicht so gut lesen“. Im Ratgeber des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales sind die Regeln für Leichte Sprache festgehalten. Die inhaltlichen Komponenten teilen sich in Regeln für Wörter, Zahlen und Zeichen, Sätze, Texte. Folgend werden die Regeln kurz vorgestellt:

Wörter in Leichter Sprache

- Keine Fremd- und Fachwörter verwenden,
 - Keine Synonyme verwenden (Das einmal erwähnte Wort erneut verwenden),
 - Kurze Wörter, aber keine Abkürzungen verwenden,
 - Substantive vermeiden, vermehrt Verben verwenden,
 - Verben aktiv verwenden, Passiv vermeiden,
 - Den Genitiv und Konjunktiv vermeiden.
- (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales 2014, 22 – 33)

Zahlen und Zeichen in Leichter Sprache

- Keine römischen Zahlen verwenden,
 - Sehr alte Jahreszahlen vermeiden,
 - Sehr hohe Zahlen sowie Prozentzahlen vermeiden,
 - Sonderzeichen vermeiden (wenn sie unverzichtbar sind, müssen sie erklärt werden).
- (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales 2014, 34 – 43)

Sätze in Leichter Sprache

- Kurze Sätze schreiben,
 - Nur eine Aussage pro Satz,
 - Einen einfachen Satzbau verwenden (Subjekt-Prädikat-Objekt).
- (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales 2014, 44 – 46)

Texte in Leichter Sprache

- Der Leser muss direkt angesprochen werden,

- Keine Fragen im Fließtext (jene eignen sich lediglich in Überschriften),
 - Keine Verweise auf andere Textstellen.
- (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales 2014, 47 – 51).

Mittlerweile beschäftigen sich außerdem spezielle Agenturen und Literaturverlage mit dem Thema „Einfach Lesen“. Diese Verlage arbeiten mit klassischen Lektüren (wie man sie im Literaturunterricht verwenden würde) und schreiben diese in einfache/Leichte Sprache um. Die Regeln, nach denen sie vorgehen, sind hierbei stark an die des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales angelehnt. Auf Anfrage beim Spaß am Lesen Verlag kam der Verweis auf die „Klar und deutlich Agentur für Einfache Sprache“, welche ebenso auf ihrer Homepage folgende Zielgruppe als Empfänger für Leichte Sprache benennt:

21 Millionen Menschen in Deutschland haben Probleme mit dem Lesen und Schreiben. Das sind mehr, als die meisten denken. Diese Probleme können unterschiedliche Ursachen haben [...]. Um welche Menschen geht es? Zum Beispiel:

- Jugendliche und Erwachsene, die nicht gut genug Lesen und Schreiben gelernt haben.
- Menschen mit Legasthenie. Ein Legastheniker lernt nur mühsam lesen, obwohl er eine normale Intelligenz besitzt.
- Menschen mit einer anderen Muttersprache und Menschen, deren Eltern aus einem anderen Land kommen („Migrationshintergrund“).
- Menschen mit einer Behinderung.

[...] Übrigens: Einfache Sprache ist auch für Menschen mit höherer Bildung sehr angenehm. Wer liest schon gerne lange, verschachtelte Briefe oder komplizierte Broschüren?

(<http://www.klarunddeutlich.de/cms/website.php?id=/de/index/ed/derleser.htm>, zitiert nach Beeckveldt, Ralf)

Demnach sei das Lesen barrierefreier Literatur eine Erleichterung für jedermann. Der Spaß am Lesen Verlag bezieht sich hierbei auf keine wissenschaftlichen Grundlagen oder Kriterien, sondern lediglich auf eigene Erfahrungen aus den Tätigkeiten seiner Mitarbeiter (vgl. Schreiben von Herrn Sönke Stiller, im Anhang zu finden). Demzufolge und aufgrund der Ergebnisse einer umfassenden Literaturrecherche, konnte festgestellt werden, dass das Thema „Leichte Sprache“ bislang in Deutschland nicht einschlägig wissenschaftlich behandelt wurde.

2.2 Leseschwache Schülerinnen und Schüler

Als Nächstes muss die Zielgruppe, um die es in der Arbeit geht, definiert werden. Folgend wird Bezug darauf genommen, wer in dieser Arbeit in die Kategorie Leseschwache Schülerinnen und Schüler eingeordnet werden kann, also wessen Lesekompetenz durch barrierefreie Literatur gefördert werden könnte.

Selbst im 21. Jahrhundert verlassen noch etliche SuS die Schule als funktionale Analphabeten (vgl. Heimlich 2009, 18).

Als funktionale Analphabeten werden [...] diejenigen bezeichnet, die aufgrund unzureichender Beherrschung der Schriftsprache und/oder aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich im Alltag zu nutzen. (Döbert-Nauert 1985, 5)

Die Ursachen des funktionalen Analphabetismus sind sehr vielseitig und nicht immer spielt ein Migrationshintergrund dafür eine Rolle. SuS mit deutscher Muttersprache haben auch häufig Lernschwierigkeiten und/oder weisen Leseschwächen auf.

Nach Grimm bedeutet Lernen, „[...] etwas in irgend welcher Weise, durch Anweisung, Beispiel oder Erfahrung gelehrt sich aneignen [...]“ (<http://woerterbuchnetz.de/DWB/?sigle=DWB&mode=Vernetzung&lemid=GL04849#XGL04849>). Heimlich (2009) erklärt das Lernen als Kombination aus einer Verhaltensänderung, Erwerb von Wissen verbunden mit einer (beschränkten) äußeren Wahrnehmung des Lernens (vgl. Heimlich 2009, 31). Laut Göhlich und Zirfas (2007) können vier Dimensionen des Lernens unterschieden werden: Das Wissen-Lernen kann mit dem verglichen werden, was wir unter Schulwissen verstehen; neues Wissen wird durch die Anwendung von Lehrmaterialien auf die SuS transferiert. Das Können-Lernen ergibt Handlungsfähigkeiten, dies beginnt bei jeglichen motorischen Fähigkeiten und ist auch beim Prozess des Lesen- und Schreibenlernens zuträglich. Das Leben-Lernen enthält, das Leben mit seinen bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen zu bewältigen. Außerdem werden Fähigkeiten wie Kritikfähigkeit und das Bewusstsein der eigenen Identität erlernt. Letztlich wird das Lernen-Lernen beschrieben, welches die Aneignung eines fähigen Umgangs mit Lernsituationen beschreibt. Darunter wird der Überblick über eigene Lernsituationen und das Entwerfen und die Anwendung von

Lernmethoden und Lernstrategien verstanden (vgl. Göhlich/Zirfan 2007, 181 – 190). Daraus folgend kann Lernen nicht als explizite Aneignung von Wissen und Können, sondern als eine Form sozialer Erfahrung verstanden werden. Lernprobleme und Lernschwächen können also verschiedene Ursachen haben. Eine Lernschwäche kann nicht immer als Wissens- oder Könnensproblem verstanden werden, sondern kann ebenso Lebensprobleme zur Ursache haben (vgl. Heimlich 2009, 33).

2.2.1 Leseschwache Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Muttersprache

Lebensprobleme haben häufig Lernprobleme bei SuS zur Folge. Diese verhalten sich im Unterricht störend und haben Probleme damit, sich anzupassen, was oftmals auf die Lebensumstände der/des Schülerin oder Schülers (im weiteren Verlauf der Arbeit mit SoS abgekürzt) zurückgeführt werden kann. Heimlich nennt dies eine Person-Umwelt-Interaktion (vgl. Heimlich 2009, 17). Aufgrund dieser Lernschwierigkeiten, die auf entwicklungspsychologischen Kriterien basieren, sind betroffene SuS nicht in der Lage, die Leistung zu erbringen, zu der sie geistig eigentlich in der Lage wären. Verhaltensstörungen können ebenso das schulische Versagen zur Ursache haben. Die Lernschwäche und die Verhaltensstörung verhalten sich wie ein Teufelskreis für betroffene SuS (vgl. Mand 2003, 28; Heimlich 2009, 17). Ähnlich wie SuS mit Verhaltensstörungen verhalten sich SuS mit Konzentrationsschwierigkeiten und Aufmerksamkeitsdefiziten wie AD(H)S. Jenen fällt es schwer, dem Unterricht zu folgen oder sich auf das Erledigen ihrer Hausaufgaben zu konzentrieren. Eine Konzentrationsstörung tritt häufig (aber nicht zwingend) gemeinsam mit einer Lernschwierigkeit auf (vgl. Gerlach 2012, 227).

Eine weitere Teilgruppe lernschwacher SuS sind jene, die zwar keine Verhaltensstörungen haben, jedoch trotz hinreichender Intelligenz erhebliche Defizite bei ihren schulischen Leistungen im Vergleich zu ihren gleichaltrigen Mitschülerinnen und Mitschülern aufweisen (vgl. Mand 2003, 20). Diese Lernstörungen können Entwicklungsstörungen zur Ursache haben. Eine Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) wird immer wieder von Legasthenie

unterschieden. Während man bei Betroffenen mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, die einen mindestens durchschnittlichen Intelligenzquotienten vorweisen können, von Legasthenie spricht, wird bei unterdurchschnittlich intelligenten SuS von einer Lese-Rechtschreibschwäche gesprochen. Legasthenie soll demnach eine angeborene Störung sein, welche auf organische Ursachen zurückzuführen sei, während eine Lese-Rechtschreibschwäche durch äußere Einflüsse verursacht werde (vgl. Berger/Schneider 2011, 123). Die jeweils Betroffenen jedoch leiden unter denselben Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. Die Ursachen einer LRS und Legasthenie sind vielseitig. Eine der möglichen Ursachen ist die phonologische Informationsverarbeitung einer/s Schülerin/Schülers: „Zusammengefasst beinhaltet der Begriff Prozesse der Aufnahme, der Speicherung, der Verarbeitung und des Abrufs sprachlicher Informationen.“ (Berger/Schneider 2011, 124). Diese Informationsverarbeitung beschreibt eine phonologische Bewusstheit. Diese kann schon im Kindesalter beobachtet werden. Kindern mit einer gut ausgeprägten phonologischen Informationsverarbeitung ist es leicht möglich, Wörter in Silben zu zerlegen oder ein passendes Reimwort zu einem anderen zu finden. Kinder, die dazu in der Lage sind, leiden selten unter einer Lese-Rechtschreibschwäche oder Legasthenie (vgl. Berger/Schneider 2011, 124f.). Des Weiteren kann eine begrenzte Zugriffsgeschwindigkeit eine Ursache für eine Lese-Rechtschreibschwäche oder Legasthenie sein. Mit der Zugriffsgeschwindigkeit ist die Geschwindigkeit gemeint, mit der ein(e) SoS auf ihr/sein semantisches Lexikon zugreifen kann. Durch die verlangsamte Geschwindigkeit, mit der SuS, die unter einer Lese-Rechtschreibschwäche oder Legasthenie leiden, lesen, sind meistens schon die Kapazitäten der kognitiven Fähigkeiten ausgeschöpft (vgl. Berger/Schneider 2011, 125). Hinzu kommen noch weitere Ursachen auf der Ebene der Sprachproduktion und Sprachwahrnehmung. Außerdem tragen oft die gegebenen Umweltbedingungen noch einen Teil zu Lese-Rechtschreibschwächen bei. SuS, die unter LRS oder Legasthenie leiden, hatten oftmals schon als Kind schlechte schulische Voraussetzungen. SuS, deren Eltern sie früh mit Literatur konfrontiert haben, sei es durch Vorlesen oder das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuches, leiden seltener unter LRS und Legasthenie als SuS, die im Elternhaus keinerlei

Erfahrungen mit dem Lesen von Büchern (sei es produktiv oder rezeptiv) gemacht haben (vgl. Berger/Schneider 2011, 127). Störungen des Schriftsprachenerwerbs können jedoch viele weitere Ursachen haben. Auch körperliche Behinderungen, welche nicht mit Lernbehinderungen gleichzusetzen sind, können zu Entwicklungsstörungen des Schriftsprachenerwerbs führen. Nicht nur Verhaltensstörungen, sondern auch Hör- oder Sehschäden können SuS in ihrem Lese- Rechtschreiberwerb behindern. Auch vermehrter Unterrichtsausfall aufgrund allgemeiner Erkrankung oder vermehrter Schul- und/oder Lehrerwechsel können der Auslöser für Lernschwächen sein (vgl. Mand 2003, 54). Die Auswirkungen einer Lernschwäche sind oftmals am Verhalten oder dem Umgang des/der SuS im Unterricht erkennbar. Besonders exekutive Fähigkeiten, die für die Handlungsplanung, die Handlungsüberwachung und die Handlungskontrolle verantwortlich sind, fallen den betroffenen SuS schwer. Das bedeutet, dass diese SuS sich u.a. mit der Organisation und der Planung, ebenso wie mit der Eigenüberwachung des Lernens schwertun. Dies heißt für die SuS, dass sie selten dazu in der Lage sind, Lernautonomie, also die Fähigkeit des selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernens (vgl. Wolff 2003, 321), zu erlangen (vgl. Brunsting 2011, 12). Lernschwache SuS haben große Schwierigkeiten mit sich spontan ergebenden Unterrichts- und Lernsituationen, sie benötigen einen geplanten- und gegliederten Unterrichtszugang (vgl. Mand 2003, 28f.). Da Schularbeiten ständig überwacht oder reguliert werden müssten, sind eigenständige Lernerfolge bei lernschwachen SuS kaum möglich.

Die Auswirkungen, welche sich für die betroffenen SuS ergeben, sind, trotz der vielseitigen Ursachen, meist dieselben. Die erheblichen Probleme beim Schriftsprachenerwerb wirken sich häufig folgendermaßen auf den Umgang mit Texten aus: Beim Lesen von Texten scheitern die Möglichkeiten lernschwacher SuS bereits daran, eine oder mehrere Informationen herauszufiltern, selbst wenn diese unmissverständlich den Fokus des Inhalts darstellen. Außerdem haben lernschwache SuS erhebliche Schwierigkeiten damit, den Hauptgedanken eines Textes oder die Aussageabsicht des Autors zu ermitteln. Selbst einfache Verbindungen von ausdrücklich erwähnten

Informationen aus dem Text zu gebräuchlichem Alltagswissen eines/einer lernschwachen SoS sind selten möglich (vgl. Mand 2003, 50).

2.2.2 Leseschwache Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache

„Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bezieht sich auf Erwerb, Gebrauch und Vermittlung der deutschen Sprache in deutschsprachiger Umgebung [...]“ (Rösch 2005, 10). Doch nicht jede(r) SoS mit einem Migrationshintergrund ist automatisch ein(e) sprachschwacher SoS. Laut des statistischen Bundesamtes haben knapp sechs Millionen Menschen der Bevölkerung in Deutschland unter 25 Jahren einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, Stand 12/2013). Das ergibt etwa 27 Prozent der SuS an deutschen Schulen. Laut des Bildungsberichts der Bundesrepublik Deutschland wird der Migrationsstatus der benannten Kinder und Jugendlichen in drei Gruppen unterschieden:

- Migranten der ersten Generation: Jugendliche und Kinder, die mit ihren Eltern zugewandert sind,
- Migranten der zweiten Generation: Jugendliche und Kinder, die selbst in Deutschland geboren sind, deren Eltern jedoch zugewandert sind,
- Migranten der dritten Generation: Jugendliche und Kinder, die selbst und deren Eltern in Deutschland geboren sind.
(vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 138)

Laut Leisen (2010) sind Sprachprobleme in dieser Gruppe von SuS zum größten Teil bei Migranten der ersten Generation zu beobachten (vgl. Leisen 2010, 18f.). Die Schwierigkeit beim Unterrichten von SuS mit Migrationshintergrund ist größtenteils die Heterogenität der Herkunftsländer, Muttersprachen und des Sprachniveaus der deutschen Sprache der SuS (vgl. ebenda). SuS mit nicht-deutscher Muttersprache weisen häufig nicht altersentsprechende Fähigkeiten des Leseverstehens, des Schriftsprachenerwerbs sowie Unverständnis für unterrichtsübliche Arbeitstechniken auf. Im Gegensatz zu ihren Mitschülerinnen und Schülern mit Deutsch als Muttersprache haben dieselben Lernschwierigkeiten einen

differenzierten Ursprung und bedürfen daher einer anderen Form der Förderung (vgl. Rösch 2005, 7). Da man dem intensiven Förderungsbedarf jener SuS, die aufgrund ihres Herkunftslandes erhebliche Sprachschwierigkeiten aufweisen, in regulären Schulklassen an deutschen Schulen nicht gerecht werden kann, wird das Angebot der DaZ-Förderung an deutschen Schulen immer weiter ausgebaut. „Der DaZ-Unterricht übernimmt die Aufgabe der Synchronisation ungesteuerter und gesteuerter Erwerbsprozesse.“ (Rösch 2005, 11). Da der Zweitspracherwerb normalerweise überwiegend ungesteuert, also natürlich, stattfindet, ist der DaZ-Unterricht an deutschen Schulen ein unerlässliches Angebot für SuS mit Migrationshintergrund der ersten Generation.

Da Leichte Sprache laut der Herausgeber auch für Menschen, die „nicht so gut Deutsch sprechen“ (Ministerium für Arbeit und Soziales 2014, 26), geeignet sei, muss auch behandelt werden, ob barrierefreie Literatur nicht auch Eingang in den DaZ-Unterricht erhalten könnte. Im DaZ-Unterricht werden Kommunikationsmittel zum Unterrichtsgegenstand gemacht, d.h. Ziel des DaZ-Unterrichts ist es nicht, eine einwandfreie Grammatik oder die perfekte Aussprache, sondern einen „kompetenten Umgang mit Sprache“ (Rösch 2005, 12) zu vermitteln (vgl. Rösch 2005, 12f.). Wichtige Lerngegenstände des DaZ-Unterrichts sind außerdem der Erwerb weiterer Kompetenzen. Zunächst gehört hierzu der Erwerb von Sozialkompetenz, um Informationen in der erlernten Zweitsprache verarbeiten und verbal ausdrücken zu können. Die Sozialkompetenz bildet außerdem eine Überleitung zur Selbstkompetenz. Diese legt die selbstbestimmte Organisation des Lernprozesses (Lernautonomie) fest. Die letzte wichtige Kompetenz, die im DaZ-Unterricht vermittelt wird, ist die Methodenkompetenz. Im Fall des Sprachenlernens ist hiermit die Anwendung sprachlicher Lerntechniken, bis hin zur Teilnahme an Gesprächen im Unterricht, gemeint (vgl. Rösch 2005, 13).

Um diese Kompetenzen zu vermitteln, gibt es verschiedene Varianten der Durchführung. Beim klassischen DaZ-Unterricht, welcher mittlerweile häufig Einkehr in deutsche Gesamtschulen gefunden hat, handelt es sich um das Immersionsmodell. Als Immersion bezeichnet man eine „Methode des Fremdsprachenunterrichts, bei der die Schüler von Anfang an in großem

Umfang in der Fremdsprache unterrichtet werden“ (DUDEN Band 5 2010, 455). Für den DaZ-Unterricht bedeutet das konkret, dass der Unterricht in der Zweitsprache (in diesem Fall Deutsch) stattfindet, jedoch an das Sprachniveau der SuS angepasst wird (vgl. Bachor-Pfeff 2014, 35). „Der Erwerb der Zweitsprache steht im Mittelpunkt, wobei sprachliches wie fachliches Lernen miteinander verknüpft werden können. Die Umsetzung solcher Modelle finden sich in Vorbereitungs- oder Förderklassen, Übergangs- und Eingliederungsklassen.“ (ebenda). In solchen DaZ-Intensivklassen versammeln sich i.d.R. Migranten der ersten Generation, welche oftmals schon Schulen in ihrem Heimatland besucht haben. Die meist sehr heterogenen Schulklassen werden ganztags in Deutsch als Zweitsprache unterrichtet. Außerdem erhalten sie Fachunterricht in der Zweitsprache, sog. sprachsensiblen Fachunterricht. Nach ein bis zwei Jahren intensiven DaZ-Unterrichts werden die SuS meist in die Regelklassen eingegliedert. In den ersten Jahren erhalten diese SuS jedoch noch zusätzlichen DaZ-Unterricht (vgl. Bachor-Pfeff 2014, 35). Abgesehen von dem meist verwendeten Immersionsmodell gibt es noch weitere. Das bisher noch vorherrschende Konzept zur Behandlung von DaZ-SuS ist das Submersionsmodell. „Der Begriff, ‚Submersion‘ selbst spiegelt schon die Problematik dieses Modells wieder, das ‚Untertauchen oder Untergehen‘ im Umgang mit einer zweiten Sprache [...]“ (Bachor-Pfeff 2014, 34). Jeuk verdeutlicht den Umgang mit diesem Modell mit den Worten „Schwimm oder ertrink!“ (Jeuk 2010, 10). In der Praxis werden die SuS mit nichtdeutscher Muttersprache Regelklassen zugeordnet, in denen der Unterricht auf deutschsprachige Muttersprachler ausgelegt ist. Maßnahmen zur DaZ-Förderung werden lediglich rudimentär durchgeführt. DaZ-Förderung für die betroffenen SuS wird meistens nur als separate Fördermaßnahme angeboten. In diesem Fall spricht man von gestützter Submersion (vgl. Bachor-Pfeff 2014, 34f.).

Weniger verbreitet im Umgang mit dem Zweitsprachenunterricht ist das Segregationsmodell. Laut DUDEN bedeutet Segregation „Trennung von Personen[gruppen] mit gleichen sozialen (religiösen, ethnischen, schichtspezifischen u.a.) Merkmalen von Personen[gruppen] mit anderen Merkmalen, um Kontakte untereinander zu vermeiden“ (DUDEN Band 5 2010, 944). In der Unterrichtspraxis werden SuS in diesem Fall nach ihrer

Erstsprache getrennt unterrichtet. DaZ wird bei diesem Modell lediglich als gewöhnliches Schulfach angeboten. Aufgrund der Heterogenität unter den zu fördernden SuS in den meisten deutschen Schulen ist ein Angebot des Segregationsmodells weder durchsetzbar noch hilfreich für die Förderung der Zweitsprache Deutsch. Dieses Modell ist eher für SuS geeignet, die eine baldige Rückreise in ihr Herkunftsland anstreben (vgl. Bachor-Pfeff 2014, 34). Der Umgang mit Deutsch als Zweitsprache kann durchaus als Bereicherung für die Schulentwicklung angesehen werden. Schulen, welche einen hohen Anteil an SuS haben, welche man der Gruppe Migranten der ersten Generation zuordnen kann, können zur besseren Etablierung und der Gestaltung von DaZ-Förderunterricht beitragen (vgl. Rösch 2005, 13f.).

Die Inhalte des DaZ-Unterrichts sind vielfältig, aber auch die Vermittlung von Literatur ist ein fester Bestandteil dessen. In erster Linie soll der Einsatz literarischer Texte im DaZ-Unterricht Werte, Normen und Mentalitäten der Zielkultur und interkulturelle Kompetenz vermitteln.

Literatur stellt lebensnahe Lernkontexte zur Verfügung, aber auch simulierte (Gegen-)welten, welche die Imagination beflügeln, zur Stellungnahme einladen und damit kommunikative Fertigkeiten fördern. Dafür müssen allerdings die lebensweltliche Erfahrung der Schüler und Ihre Interessen sowie ihr sprachlicher und persönlicher Reifegrad berücksichtigt werden. (Dohrn 2007, 210)

Außerdem erlangen die SuS durch das Lesen literarischer Texte ein besseres Sprachgefühl für die fremde Sprache, es fällt ihnen leichter, sich in die Sprache „einzuleben“ (vgl. ebenda). Literatur wird im DaZ-Unterricht i.d.R. gemeinsam mit Landeskunde unterrichtet, da es Literatur möglich machen kann, bestimmte kulturelle Gewohnheiten authentisch zu übermitteln.

Bei Landeskunde geht es nicht nur um Faktisches der Zielkultur, wie die Zahl der Einwohner, sondern auch um Wertvorstellungen, Glauben, Konzepte von Raum und Zeit, um Einstellungen.

Das Wissen über geographische Merkmale, Geschichte und Gesellschaft des Zielsprachenlandes, das Wissen über Menschen und ihre Verhaltensweisen usw. wird nicht nur über Sachtexte, Film- und Bildmaterial vermittelt, sondern auch über literarische Texte. (Bischof et al.1999, 7).

2.3 Leseprozess, Lesekompetenz und Leseförderung

Um darüber entscheiden zu können, ob, und wenn ja wie, barrierefreie Literatur leseschwache SuS dabei unterstützen kann, ihre Lesekompetenz zu

steigern, müssen erst diese drei Begriffe und deren Zusammenhänge definiert werden. Im folgenden Kapitel wird behandelt, wie der Leseprozess abläuft und wie Lesekompetenz gefördert werden kann. Außerdem wird behandelt, wie sich diese Defizite auf die Lesekompetenz leseschwacher SuS bemerkbar machen und welcher Förderung diese bedürfen.

2.3.1 Leseprozess

Lesen ist ein sehr umfangreicher Prozess, welcher sich aus mehreren Teilprozessen und Teilfähigkeiten zusammensetzt.

Die mentalen Prozesse beim Lesen sind der direkten Beobachtung entzogen, und es können nur wenige äußerlich beobachtbare Verhaltensweisen erhoben werden, die Rückschlüsse auf die beim Lesen ablaufenden mentalen Prozesse zulassen. (Schramm 2001, 9)

Bevor man von einem Leseverständnis sprechen kann, werden Vorläuferfähigkeiten des Leseverständnisses benötigt. Der wichtigste Prädiktor der Entwicklung des Leseverständnisses sind Kenntnisse über die phonologische Bewusstheit, also die Struktur der zu lesenden Sprache. Phonologische Bewusstheit nennt man das Verständnis davon, Wörter in ihre Einzelteile zu zerlegen und zusammensetzen, den Austausch von Wortbestandteilen oder die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lautstruktur von Wörtern zu erkennen (vgl. Lenhardt/Schneider 2009, 3). Zu den Vorläuferfähigkeiten des Leseverständnisses gehören außerdem die phonologischen Operationen im Arbeitsgedächtnis und im Zugriff auf das semantische Lexikon. Insgesamt werden diese Fähigkeiten als phonologische Informationsverarbeitung bezeichnet (vgl. ebenda). Diese Vorläuferfähigkeiten bilden sich bereits im Laufe des Vorschulalters heraus und entwickeln sich im Laufe der Zeit bis hin zum Leseverständnis. Ein ausgereiftes Leseverständnis besteht aus mehreren Ebenen: Von primären Wahrnehmungsprozessen, über die Worterkennung, bis hin zu höheren Deutungsprozessen. Während dieser unterschiedlichen Prozesse müssen beim Leser mehrere Aufgaben gleichzeitig durchgeführt werden. Laut Lenhardt und Schneider (2009) handelt es sich im Detail um die folgenden sechs Ebenen:

Wortebene

Hier verweisen Lenhardt und Schneider auf die Dual-Route-Theory von Coltheart (1987), nach dem es einen direkten lexikalischen Zugang und eine indirekte phonologische Route gibt, die Wortebene zu ergründen:

Der erste, direkte Weg besteht gemäß dieser Theorie in einer orthografischen Kodierung des Schriftbildes, über die direkt ein Eintrag im mentalen Lexikon aktiviert wird. Die Aussprache des Wortes ist also unmittelbar zugänglich. Bei Wörtern, die nicht im mentalen Lexikon vertreten sind, wird hingegen die zweite, indirekte Route gewählt. Da hier keine Eintragung im Lexikon vorliegt, muss das Wort über die Graphem-Phonem-Zuordnungsregeln Buchstabe für Buchstabe erlesen werden. Die phonologische Rekodierung von Buchstaben bzw. Buchstabengruppen wird seriell rekonstruiert. (Lenhardt/Schneider 2009, 4f., zitiert nach Coltheart/Rastle 1994)

Satzebene

Das Verständnis auf der Satzebene enthält zum einen das Verständnis einer syntaktischen Struktur und zum anderen die Verbindung des semantischen Gehalts der einzelnen Wörter.

Während des Lesens muss der semantische Gehalt der Wörter miteinander in Bezug gesetzt und die syntaktische Struktur erarbeitet werden, bevor schließlich eine propositionale Repräsentation des Satzes aufgebaut werden kann – ein Prozess, der als lokale Kohärenzbildung bezeichnet wird. (Lenhardt/Schneider 2009, 5).

Satzübergreifendes Lesen

Nachdem die Wort- und Satzebene entschlüsselt wurden, müssen sog. Kohäsionsmittel hergestellt werden. Ab hier kann von semantischen Verarbeitungsebenen gesprochen werden. „Informationen, die bei der Analyse einzelner Sätze gewonnen wurden, müssen integriert und zu einem Gesamtbild zusammengesetzt werden.“ (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995, 136).

Textebene

Spätestens beim Lesen längerer Texte spielen Prozesse eine Rolle, die hierarchisch über den Prozessen auf der Wort- und Satzebene liegen. Während diese Prozesse weitestgehend automatisch ablaufen, ist der Leseprozess auf der Textebene ein strategisch-zielorientierter. „Charakteristisches Merkmal ist die globale Kohärenzstellung, bei der größere Textteile in Form von Propositionsfolgen analysiert werden, um den globalen inhaltlichen Zusammenhang auf höherer Abstraktionsebene zu erfassen.“ (Lenhardt/Schneider 2009, 8).

Inferenzen

Bei Inferenzen handelt es sich um Schlussfolgerungen, um Kohärenz aufzubauen. Inferenzen können sowohl während des Lesens als auch nach dem Lesen gebildet werden. Beispiele für Inferenzen sind solche, die das Verstehensziel des Lesers betreffen oder das Auftreten von gewissen Ereignissen klären (vgl. Lenhard/Schneider 2009, 9).

Textrepräsentation

Bei der letzten Phase, der Textrepräsentation, werden textimmanentes Wissen sowie Welt-, Sprachwissen und inhaltliches Vorwissen verarbeitet und miteinander verknüpft (Lenhard/Schneider 2009, 9f.).

Zu den sechs Ebenen des Leseverständnisses kommen außerdem Merkmale hinzu, die zum einen den Leser und zum anderen den zu lesenden Text betreffen. Zu den Merkmalen des Lesers gehören inhaltliches Vorwissen, Wortschatz, Lesegeschwindigkeit, zuvor beschriebene Inferenzen und Leseverstehensstrategien. Merkmale, die den Text betreffen, sind die Gattung sowie die Textsorte. Vorhandene Textsortenkenntnisse können das Verständnis des Inhaltes eines gegebenen Textes vereinfachen (vgl. Lenhard/Schneider 2009, 11).

Die Erwartungen, die durch eine geeignete Gliederung und durch Unterüberschriften wie auch durch das Wissen über das Anliegen des Textes (bzw. ggf. auch dieser Textsorte) erzeugt werden, erhöhen das Verständnis. Vorhandenes Vorwissen wird bereits aktiviert und mit Hilfe dessen können Kohärenzlücken beim Verstehen des Textes geschlossen werden. (Lenhard/Schneider 2009, 12)

Laut Lutjeharms (1988) besteht die Lesefähigkeit aus zwei unterschiedlichen Komponenten: der allgemeinen Sprachfertigkeit und aus allgemeinen Prozessen, „die den Zugriff zu Gedächtniskodes bestimmen“ (Lutjeharms 1988, 68). Außerdem kommt der Faktor Vorwissen hinzu, welcher entweder als eigenständige Komponente angesehen oder zu der allgemeinen Sprachfertigkeit, welche als Vorbereitung für das Verständnis über sprachliche Kanäle gilt, gezählt werden kann (vgl. ebenda). Bei der Untersuchung der

Bedeutung von Worterkennung bezüglich des Leseprozesses kam heraus, dass Wortanfänge informationsreicher sind als Wortendungen. Schon die erste Silbe eines Wortes kann ein Zugriff zum mentalen Lexikon sein. Wörter, welche dabei öfter in einem Text vorkommen, können leichter aus dem mentalen Lexikon aktiviert werden, die Worterkennung wird durch eine erhöhte Frequenz erleichtert (vgl. Lutjeharms 1988, 70f.). Ein weiterer wichtiger Punkt beim Leseprozess ist die Rechtschreibstruktur der geschriebenen Wörter. Oftmals werden Wörter schneller in Form von Buchstabengruppierungen erkannt als in der Form einer Aneinanderreihung von Buchstaben. Dies liegt daran, dass grundsätzlich weniger Buchstabengruppen in einem Wort vorkommen als Buchstaben insgesamt. Im Kurzzeitgedächtnis werden außerdem automatisch Wörter und nicht Buchstaben wahrgenommen, sodass sich wiederholende Wörter innerhalb eines Textes immer am besten im Gedächtnis aktiviert werden (vgl. Lutjeharms 1988, 71f.).

Ob eine Buchstabenfolge als Einheit gelesen wird, hängt von der Stellung innerhalb des Wortes, von der linguistischen Funktion im Text, von der Frequenz in der Sprache (leserabhängig ausgedrückt: von der lexikalischen oder morphologischen Vertrautheit) und von der raumbedingten Vorhersagbarkeit innerhalb eines Wortes ab. (Lutjeharms 1988, 73)

Die Komponente, die sich bezüglich des Leseverständnisses am besten trainieren lässt, ist die Wortschatzentwicklung und demzufolge die Worterkennung. Der Prozess der Worterkennung geht auf mehreren Ebenen und mit mehreren automatisierten Prozessen vor sich. Wörter werden laut Lutjeharms augenscheinlich sowohl aufgrund von Buchstaben, Wortbildern und Rechtschreibmustern und eventuell aus einer Kombination derer erkannt. Außerdem analysiert der Leser den zu lesenden Text gleichzeitig auf lexikalischer Ebene, da die Kenntnis von Wörtern eine Voraussetzung für Worterkennung ist (vgl. Lutjeharms 1988, 73).

Der Leseprozess ist immer geprägt von verschiedenen Varianten des Lesens. Während des Leseaktes kommen i.d.R. unterschiedliche Lesestile zum Einsatz. Laut Lutjeharms/Schmidt (2010) kann zwischen folgenden Lesestilen unterschieden werden:

- Beim suchenden/selektiven Lesen (scanning) wird nach bestimmten Inhaltswörtern, Zahlen u.ä. gesucht, um feststellen zu können, ob ein Text Informationen über spezifische Inhalte enthält [...].

- Orientierendes/überfliegendes Lesen (skimming) bedeutet [...] den Text zu überfliegen, [...] um einen Eindruck von dem Textinhalt zu erhalten.
- Kursorisches Lesen heißt, dem Textaufbau folgend den Text global zu lesen.
- Gründliches/totales Lesen ist notwendig, wenn eine sehr genaue Verarbeitung des Textinhalts das Ziel ist.
- Beim argumentativen Lesen setzt man sich intensiv mit dem Text auseinander und elaboriert (d.h. inferiert über den Textinhalt hinausgehend). (Lutjeharms/Schmidt 2010, 11)

Diese Lesestile kommen abhängig vom Interesse für den Inhalt oder die Art der Textsorte zum Einsatz. Ein guter Leser beherrscht all diese Lesestile. Das Beherrschen einzelner dieser Lesestile kann ein Lernziel innerhalb der Leseförderung sein.

Beim fremdsprachlichen Lesen kommen zu den vielfältigen Prozessen und Lesestilen weitere Einflussfaktoren hinzu. Ein Einflussfaktor, der bei DaZ-SuS hinzukommt, ist zunächst das Schriftsystem der Zielsprache. Selbst wenn SuS das Schriftsystem der Zielsprache bereits beherrschen, gibt es in der zu lernenden Sprache oftmals ungewohnte Buchstabengruppierungen. Außerdem spielen das Alter und das Lernniveau der Lernenden, deren Muttersprache und weitere individuelle Faktoren eine Rolle, wie der Automatisierungsgrad von Grundfertigkeiten, die Kapazität des Gedächtnisses sowie kulturelles Hintergrundwissen (vgl. Ehlers 2003, 288f.).

Seit den 1980er-Jahren hat sich das Leseverstehen als Fertigkeit zu einem festen Bestandteil des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts etabliert (vgl. Lutjeharms 1988, 137). Als oberstes Ziel der Lesedidaktik wird die Schulung eines beginnenden Lesers zu einem geschulten Leser benannt. Dies fordert die Beschreibung des Leseprozesses zum einen und die Bestimmung der Definition fremdsprachlichen Lesens im Unterschied zur Muttersprache zum anderen (vgl. Ehlers 2003, 287). Lernt man als Kind erstmals, in seiner Muttersprache zu lesen, stehen beim Leseprozess die Dekodierungsfertigkeiten, d.h. die Wahrnehmung und Erkennung von Hinweisen im Fokus. Bei erwachsenen Lesern kommen die Leseprobleme eher im Bereich der kognitiven Fähigkeiten, wie z.B. bei den Inferenzen, zum Vorschein. Beim L2-Leser jedoch beeinflussen die sprachlichen Barrieren die Leseperformanz auf höherem Niveau als bei L1-Lesern (vgl. Ehlers 1998, 179). Die Performanzfaktoren des fremdsprachigen Lesens sind Hintergrundwissen, Textstrukturen, linguistische Merkmale von Ausgangs-

und Zielsprache, Schriftsysteme, Gedächtniskapazität, Fremdsprachenkompetenz, muttersprachige Lesefähigkeit sowie metakognitive Bewusstheit. Diese Faktoren beeinflussen das Verhalten des L2-Lesers. Hinzu kommt die jeweilige Lesesituation: Der Lesekontext und die Einflussfaktoren (vgl. Ehlers 1998, 180). Zusätzliche Variablen, die dem Leseprozess in der L2 hinzugefügt werden müssen, sind die universelle Lesefähigkeit und die Fremdsprachenkompetenz der Lesenden (vgl. Lutjeharms 1988, 137). Schon das fehlende Verständnis für einzelne Wörter kann den L2-Leser daran hindern, Kohärenz herzustellen. Verläuft die Verarbeitung auf den unteren Ebenen (Worterkennung und syntaktische Analyse) gestört ab, fehlt die Aufmerksamkeit für die höheren Ebenen (semantische Verarbeitung). Daraus kann das Fehlen einzelner Wörter folgen, welche wichtig für das Verständnis auf der Satz- oder Textebene sind (vgl. Lutjeharms 2010, 979).

Im Fremdsprachenunterricht positioniert sich die Fertigkeit Leseverstehen auf der Schnittstelle zwischen der sprechsprachlichen Fertigkeit, der Landeskunde und der Literaturdidaktik. Auf dieser Schnittstelle leistet die Fertigkeit Leseverstehen ihren Beitrag zur kommunikativen Kompetenz, welche im Fremdsprachenunterricht in den Fokus gerückt ist (vgl. Karcher 1994, 261). Laut Ehlers (1992, 49) sollte das Lehrziel im fremdsprachlichen Leseunterricht sein, jene Fähigkeiten zu entwickeln und zu verbessern, die es den L2-Lesern ermöglichen, einen literarischen Text in der Fremdsprache lesen zu können. Dieses Ziel lasse sich in mehrere Teilziele zerlegen:

- I. Entwicklung der Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen
- II. Entwicklung der Fähigkeit, unbekannte Wörter zu erschließen
- III. Entwicklung der Fähigkeit, eigene Fragen zu stellen und nach Lösungen zu suchen (Entwicklung von Problem-Lösungs-Strategien)
- IV. Entwicklung der Fähigkeit, Bedeutung zu erfassen/zu bilden
- V. Entwicklung der Fähigkeit, Sinn zu konstruieren
- Va. Entwicklung der Fähigkeit, satzübergreifend zu lesen
- Vb. Verbesserung der Kenntnisse über Erzählstrukturen
- Vc. Entwicklung der Fähigkeit, Texte zusammenzufassen
- Vd. Wahrnehmungsschulung für konnotative Bedeutung und Stilmittel
- Ve. Entwicklung der Fähigkeit zu antizipieren (Ehlers 1992, 49)

Laut Karcher (1994) ergeben sich drei weitere Lehrziele des fremdsprachlichen Leseunterrichts:

- „Fähigkeit zu einer sinnvollen Textauswahl“, welche die Ziele, Absichten und Zwecke des Lesers optimal verfolgen läßt.

- „Bestimmung des Umfangs des Textverständnisses“ durch den Leser fremdsprachlicher Texte, der vom Erfassen des Globalsinns bis zum intensiven Erfassen oder Erfühlen des detaillierten Textinhalts reichen kann.
- „Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Textinhalt“, wodurch der foreign reader eine distanzierte Unabhängigkeit vom Autor erlangt und zum 'kritischen Leser' wird. (Karcher 1994, 262)

2.3.2 Leseprozessmodelle

In den 1950er-Jahren hat sich eine neue interdisziplinäre Forschung gebildet: die Psycholinguistik. Diese junge Disziplin war zunächst vermehrt behavioristisch geprägt, bis in den 1970er-Jahren die Kognitive Wende eintrat. Seitdem rückte der Kognitivismus immer mehr in den Fokus der psycholinguistischen Lehre.

Kognitive Spracherwerbtheorien gehen davon aus, dass Lernen im Rahmen einer selbsttätigen Auseinandersetzung des lernenden Individuums mit seiner Umwelt erfolgt [...]. Im Gegensatz zu behavioristischen Modellen sehen kognitive Ansätze den Spracherwerb vielmehr als einen kreativen Prozess und nicht als reine Imitation, bei dem neues Wissen auf der Basis vorhandenen Wissens verarbeitet wird. Dieser Prozess wird durch bewusst (auch gelernte) und unbewusst eingesetzte Strategien und (auch gezielt) eingesetzte mentale Handlungen gesteuert, neuer sprachlicher Input wird auf der Basis des vorhandenen Sprachinventars verarbeitet, integriert und automatisiert. [...] Kognitive Spracherwerbtheorien basieren auf Gedächtnismodellen, die fortwährend verfeinert werden. (Hufeisen/Riemer 2010, 741)

Dementsprechend haben sich die Leseprozessmodelle wie folgt entwickelt.

2.3.2.1 Bottom-up-Modell

Ausgehend von der Entwicklung weg vom Behaviorismus hin zum Kognitivismus, veränderten sich auch die Leseprozessmodelle. Die traditionelle Lesetheorie, welche bis zu den 1960er-Jahren aktuell war, nahm den Leseprozess als rein datengesteuert bzw. textgesteuert wahr. „Unter Lesen wurden bis in die späten 60er Jahre vor allem Prozesse der Dekodierung von Wörtern, Buchstaben und syntaktischen Strukturen verstanden.“ (Ehlers 1998, 16). Lesen sei hiernach ein linear ablaufender Prozess des Dekodierens geschriebener Symbole, welche anschließend zu Lauteinheiten, denen man dann eine bestimmte Bedeutung zuordnet, umgewandelt werden. Lesen bestehe demnach aus Dekodieren und Wiedererkennen. Dies nennt man das Bottom-up-Modell; der Leser tritt in

diesem Prozess eher passiv auf und lässt sich nur von im Text auftretenden Daten wie Buchstaben, Wörtern und syntaktischen Eigenschaften leiten (vgl. Ehlers 1998, 16).

2.3.2.2 Top-down-Modell

In den 70er-Jahren kam die Psycholinguistik weg von dem rein passiven Lesemodell und hin zum Top-down-Modell, das von Ehlers später auch „Lesen als Ratespiel“ (Ehlers 1998, 17) genannt wurde. Beim Top-down-Modell handelt es sich um die Annahme, dass der Leser aktiv Hypothesen über den Fortlauf des Textes bildet und diese anhand des Textes verifiziert. Somit sei Lesen ein von oben, also vom Leser gesteuerter Prozess, bei dem dessen Vorwissen und Konzepte an den Text herangetragen werden (vgl. Rickheit et al. 2010, 63f.).

Top-down-Ansätze gehen von einem synthetischen Charakter der Rezeption aus und stellen schemagetriebene (absteigende) Verarbeitungsabläufe in den Vordergrund. Verstehen wird als Konstruktion einer umfassenden mentalen Repräsentation des in der Äußerung enthaltenen Sachverhalts betrachtet. (Rickheit et al. 2010, 61)

2.3.2.3 Interaktives Modell

Zu Beginn der 80er-Jahre wurde der Leseprozess erneut untersucht und um weitere Ansätze erweitert. Beim Leseprozess laufen demnach, abhängig vom Lesenden, sowohl Bottom-up- als auch Top-down-Prozesse ab. Obwohl der gute Leser einen besseren Zugang zum Kontext hat als ein weniger geübter Leser, ist er weniger abhängig von jenem. Geübtere Leser werden also im Lesefluss weniger von oben beeinflusst als schlechtere Leser (vgl. Lutjeharms 1998, 20).

Durch eine Studie von Just und Carpenter (1980; 1987) konnte anhand der Augenbewegungen von Lesern herausgefunden werden, dass diese beim Leseprozess versuchen, jedes Wort direkt bei der Rezeption zu interpretieren. Dies wird nicht separat, sondern im Zusammenhang der Satz- und Textebene durchgeführt. Die einzelnen Wörter werden dabei so lange fixiert, bis die jeweilige Verarbeitung abgeschlossen ist.

Es gibt Versuche in der Psycholinguistik, die oft kontrovers diskutierten Top-down- und Bottom-up-Ansätze miteinander zu verbinden, weil sie davon ausgehen, dass die Bildung einer mentalen Repräsentation beim Rezipienten sowohl top-down vom Weltwissen als auch bottom-up von der jeweiligen

Sprachäußerung beeinflusst wird [...], so dass der Verstehensprozess von beiden Informationsquellen gespeist wird. (Rickheit et al. 2010, 64f.)

Hieraus ergibt sich laut dem Sprachverarbeitungsmodell von Rickheit et al. ein „mentales Modell der Situation“ (vgl. Rickheit et al. 2002, 111f.). „Interaktive Ansätze betonen das Zusammenwirken beider Verarbeitungsrichtungen und erklären damit die hohe Geschwindigkeit und Robustheit von Sprachverstehensprozessen.“ (Rickheit et al. 2010, 61).

2.3.2.4 Embodied-Cognition-Modell

Die Kritik gegenüber den Modellen des daten- und erwartungsgeleiteten Lesens stieg an. In den Fokus rückten kognitivistische Ansätze. Danach laufen verschiedene Verarbeitungsebenen parallel zueinander ab, sind voneinander abhängig und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Lutjeharms 2004, 71).

Während traditionelle Kognitionstheorien amodal sind und annehmen, dass Kognition und Wahrnehmung unabhängig voneinander sind, gehen modale Kognitionstheorien davon aus, dass Kognition und Wahrnehmung ein gemeinsames kognitives System bilden [...]. (Rickheit et al. 2010, 65).

2.3.3 Textsortenorientierte Lesedidaktik

Die Meinung darüber, welches der Modelle Fundament des Leseunterrichts ist, wird in der Forschung kontrovers diskutiert. Laut Ehlers (1998) ist es für den Aufbau einer Lesedidaktik erforderlich, die Herangehensweise nach Textsorten wie folgt zu differenzieren:

1. ein strategie- und prozeßorientierter lesetheoretischer Ansatz in Abhängigkeit von einer Textsorte und ihren Aufgaben spezifiziert werden soll,
2. durch Hinwendung auf Erzähltexte eine Transzendierung von den grundlegenden, textnahen fremdsprachigen Lesefähigkeiten zu den höheren literaturbezogenen Verstehensfähigkeiten angestrebt ist,
3. deutlich gemacht werden, daß Sprache und Texte nicht nur auf ihre propositionalen Gehalte zu reduzieren sind, sondern es noch andere Bedeutungsebenen in einem Text gibt, deren Repräsentationen bislang jedoch in kognitiven Theorien untersucht wurden [...]. Damit wird ein Terrain betreten, für das andere Disziplinen miteinbezogen werden müssen, wie die Literaturwissenschaft, die Semiotik und Linguistik. (Ehlers 1998, 187)

Es müsse also möglich sein, den Leseprozess auf die jeweilige Textsorte hin zu individualisieren. Um Texte einwandfrei verstehen zu können, ist immer ein

kulturelles Wissen über die Zielsprachenkultur notwendig. Hierbei werden bei Sachtexten andere Wissenskomponenten benötigt als bei Erzähltexten.

Zu den materiellen und immateriellen Produkten gehören sowohl Werkzeuge, Güter und Industrien als auch Texte, die innerhalb einer Kultur mit Hilfe sprachlicher Symbole erzeugt werden. Die Entwicklung des Schriftsystems und der Kulturtechnik Lesen und Schreiben ermöglicht es, Gegenstände/Wissensinhalte sprachlich-symbolisch zu repräsentieren und sie dadurch gleichzeitig in Raum und Zeit zu fixieren. (Ehlers 1998, 188)

Kulturelles Wissen beginnt bei entsprechenden Handlungen, gesellschaftlichen Riten, Familienstrukturen oder Verhaltensweisen. Hierbei muss zusätzlich beachtet werden, dass ein Zeichen, also ein Wort, in unterschiedlichen Zusammenhängen eine ganz andere Bedeutung haben kann. Es gilt also zusätzlich, interpretative Fähigkeiten zu erwerben, welche bei einem in die Kultur Hineingeborenen automatisiert ablaufen (vgl. Ehlers 1998, 189). Auch die Art und Weise, was und warum jemand etwas erzählt, ist i.d.R. kulturspezifisch zu unterscheiden.

Beim Erzählen wird das Erzählte selbst wiederum zum Zeichen, das seinerseits auf etwas anderes verweist, so daß sich in Erzähltexten mehrere Zeichenebenen überlagern: Eine Figur repräsentiert eine soziale Schicht und ihr Lebensstil eine ganze Epoche. (Ehlers 1998, 190)

Das heißt, dass Geschichten oftmals beispielhaft für allgemeine Dinge stehen, die man aber nur verstehen kann, wenn man der jeweiligen Kultur angehört oder diese versteht. Das Lesen von literarischen Texten ist nach Ehlers gleichbedeutend mit dem „Einüben in eine Kulturpraxis“ (Ehlers 1998, 190).

Eine weitere Fähigkeit, die beim fremdsprachigen Lesen erlernt werden muss, ist das Erkennen von Oberflächensignalen. Diese sind Hinweise an den Leser, zum Beispiel dafür, welche Teile eines Textes zusammengehören und welche von solchen Einheiten abgegrenzt werden, oder sog. Gliederungssignale.

Innerhalb der erzählten Welt gibt es typische Erzählsignale für den Abschluß einer narrativen Einheit oder die Eröffnung einer neuen Raum- und Zeitenwechsel sind beliebte Gliederungssignale; ebenfalls sind Wechsel des Themas oder die Einführung einer neuen Figur Grenzsignale. (Ehlers 1998, 195)

Als weiteren wichtigen Punkt für den fremdsprachlichen Leseprozess nennt Ehlers das Erschließen von Fremdperspektiven. Die Zuordnung eines bestimmten Handlungsschemas sei immer abhängig vom Thema des Textes.

Die Ökonomisierung, Triviales auslassen zu dürfen aufgrund eines als gemeinsam unterstellten Wissens, bestimmt sowohl den Schreib- als auch den Verstehensprozeß. Sind auf seiten des Lesers vom Text vorausgesetzte

Handlungsschemata nicht verfügbar, so besteht die Gefahr, daß gewisse Inferenzen nicht gezogen werden können und das Verstehen erschwert ist oder [...] verfügbares Wissen falsch funktionalisiert wird. (Ehlers 1998, 198f.)

Die Perspektive zu wechseln bedeutet nicht, seinen eigenen Standpunkt aufzugeben, sondern zu versuchen, sich in die andere Kultur hineinzudenken, um ggf. das Handeln anderer zu verstehen oder zu begreifen, wie diese die Dinge des Alltags betrachten. „Das Erlernen fremder kultureller Codes führt zu einer Erweiterung der eigenen Diskursmöglichkeiten und des Wahrnehmens von und des Sich-Verständigens über andere Versionen von Welt.“ (Ehlers 1998, 199f.).

Wie bereits erläutert, ist Lesen ein sehr komplexer Prozess, bei dem viele Teilprozesse parallel ablaufen. Der Leser nimmt ständig neue Informationen auf, die verarbeitet und interpretiert werden. Dabei werden oftmals alte Informationen hervorgeholt, um diese mit neuen zu verknüpfen.

Damit der Leser diese verschiedenen Aufgaben parallel durchführen kann, braucht er Strategien, die sensitiv sind gegenüber Faktoren, wie Kapazität des Gedächtnisses, Aufmerksamkeitsfokussierung, Textorganisation, Gliederung von Informationen, Lesesituation und Aufgabenstellung. (Ehlers 1998, 200)

Demnach gibt es nach Ehlers bestimmte Lesestrategien, die speziell auf das Lesen von Erzähltexten abgestimmt sind. Lesestrategien passen sich dem jeweiligen Text an. „Auf ihre Anwendung wirken jedoch noch übergreifende Strategien, die sich auf verschiedene Ebenen beziehen (syntaktische, semantische, narrative) und untereinander interagieren, ein.“ (ebenda). Ehlers unterscheidet zwischen sechs solcher Strategien.

Eine erste solche Strategie, um die verschiedenen Leseoperationen zu bewältigen, besteht in der Trennung von: *Primär- und Sekundärkonzepten*, von Haupt- und Nebensächlichem, von zentralen und peripheren Einheiten/Aspekten. [...] Eine zweite Strategie gilt dem *Gliedern und Einordnen* von Informationen in funktionale Einheiten. [...] Die dritte Strategie bezieht sich auf das, *was hinter dem Leser liegt*: Inferenzen, die Verbindungen herstellen zwischen dem gerade Gelesenen und dem Vorhergehenden [...] Eine vierte Strategie ist *nach vorne* gerichtet und besteht im *Antizipieren* und Testen von Hypothesen. [...] Eine fünfte Strategie nutzt Eigenschaften von Texten, um die *Aufmerksamkeit* zu *entlasten* und Ressourcen einzusparen. [...] Eine sechste Strategie [sic!] betrifft die *Relevanz*: [...] Relevanzentscheidungen sind einmal verknüpft mit der Erzählstruktur, aber auch mit dem Weltwissen des Lesers. (Ehlers 1998, 201f.)

Die Basisanforderungen an diese Lesestrategien seien eine Segmentierung in Bedeutungseinheiten, das Entdecken des inneren Zusammenhalts, die

Integration übergeordneter Einheiten und das Bestimmen und Auswählen ihrer Wichtigkeit. Da Lesen auf Inferenzen beruht, können verborgene Zusammenhänge auf Grund von Weltwissen, Erzählstrukturen und Handlungskategorien erschlossen werden (vgl. Ehlers 1998, 202).

Als letzten bedeutenden Punkt, der für eine textsortenorientierte Lesedidaktik spricht, nennt Ehlers das Problemlösen durch Deutung. Während des Lesens eines Erzähltextes trifft ein jeder Leser sowohl auf Aufgaben als auch auf Probleme (Ehlers 1998, 203 – 205). Diese Probleme erklärt sie nach Dörner (1976), welcher das Vorliegen eines Problems wie folgt definiert:

Ein Problem ist also gekennzeichnet durch drei Komponenten:

1. Unerwünschter Anfangszustand s_α
2. Erwünschter Endzustand s_ω
3. Barriere, die die Transformation von s_α in s_ω im Moment verhindert.
(Dörner 1987, 10)

Ein Problem tritt also dann auf, wenn das Wissen eines Lesers nicht ausreicht, um eine Aufgabe zu lösen und somit eine sprachliche Barriere entsteht. Als Aufgabe ist in diesem Fall das Verstehen eines Textes gemeint. Leser verfügen über ein bestimmtes Wissen, um Gelesenes verstehen zu können, und stoßen dann auf ein Problem, wenn die erwünschte Aufgabe nicht gelöst werden kann. Durch Schulung in Form von Leseförderung kann es einem/r jeden Leser/in aber gelingen, solche Probleme zu lösen. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass unterschiedliche Probleme auch unterschiedliche Leseansätze erfordern. Um einfache Probleme zu lösen, reicht es oftmals schon aus, sich sog. leitende Fragen wie Wer? Was? Wann? und Wo? zu stellen. Um dichtere Problemstellungen zu durchdringen, kann den gegebenen Problemen weitere Fragen, Interpretationsfragen, wie Warum? Wozu? Wie? Und Was dann? zugeordnet werden. Stellt sich der Leser diese Fragen selbst und kann sich diese auch beantworten, ist dies der erste Schritt in Richtung einer Problemlösung (vgl. Ehlers 1998, 205). Kommt es im Laufe des Leseprozesses nicht zu solchen Problemen, ist es dem Leser nicht möglich, in eine höhere Deutungsstufe aufzusteigen. Der Aufstieg in eine höhere Deutungsstufe ist jedoch die Voraussetzung dafür, in ein höheres Leseniveau aufzusteigen und von einem weniger guten zu einem guten Leser zu werden. Für das Lösen von Deutungsproblemen sollte sich ein/e jeder Leser/in, oder in diesem Fall Lerner/in, seine/ihre Interpretationsstrategie selbst erstellen. Hieraus geht hervor, dass sich Strategien für die Kontrolle

über das eigene Verstehen selbst ableiten lassen und dass es Lesestrategien gibt, welche sich auf Erzähltexte beziehen, die helfen können, die Aufmerksamkeit und das verfügbare Wissen des/der Lesers/Leserin zu organisieren (vgl. Ehlers 1998, 211).

2.3.4 Sprachliche Leseförderung

Laut Dohrn (2007) ist die Lesemotivation i.d.R. eines der kleinsten Probleme eines defizitären Lesers. Motivationsprobleme sind lediglich die Folge von Sprachproblemen (vgl. Dohrn 2007, 60). Um Sprachbarrieren zu überbrücken und die Entwicklung in eine höhere Lesekompetenzstufe zu meistern, ist es wichtig, den Text nicht nur oberflächlich zu lesen, sondern den Text bewusst, mit einigen Leseaufträgen, zu lesen. „Grundlegend für das Leseverstehen ist das Erkennen von satzübergreifenden Verbindungen.“ (Ehlers 2003, 289). Eine gute Übung hierfür ist beispielsweise das Ausfüllen eines Lückentextes nach einem bestimmten Leseabschnitt oder die Suche nach dem passenden Bezugsobjekt eines Konnektors oder einer Verweisform (vgl. ebenda). Der/Die Leser/in muss außerdem den Aufbau eines Textes erfassen können, um ein Textverständnis zu gewährleisten. Sprachfördernde Texte sollten demnach sowohl einen sichtbaren Anfang als auch einen sichtbaren Schluss haben (vgl. Ehlers 2003, 290). Leseverständnis zielt außerdem darauf, den Hauptinhalt eines Textes erfassen zu können. Dies gelingt den sprachschwachen SuS, indem er/sie sich auf Hauptwörter stützt und beim Lesen jene Schlüsselwörter markiert. Hilfreich dafür können auch Abbildungen zwischen den Texten sein, diese können zusätzlich dazu beitragen, die Handlung zu erschließen und demnach Schlüsselwörter zu erkennen. Außer der sog. „Schlüsselwortmethode“ gibt es die Möglichkeit, „Folgen, Wirkungen und den weiteren Verlauf eines Textes [zu] antizipieren“ (ebenda). Dazu hilft es, Hypothesen darüber zu bilden, wie es im Text voraussichtlich weitergehe oder was als Nächstes passieren könnte. Antizipationen und kurze Zusammenfassungen zwischen einzelnen Textteilen dienen der Sicherung des Textverständnisses. Außerdem hilft es, den Wortschatz zu erweitern, wenn bestimmte Wörter öfter in einem Text vorkommen, denn je häufiger ein

Wort oder ein Wortteil gelesen wird, desto besser prägt es sich in das Gedächtnis eines Lesers ein.

Mit der Identifizierung von Wörtern und Wortteilen erfolgt der komplizierte Prozess der Bedeutungsassoziation. Die inhaltsragenden Wörter eines Textes werden nicht im einzelnen semantisch und „der Reihe nach“ analysiert, sondern mit komplexen, ganzheitlichen Wissensstrukturen verknüpft, die den Sinnhintergrund bereitstellen und für nachfolgende, inhaltliche Informationen Erwartungen wecken. (vgl. Dohrn 2007, 38)

Außerdem können bestimmte Lesestrategien eingesetzt werden. Eine traditionelle Form der Leseförderung ist beispielsweise die 5-Schritte-Methode. Weber beschreibt diese fünf Schritte wie folgt:

1. Den Text verstehen
 - Sorgfältig lesen
 - Kurze Inhaltsangabe
 - Textaussage in ein, zwei Sätzen formulieren
 2. Die Personen charakterisieren
 - Äußere Erscheinung der Personen, Taten, Gedanken, Gefühle, Absichten, Verhältnis der Personen zueinander
 3. Die Sprache und Form benennen und bewerten
 - Sprachliche Mittel nennen und auf den Inhalt beziehen:
 - Satzbau
 - Wortwahl
 - Satzzeichen
 4. Form nennen und auf den Inhalt beziehen:
 - Textsorte und ihre Besonderheiten
 - Erzählperspektive
 5. Die Stilmittel benennen und bewerten
 - Stilmittel nennen und auf den Inhalt beziehen
- (Weber 2004, 40 – 43)

Die 5-Schritte-Methode kann im Unterricht verwendet werden und von SuS zu Hause automatisiert umgesetzt werden. Dies setzt jedoch eine gewisse Autonomie bei den Lernenden voraus. Außerdem bedarf es bestimmter Leseaufträge, ohne die die SuS i.d.R. nicht arbeiten können.

Die Auseinandersetzung der Schüler mit einer schriftlichen Aufgabe vor Beginn des Schreibens muss vom Lehrer stärker als bisher als eigenständige und unverzichtbare Strategie zu bewusstem problemlösenden Lesen verstanden werden, als Prozess „in it's own right“, dem im Unterricht entsprechend Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen ist. (Dohrn 2007, 63f., zitiert nach Gaile 2004, 47)

Solche Leseaufträge können auch dem Erkennen des Textaufbaus dienen, beispielsweise indem man inhaltliche Fragen über den Text stellt. In diesem Fall gehen SuS mit gewissen Erwartungen an den Text heran und durchsuchen diesen nach bestimmten Informationen (vgl. Ehlers 2003, 290).

Da das Verstehen literarischer Texte, wie sie im Literaturunterricht vorkommen, über das Verständnis von Sachtexten hinausgeht (vgl. Dohrn 2007, 87), bergen literarische Texte Förderungsmöglichkeiten für weitaus mehr als (nur) sprachliche Aspekte.

2.3.5 Literarische Leseförderung

Die Aufgaben literarischer Texte im Unterricht sind durchaus vielseitiger als bereits in Kapitel 2.1.3 beschrieben. Bezüglich der Leseförderung nehmen literarische Texte im Unterricht einen enorm hohen Stellenwert ein. Den ersten Gedanken nimmt i.d.R. der Leseunterricht in der Grundschule für sich in Anspruch, in dem die Vermittlung von Lesekompetenz, also der orthografischen Kodierung des Schriftbildes, im Vordergrund steht. Aber das Lesen literarischer Werke birgt sehr viel mehr als nur die Entschlüsselung eines aus Buchstaben gebildeten Codes. Ziel der Leseförderung soll laut Bertschi-Kaufmann folgendes sein:

Kinder und Jugendliche sollen eigenständig, das heißt auch von ihren eigenen Interessen geleitet, selbstverständlich und selbstbewusst, an Texte und andere Medien herangehen können. Sie sollen aus den Texten nicht nur lernen, sondern vor allem auch mit ihnen leben. (Bertschi-Kaufmann 2011, 166)

Damit es dazu kommt, bietet Literatur den Kindern und Jugendlichen etliche Anreize. So ist es eine Aufgabe der Literatur, die im Unterricht eingesetzt wird, die Realität auf ihren Sinn in der imaginativen Lebenswelt hin zu lesen. Sie lebt von der Notwendigkeit der Deutung. Die jungen Leser sollen hiernach weg von Wahrheits- und Nützlichkeitskriterien kommen, um Toleranz gegenüber Unsicherheiten herzustellen (vgl. Rosebrock 2011, 56). SuS erlangen während des Lesens imaginativer Literatur die Fähigkeit, einen Ausgleich zwischen Irritation und Verstehen zu schaffen, und sensibilisieren sich gleichzeitig für noch unbekannte Bedeutungen. Dies schafft einen Anreiz zur lesebegleitenden Selbstreflexion. Laut Rosebrock wird dadurch der emotionale Prozess des Lesers metakognitiv wahrgenommen (vgl. ebenda). „Zusammenfassend kann man davon ausgehen, dass literarische Texte durch ihre Transzendierung der Lebenswelt in der Tendenz hierarchiehohe Textverarbeitungsschritte bei den Leserinnen und Leser verstärkt anfordern

[...].“ (Rosebrock 2011, 57). Das bedeutet, dass man durch unterschiedliche Textteile auf verschiedenen Ebenen ein besseres Verständnis für den Gesamttext entwickelt. Man erhält Antwort auf die Frage „Was sagt mir der Text als Ganzes?“ (Rosebrock 2011, 57). Die Darstellungsintention steigert die Fähigkeit der Transzendierung¹ des Lesers für Texte und darüber hinaus. Das Lesen literarischer Texte fördert außerdem die Imaginationsfähigkeit der SuS. Dies hilft ihnen, ihre Fähigkeiten der Identifikation, der Empathie und ihrer moralischen Bewusstheit auszuprägen. Aufgrund des Bewusstwerdens der eigenen Identifikation und Einfühlungsvermögen fällt es den SuS leichter, sich mit kulturellen Gefühlsmustern und Befindlichkeiten vertraut zu machen. Dazu gehören ebenso Motive wie Neid, Einsamkeit, Verlust, Naturerfahrungen usw. (vgl. Rosebrock 2011, 58).

Im Gegensatz zu Sachtexten werden in literarischen Werken gewohnte, alltägliche Begriffe und Situationen benannt und thematisiert, den SuS fällt es so noch leichter, sich mit Personen zu identifizieren und sich in deren Gefühlslagen hineinzudenken. Laut Spinner (2011) hat Literatur außerdem einen Auftrag zur ästhetischen Bildung. Das Wechselspiel von Erkenntnis und Erfahrung beim Lesen literarischer Texte fördert die ästhetische Wahrnehmung der SuS (vgl. Spinner 2011, 85). Das bedeutet, dass der Prozess des Selbstverstehens und die reflektierte Subjektivität (Selbstreflexion) beim Lesen literarischer Texte erweitert werden. Dies ist vor allem bei jugendlichen Leser(inne)n förderlich, da sie ästhetische Erfahrungen mit Ängsten, Leid und Wünschen machen können. Spinner nennt dies den „Übergangscharakter der ästhetischen Erfahrung“ (Spinner 2011, 87). Gemeint ist damit, dass junge Leserinnen und Leser negative Eindrücke, welche bereits Kinder belasten, überwinden können. Beispiele hierfür sind Minderwertigkeitsgefühle, Mobbing, Geschwisterrivalität oder Sehnsucht nach Stärke und Attraktivität (vgl. Spinner 2011, 88). Die subjektiven Anteile am eigenen Verstehen steigern die Empathie der SuS. Es fällt ihnen leichter, sich in andere Menschen sowie Sachverhalte hineinzudenken und zu fühlen. Das Lesen literarischer Texte fördert außerdem die Imagination der Leser/innen.

¹ Transzendenz bedeutet Erfahrungen zu machen, die jenseits des Gegenstandes [in diesem Fall des literarischen Textes] liegen. (vgl. DUDEN Band 5 2010, 1053). In der Alltagssprache würde man sagen, „den Horizont erweitern“.

„Schülerinnen und Schüler müssen sich beim Lesen der gedruckten Buchstaben etwas vorstellen können, sonst bleibt der Text für sie ohne Aussage und Wirkung.“ (Spinner 2011, 89). Dies kann hauptsächlich die Anregung zur Bildlichkeit bezwecken sowie die literarische Entschlüsselung von Metaphern (vgl. Spinner 2011, 89).

Bei dem Versuch, die Gefühle und Gedanken einer Figur nachzuvollziehen, spricht man von Alterität, das verfremdete Ansprechen von Sachverhalten oder Taten (vgl. Spinner 2011, 90). Dabei entsteht oftmals ein Wechselspiel zwischen Vertrautem und Fremdem, was zur Faszination für Fremdes und zum Interesse an Neuem führen soll. Alterität verhilft zu einer Mischung aus Identifikation und Selbstbestätigung auf der einen und kognitiver Herausforderung auf der anderen Seite (vgl. Spinner 2011, 90f.). Außerdem benennt Spinner die Fähigkeit zur Interpretation als weiteren Aspekt für das Lesen als ästhetische Bildung. Hierbei findet auch die Symbolik in literarischen Texten Bedeutung. Der immense Bedeutungsspielraum in literarischen Texten gibt SuS die Möglichkeit, sich geistig zu entfalten und demnach ihren Horizont zu erweitern (vgl. Spinner 2011, 91). Des Weiteren haben literarische Texte eine kommunikative Funktion und selbstverständlich auch die Funktion der Förderung sprachlicher Fähigkeiten. Auch das Einhalten bestimmter Textstrukturen und der Umgang mit ihnen sowie die Kenntnis derer steigern die Lesekompetenz (vgl. Rosebrock 2011, 59f.). Die Vermittlung von Literatur im Unterricht enthält jedoch viel mehr Aspekte als nur die textimmanenten. Wichtige Bestandteile der Leseförderung sind ebenso die Sozialisation und die ästhetische Bildung. Die kulturelle Bildung, die einen Großteil des Literaturunterrichts ausmacht, ist nicht nur auf das kulturelle Verständnis für das Werk selbst begrenzt. Ein wichtiger Punkt ist vor allem die Vermittlung der eigenen Kultur sowie der Sprachgeschichte. Werden in der Schule Klassiker wie zum Beispiel von Goethe oder Schiller gelesen, werden SuS automatisch damit konfrontiert, wie sich die deutsche Sprache im Laufe der Jahrhunderte verändert hat, obgleich die Themen der Texte oftmals heute noch aktuell sind (z.B. Liebeskummer, Verlustängste usw.). Jedoch werden auch Themen beleuchtet, die zu der Zeit, in der sie verfasst wurden, aktuell waren (Bürgerliches Trauerspiel u.a.). Aufgabe des Literaturunterrichts ist es also ebenso, die SuS für die Geschichte und die Entwicklung der

Sprache zu sensibilisieren. Dazu zählt auch, die Traditionen des Zielsprachenlandes zu vermitteln. Der Deutschunterricht hat also ebenso die Aufgabe der Geschichtsvermittlung (vgl. Müller-Michaels 2002, 38 – 42).

Die Absichten der Literaturvermittlung sind im regulären Deutschunterricht dieselben wie im DaZ-Intensivunterricht. In beiden Fällen steht die Vermittlung verschiedener, darunter kultureller, Kompetenzen im Vordergrund. Im DaZ-Unterricht wird jedoch vermehrt ein Fokus auf die Sprach- und Leseförderung gelegt.

2.3.6 Lesekompetenzstufen nach PISA

Laut der PISA-Studie lässt sich Lesekompetenz in fünf Kompetenzstufen einteilen. Zunächst muss jedoch eine Definition des Begriffs Lesekompetenz nach PISA betrachtet werden. Unter Lesekompetenz wird hier mehr verstanden, als den Leseprozesses zu durchlaufen.

Im Mittelpunkt der internationalen Konzeption zur Lesekompetenz steht vielmehr der auf Verstehen, zielgerichtete Informationsentnahme und Reflektieren und Bewerten ausgerichtete Umgang mit lebenspraktisch relevantem Textmaterial. Lesekompetenz wird dabei als eine Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben betrachtet, da über das Lesen nicht nur eine Vielzahl von Lebensbereichen erschlossen werden, sondern über die Schriftsprache neben Informationen und Fakten auch Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte transportiert und vermittelt werden. (Artelt et al. 2004, 141)

Um ein konkreteres Bild darüber zu verschaffen, werden folgend die fünf Kompetenzstufen vorgestellt, nach denen PISA unterscheidet.

Stufe 1: Oberflächliches Verständnis einfacher Texte: SuS, welche lediglich diese Kompetenzstufe erreichen, verfügen zwar über eine maßgebliche Lesefähigkeit, es fällt ihnen jedoch schwer, die Inhalte des Textes mit ihrem Alltagswissen zu verknüpfen. Aufgaben an den Text können nur gelöst werden, wenn die zu ermittelnden Informationen offensichtlich und ohne Umstände im Text zu erkennen sind (vgl. Artelt et al. 2004, 144).

Stufe 2: Herstellen einfacher Verknüpfungen: Erreichen SuS den Skalenwert der Kompetenzstufe 2, sind diese in der Lage dazu, eigenständige Verbindungen zwischen Textteilen herzustellen. Sie beherrschen im Gegensatz zu SuS, die nur Stufe 1 erreicht haben, den Umgang mit

„ablenkenden Informationen“ (Artelt et al. 2004, 145) in begrenzt vorkommender Anzahl. Inhalte des Textes können mit Alltagswissen assoziiert und im Zusammenhang mit persönlichen Erlebnissen verknüpft und beurteilt werden. Bei vertrauten Texten kann bereits der Hauptgedanke erfasst werden (vgl. Artelt et al. 2004, 145).

Stufe 3: Integration von Textelementen und Schlussfolgerungen: Erreicht ein(e) SoS die Lesekompetenzstufe 3, kann diese(r) bereits Leseaufgaben „mittleren Anspruchsniveaus bewältigen“. D.h., dass SuS Informationen aus dem Text herauslesen können, selbst wenn diese weniger offensichtlich sind, und diese mit anderen Textteilen integrieren können. Auch weniger offensichtliche Bedeutungen können einfacher erschlossen werden. „Sie sind in der Lage, ein genaues Verständnis von Texten mittleren Komplexitätsgrades zu entwickeln und spezifisches Wissen gezielt zu nutzen, um das Gelesene auf dieser Grundlage zu beurteilen.“ (ebenda).

Stufe 4: Detailliertes Verständnis komplexer Texte: Erreicht ein(e) SoS Kompetenzstufe 4, so fällt ihm/ihr der Umgang mit unvertrauten Texten i.d.R. leicht. Diese SuS sind in der Lage, wichtige Inhalte zu ergründen und diese „unter Rückgriff auf externes Wissen zu beurteilen“ (Artelt et al. 2004, 145). Sog. sprachliche Hürden, die bei SuS mit Lesekompetenzstufe 4 auftreten, können problemlos von ihnen selbst überbrückt werden (vgl. ebenda).

Stufe 5: Flexible Nutzung unvertrauter, komplexer Texte: SuS, die die Lesekompetenzstufe 5 erreicht haben, können als „Expertenleser“ bezeichnet werden. Sie haben keinerlei Probleme im Umgang mit neuen, unvertrauten Texten. „Sie sind in der Lage, solche Texte vollständig und detailliert zu verstehen. Dieses Verständnis schließt auch Elemente ein, die außerhalb des Hauptteils des Textes liegen und die in starkem Widerspruch zu den eigenen Erwartungen stehen.“ (Artelt et al. 2004, 145). Sog. Expertenleser sind in der Lage, gelesene Texte in ihr Vorwissen zu integrieren und eigenständig Verknüpfungen zu ihrem Weltwissen herzustellen.

Laut der theoretischen Struktur der Lesekompetenz in PISA sind SuS erst ab der Kompetenzstufe 4 dazu in der Lage, gelesenes mit ihrem externen Wissen zu verknüpfen (vgl. Artelt et al. 2004, 143). Betrachtet man die Ergebnisse der PISA-Studie im Jahr 2000, in der die Lesekompetenz der SuS im Fokus stand, haben etwa zehn Prozent der 15-jährigen SuS an deutschen

Schulen nicht einmal die Lesekompetenzstufe 1 erreicht (vgl. Artelt 2001, 103). Die Aufgabe von Schulen in Deutschland muss es also sein, die SuS in ihrer Lesekompetenz zu fördern. Leseförderung muss maßgebend in den Unterricht integriert werden, um alle SuS wenigstens zu guten Lesern zu machen.

Leseförderung sollte nach Kruse aus drei verschiedenen Konzepten bestehen:

Konzept „Leseförderung“

Lust aufs Lesen machen und eine stabile (Buch-)Lesehaltung befördern; die motivationale Basis des Lesens durch eine erlebnisorientierte Leseanimation schaffen.

Konzept „Lesetraining“

Aufbau und Ausbau basaler Lesefertigkeiten, Entwicklung von Lesegeläufigkeit und von strategischen Lesefähigkeiten auf der Basis eines erweiterten Text- und Lesebegriffs.

Konzept „Literarische Bildung“

Enkulturation, Rezeptionskompetenz und literarische Bildung durch Literaturanalyse und Literaturvergleich; moralische Erziehung und kritische Aufklärung im literarischen Gespräch. (Kruse 2011, 177)

Werden alle drei Konzepte erfolgreich durchgeführt, kann der Aufstieg in eine höhere Lesekompetenzstufe, auch für leseschwache SuS, gewährleistet werden.

3. Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen des Analysemodells vorgestellt. Um herauszufinden, ob barrierefreie Literatur zur Förderung der Lesekompetenz leseschwacher SuS beitragen kann und ein eventueller Einsatz derselben im Deutschunterricht sinnvoll sein kann, wurde ein Textkorpus zusammengestellt und eine hermeneutisch-theoretischen Analysemethode entwickelt.

3.1 Vorstellung der Analysemethode

Auf den theoretischen Grundlagen aus Kapitel 2 fußt folgende qualitative Inhaltsanalyse. Barrierefreie Literatur in sog. Leichter Sprache soll SuS, die aufgrund einer Lernschwäche oder geringer Sprachkenntnisse Schwierigkeiten beim Lesen haben, helfen, Spaß am Lesen zu entwickeln. Ihnen soll der Zugang zu (deutschsprachiger) Literatur erleichtert werden. Aber fördert der Einsatz solcher Literatur auch die Lesekompetenz? Aus den erarbeiteten Kriterien über den didaktischen Wert von Literatur im Unterricht, verbunden mit den Merkmalen der Leseförderung, wurde ein Kriterienkatalog erarbeitet. Im Hinblick der ausgewählten Kriterien werden die einzelnen Texte des Korpus auf die Fähigkeit der Literaturvermittlung sowie der sprachlichen Leseförderung und somit auf den möglichen Einsatz im Literaturunterricht geprüft.

Nach einer Pilotierung ist ein Kriterienkatalog entstanden, der in Kapitel 3.1.1 vorgestellt wird. Folgendes Kriterium der literarischen Leseförderung wurde aus dem ursprünglichen Kriterienkatalog gestrichen:

Um ein besseres Verständnis für einen Gesamttext zu erlangen, müssen Gliederungssignale auf mehreren Ebenen eines Erzähltextes eine rezeptionssteuernde Funktion haben. Zusammenhängende Leseeinheiten steigern die Fähigkeit der Transzendierung des Lesers.

Obwohl dies ein wichtiges Kriterium für literarische Leseförderung ist, kann es im Rahmen dieser Analyse nicht beantwortet werden. Um dies umsetzen zu können, müssten Versuchspersonen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen vorhanden sein. Das Kriterium müsste mit Hilfe einer/eines leseschwachen

SoS überprüft werden, was diese Analyse nicht leisten kann. Selbige Begründung gilt für folgendes Kriterium:

Literatur arbeitet mit konnotativen Bedeutungen (Wertungen, Einstellungen, Gefühle), sie ist vieldeutig, assoziativ, lässt mehrere Deutungen zu, um den SuS Toleranz gegenüber Unsicherheiten zu vermitteln. Dazu zählt die Fähigkeit zwischen Irritation und Verstehen auszubalancieren.

Zunächst sollte dieses Kriterium dem Kriterienkatalog erhalten bleiben, bis bemerkt wurde, dass nicht von den eigenen Konnotationen sondern von den Konnotationen leseschwacher SuS ausgegangen werden muss, was ebenso nicht geleistet werden kann.

Des Weiteren wurde der sprachlichen Leseförderung ein Kriterium hinzugefügt:

Zur Sicherung des Textverständnisses ist es sinnvoll, zwischen einzelnen Textabschnitten eine kurze Zusammenfassung sowie Antizipation durchzuführen. Sprachfördernde Texte sollten Raum für solche Antizipationen und Resümees bieten.

Nach der Pilotierung war auffällig, dass auf jedes Kapitel der Leseprojekte von Cornelsen ein Aufgabenkapitel folgt. Diese Aufgabenkapitel unbeachtet zu lassen, würde heißen, nur die Hälfte der barrierefreien Texte zu behandeln. Ein letztes Kriterium, welches nach der Pilotierung gestrichen werden musste ist folgendes:

Um das Verständnis für den Aufbau von Texten zu fördern, haben Textsorten ihre eigene Form- und Sprachkultur und eigene Aufbauprinzipien. Dazu gehören die Erzählperspektive und die Textgattung. Die Einhaltung einer gewissen Textstruktur und der Umgang/die Kenntnis damit bzw. darüber steigern die Lesekompetenz.

Es konnte nicht eindeutig entschieden werden, ob dieses Kriterium zur sprachlichen- oder zur literarischen Leseförderung zu zählen ist und von welcher Textsorte entsprechend ausgegangen werden sollte.

Aufgrund der Pilotierung fiel außerdem auf, dass das Erfüllen des Kriteriums a)

Um die Hauptinhalte eines Textes besser erfassen zu können, muss der Text über Schlüsselwörter verfügen, die dem defizitären Leser beim Erfassen helfen können.

gleichzeitig das Nicht-Erfüllen von Kriterium k)

Um subjektive Anteile am eigenen Verstehen zu fördern, sind Hauptinhalte nicht immer anhand von Schlüsselwörtern direkt ablesbar und müssen oft abgeleitet werden. Zusammenhänge sind oft verborgen und die Thematik ist nicht immer klar benannt. Dies führt dazu, dass sich SuS besser in Situationen hineindenken können, und steigert das Einfühlungsvermögen.

bedeuten könnte. Dennoch werden dem Katalog beide Kriterien erhalten bleiben, da nach der Pilotierung festgestellt wurde, dass das Erfüllen von a) nicht zwingend das Erfüllen von k) ausschließt.

Das Textkorpus wurde nach der Pilotierung um ein Werk erweitert. Zunächst bestand das Korpus aus drei der Leseprojekte von Cornelsen und einem Werk des Spaß am Lesen Verlages. Da die Ergebnisse der Texte von Cornelsen sich jedoch maßgeblich von denen des Spaß am Lesen Verlages unterschieden, musste das Korpus um ein weiteres Werk des Spaß am Lesen Verlages erweitert werden, um feststellen zu können, ob es ein zufälliges Ergebnis war oder ob die Werke des Verlages grundsätzlich andere Kriterien erfüllen als die Leseprojekte von Cornelsen.

3.1.1 Textkorpus

Das Textkorpus setzt sich aus barrierefreien Werken aus zwei verschiedenen Verlagen zusammen. Zunächst werden drei Werke aus der Reihe einfach lesen! Leseprojekt von Cornelsen analysiert. Im Zuge dieses Leseprojekts werden Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur in leichte Sprache umgeschrieben. Das Versprechen lautet: „Kompletter Inhalt, vereinfachter Text“ (<http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-4197/ra-6491/titel>). Da es hierbei drei verschiedene Schwierigkeitsgrade gibt, wird aus jedem Niveau ein Werk behandelt, um herauszufinden, ob die Ergebnisse ob des Schwierigkeitsgrades abweichen. Um eine noch breitere Übersicht über die barrierefreie Literatur zu schaffen, werden außerdem zwei Werke des Spaß am Lesen Verlages hinzugezogen. Dieser verspricht Spaß am Lesen für jedermann. Die Bücher werden in diesem Verlag nicht auf eine bestimmte Schülerschaft zugeschnitten, sondern sind für alle, die gerne lesen. Das Korpus stellt sich letztlich wie folgt zusammen:

1. Peter Pan, Ein Leseprojekt zu dem gleichnamigen Roman von James M. Barrie Arbeitsbuch mit Lösungen

- Leseförderung: Für Lesefortgeschrittene Niveau 1: Klasse 3 bis 6, Cornelsen Verlag.
2. Robinson Crusoe, Ein Leseprojekt nach dem Roman von Daniel Defoe
Arbeitsbuch mit Lösungen
Leseförderung: Für Lesefortgeschrittene Niveau 2: Klasse 7/8, Cornelsen Verlag.
 3. Moby Dick, Ein Leseprojekt nach dem gleichnamigen Abenteuerroman von Herman Melville
Arbeitsbuch mit Lösungen
Leseförderung: Für Lesefortgeschrittene Niveau 3: Klasse 8 bis 10, Cornelsen Verlag.
 4. Romeo und Julia, Die berühmte Liebesgeschichte von William Shakespeare nacherzählt von Marianne Höhle, Spaß am Lesen Verlag.
 5. Anne Frank, ihr Leben, Spaß am Lesen Verlag.

Das Korpusverzeichnis befindet sich im Literaturverzeichnis unter Primärliteratur. Die Leseniveaus der einzelnen Texte sind nicht im Titel des Werkes enthalten und können auf der Homepage des Cornelsen Verlages eingesehen werden (<http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-4197/ra-6491/titel>).

3.1.2 Kriterienkatalog

Die Kriterien des folgenden Kataloges stellen sich aus den Inhalten des Kapitels 2.3, unter Berücksichtigung der Kapitel 2.1 und 2.2 zusammen. Um einen defizitären Leseprozess zu verbessern und somit die Lesekompetenz zu fördern, gibt es verschiedene Strategien. Angelehnt sind diese sprachfördernden Maßnahmen an den DaZ- oder Förderunterricht. Es gibt Kriterien, die erfüllt sein müssen, um die sprachliche Ebene des Lesens zu fördern. Hierbei müssen die Wortebene, die Satzebene, die satzübergreifende Ebene, die Textrepräsentation und die Inferenzen berücksichtigt werden. Bei der Durchführung von lesefördernden Maßnahmen sollte außerdem die jeweilige Textsorte berücksichtigt werden. Das Lesen von Sachtexten setzt andere Kenntnisse und Fähigkeiten voraus als das Lesen literarischer Texte. Beim Lesen von literarischen Texten bedarf es einer zusätzlichen

Leseförderung. Hier wird auf die Sozialisation und die ästhetische Bildung der SuS Wert gelegt. Die kulturelle Bildung und der Umgang mit der imaginativen Welt sind weitere Bildungsziele. Um die Lesekompetenz leseschwacher SuS zu fördern und diese für literarische Texte zu sensibilisieren, muss Literatur bestimmte Merkmale besitzen. Sie soll u.a. die Fähigkeiten, zu antizipieren oder Bedeutung zu erfassen und zu bilden, fördern. Die Förderung solcher sozialen und kulturellen Aspekte ist mit dem Einsatz von Sachtexten nicht möglich.

Barrierefreie Literatur verspricht all das: „Kompletter Inhalt, vereinfachter Text“ (<http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-4197/ra-6491/titel.>) Der komplette Inhalt müsste demnach den kompletten literarischen Wert enthalten und gleichzeitig die Sprachkompetenz der Leserinnen und Leser fördern. Um dies herauszufinden, wird das ausgewählte Textkorpus anhand folgender Kriterien geprüft. Erfüllt ein Werk sowohl die sprachlichen als auch die literarischen Kriterien der Leseförderung, so wäre dies eine Bereicherung für den Literaturunterricht in Klassen mit leseschwachen SuS. Die Reihenfolge der sprachlich lesefördernden Kriterien beginnt bei der Wortebene und endet bei der textübergreifenden Ebene, um einen besseren Übergang zu den literarischen Kriterien zu bieten. Die komplette Analyse der Werke befindet sich im Anhang.

3.1.2.1 Sprachliche Leseförderung

- a) Um die Hauptinhalte eines Textes besser erfassen zu können, muss der Text über Schlüsselwörter verfügen, die der defizitären Leserschaft beim Erfassen helfen können.
- b) Wörter, die für SuS neu sind bzw. eine neue Bedeutung erbringen, sollten in Texten häufiger vorkommen, damit sie sich besser in ihr lexikalisches Gedächtnis einprägen können. Dies gilt auch für zuvor benannte Schlüsselwörter.
- c) Bilder können dazu beitragen, die Handlung zu erschließen und bestimmte Hauptinhalte zu erkennen.

- d) Zur Sicherung des Textverständnisses ist es sinnvoll, zwischen einzelnen Textabschnitten eine kurze Zusammenfassung sowie Antizipation durchzuführen. Sprachfördernde Texte sollten Raum für solche Antizipationen und Resümees bieten.
- e) Um satzübergreifende Verbindungen herzustellen oder die passenden Bezugsobjekte eines Konnektors oder einer Verweisform zu finden, hilft es, nach bestimmten Textabschnitten Lückentexte mit bestimmten Konnektoren für die SuS einzuarbeiten. Dies hilft außerdem, ihr neu erlerntes Wissen direkt anwenden bzw. prüfen zu können.
- f) Um den Aufbau eines Textes erfassen zu können, müssen die Texte einen sichtbaren Anfang sowie einen sichtbaren Schluss haben.

3.1.2.2 Literarische Leseförderung

- g) Um bei dem/der Leser/in die Fähigkeit zu entwickeln, Bedeutungen zu erfassen, müssen Handlung, Situation, Figuren, Raum und Zeit eine symbolische Funktion besitzen und interpretierbar sein. Die Fähigkeit zur Interpretation ist ein wichtiger Punkt der ästhetischen Bildung und somit für die Leseförderung.
- h) Um die Imagination der Lesenden zu fördern und deren Identifikationsfähigkeit und Empathie auszuprägen, darf Literatur keine Informationen über Sachverhalte enthalten. Literatur sieht ihren Zweck in sich selbst. Sie ist subjektiv, voreingenommen, befangen, unsachlich, und andeutungshaft.
- i) Eines der wichtigsten Eigenschaften von Literatur ist die Vermittlung von kulturellen Eigenschaften, wie z.B. Werte, Normen, Verhaltensweisen. Dies steigert das moralische Bewusstsein der Leser: Sie sollen vertraut werden mit kulturellen Gefühlsmustern und Befindlichkeiten sowie mit epochenübergreifenden Motiven wie Neid, Einsamkeit, Verlust, Naturerfahrungen usw., außerdem soll das Bewusstsein für die Kultur sowie die Geschichte einer Sprache erweitert werden.

- j) Damit vor allem junge Leser/innen ästhetische Erfahrungen mit Ängsten, Leid und Wünschen geboten bekommen, folgen erzählende Texte dem Problem-Lösungs-Schema. Dies führt zur Überwindung negativer Eindrücke im Alltag, wie z.B. Minderwertigkeitsgefühlen, Mobbing, Geschwisterrivalitäten oder Sehnsucht nach Attraktivität und Stärke.
- k) Um subjektive Anteile am eigenen Verstehen zu fördern, sind Hauptinhalte nicht immer anhand von Schlüsselwörtern direkt ablesbar und müssen oft abgeleitet werden. Zusammenhänge sind oft verborgen und die Thematik ist nicht immer klar benannt. Dies führt dazu, dass sich SuS besser in Situationen hineindenken können, und steigert deren Einfühlungsvermögen.
- l) Um Alteritäten herzustellen, stehen Fakten zwar oft im Vordergrund, aber entscheidend ist zumeist, was mit ihnen ausgedrückt werden soll. Dinge werden zwar angesprochen, aber verfremdet dargestellt. Das bewirkt, dass die Leserschaft versucht, die Gefühle und Gedanken der handelnden Personen nachzuempfinden. Das Wechselspiel zwischen Vertrautem und Fremdem lässt einen Reiz für Neues und Faszination für das Fremde entstehen. Es verhilft zu einer Mischung aus Identifikation und Selbstbestätigung auf der einen und kognitiver Herausforderung auf der anderen Seite.

3.2 Ergebnisauswertung

Folgend werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt und die Vorgehensweise beschrieben. Dabei wird zwischen sprachlicher und literarischer Analyse differenziert. Für eine leserfreundliche Übersicht wird die Vorgehensweise für jedes Kriterium einzeln beschrieben. Für einen besseren Überblick der Ergebnisse wurden diese außerdem zusammenfassend in tabellarischer Form dargestellt.

3.2.1 Zusammenfassung

	Analyse 1	Analyse 2	Analyse 3	Analyse 4	Analyse 5
Sprachlich					
a) Schlüsselwörter	○	✓	✓	✓	✓
b) Wortwiederholungen	○	✓	✓	✗	○
c) Bilder	✓	✓	✓	✗	✓
d) Antizipation und Resümee	○	✓	✓	✗	✗
e) Lückentexte	✗	✓	✗	✗	✗
f) Sichtbarer Anfang/Schluss	✓	✓	✓	✓	✓
Literarisch					
g) Interpretierbarkeit	✗	✗	○	✗	✗
h) Keine Sachverhalte	✗	✗	✗	✗	✗
i) Vermittlung von Kultur	✗	✓	✓	✗	✓
j) Problem-Lösungs-Schema	✓	✓	✓	✓	✗
k) Verborgene Thematik	✗	✗	✗	✗	✗
l) Verfremdung	✗	✗	✓	○	✗

Kriterium erfüllt:	✓
Kriterium nicht erfüllt:	✗
Kriterium zum Teil erfüllt:	○

3.2.2 Ergebnisse: Sprachliche Leseförderung

Bei der Analyse der sprachlichen Leseförderung handelt es sich um eine Auswertung an der Textoberfläche. Der Vorgang bei der Prüfung wird für die einzelnen Kriterien separat beschrieben.

- a) Um die Hauptinhalte eines Textes besser erfassen zu können, muss der Text über Schlüsselwörter verfügen, die der defizitären Leserschaft beim Erfassen helfen können.**

Diese These ist auf Ehlers zurückzuführen. Defizitäre Leser/innen sollen sich beim Lesen eines Textes auf die Hauptinhalte konzentrieren, indem sie sog. Schlüsselwörter im Text markieren. Damit die SuS wissen, nach welchen Schlüsselwörtern sie suchen sollen, können sie sich oftmals nach Überschriften oder Abbildungen richten. Im Literaturunterricht werden den SuS oftmals Leseaufgaben gestellt oder die Handlung des zu lesenden Textes wird im Vorfeld besprochen (vgl. Ehlers 2003, 290). So wurde auch bei der Analyse vorgegangen. Nach erstmaligem Lesen wurden die Hauptinhalte erfasst. Darauf wurde der Text noch einmal, mit dem Fokus auf bestimmten Inhaltswörtern, selektiv gelesen. Wörter, welche die Hauptinhalte des Textes wiedergeben, wurden beim selektiven Lesen unterstrichen. Im ersten Text des Korpus, Peter Pan, Ein Leseprojekt zu dem gleichnamigen Roman von James M. Barrie, Arbeitsbuch mit Lösungen (Analyse 1), konnten keine solchen Schlüsselwörter gefunden werden; die Hauptinhalte werden übermäßig bildlich dargestellt. Anders bei den beiden weiteren Leseprojekten von Cornelsen. Beim selektiven Lesen des Textes von Robinson Crusoe, Ein Leseprojekt nach dem Roman von Daniel Defoe, Arbeitsbuch mit Lösungen (Analyse 2) konnten die Schlüsselwörter Schiff, Insel, Mister Black, Boot und Freitag erkannt werden. Aus dem Werk Moby Dick, Ein Leseprojekt nach dem gleichnamigen Abenteuerroman von Herman Melville, Arbeitsbuch mit Lösungen (Analyse 3) konnten Schlüsselwörter entnommen werden. Die Wörter Kapitän, Wal, Schiff, Meer und Moby Dick geben den Hauptinhalt des Textes wieder. In den Werken des Spaß am Lesen Verlages werden die Schlüsselwörter in Form von Zwischenüberschriften dargestellt. Nach dem selektiven Lesen konnten auf der Suche nach Schlüsselwörtern beim ersten Durchgang keine eindeutigen Wörter ermittelt werden, die den Hauptinhalt von Romeo und Julia in Leichter Sprache (Analyse 4) wiedergeben. Beim erneuten Lesen fiel auf, dass jeweils nach zwei bis maximal drei Seiten eine neue Überschrift verzeichnet werden kann, obwohl im Text kein neuer Sinnabschnitt, also kein neues Kapitel, beginnt. Die Überschriften

unterbrechen den Fließtext, enthalten jedoch die Hauptinhalte des Textes. In Romeo und Julia in Leichter Sprache lauten die Überschriften wie folgt:

Über Romeo und Julia – Ein heißer Tag – Am Fluss – Mercutio – Auf der Suche nach einer Frau – Julia – Das verkleidete Fräulein – Das Ballkleid – Julia träumt von Romeo – Romeo träumt von Julia – Bei den Orsinis – Der Ball – Ein unerwartetes Treffen – Verliebt? – Das blaue Haus – Die weiße Taube – Masken – Eine traurige Liebesgeschichte – Kein glückliches Ende – Und nun? – Herzklopfen – Das Wiedersehen – Tybalt – Auf dem Balkon – Der Kuss – Jetzt sterben – Alles stimmt – Verheiratet – Der Kampf – Noch ein Toter – Es kommt noch schlimmer – Weg aus Verona – Eine Idee – Das geheimnisvolle Fläschchen – Der Brief – Nach Verona – Streit auf dem Friedhof – Leb wohl – Füreinander sterben – Drei Tote – Frieden (vgl. Höhle 2003, 5 – 88)

Dieselbe Beobachtung konnte in Anne Frank, ihr Leben (Analyse 5) gemacht werden. Die Zwischenüberschriften des Textes enthalten folgende Wörter:

Anne Frank, ihr Leben – Beunruhigt – Ein neues Leben – Einfach holländisch – Angst vor Verboten – Das erste Tagebuch – Plötzlich weg – Das Hinterhaus – Angst – Ein richtiges Versteck – Streit – Lesen und schreiben – Noch ein Neuer – Schlechte Nachrichten – Krank – Angst – Essen – Stimmung – Niedergeschlagen – Jemand, mit dem man reden kann – Ein bisschen verliebt – Aufklärung – Peter – Der Einbruch – Ist das erlaubt? – Journalistin und Schriftstellerin – Der Brief – Elend – Invasion – Verrat – Weg – Auschwitz – Weg aus Auschwitz – Eine alte Freundin – Das Ende – Zurück nach Amsterdam – Anne und ihr Tagebuch – Der Verräter – Nachwort (vgl. Hoefnagel 2015, 7 – 95)

Zusammenfassend geben die Überschriften in beiden Werken des Spaß am Lesen Verlanges die Hauptinhalte der Texte wieder.

b) Wörter, die für SuS neu sind bzw. eine neue Bedeutung erbringen, sollten in Texten häufiger vorkommen, damit sie sich besser in ihr lexikalisches Gedächtnis einprägen können. Dies gilt auch für zuvor benannte Schlüsselwörter.

Dieses Kriterium erschließt sich aus der These von Dohrn, dass Wörter oder Wortteile mit „komplexen, ganzheitlichen Wissensstrukturen verknüpft sind, die den Sinnhintergrund bereitstellen“ (Dohrn 2007, 38). Kommen Wörter öfter im Zusammenhang ihres Kontexts vor, prägt sich nicht nur das Wort, sondern gleichzeitig der Sinnzusammenhang im Gedächtnis eines jeden Lesers ein. Um solche Wortwiederholungen im Textkorpus zu analysieren, wurden die einzelnen Texte erneut, diesmal kursorisch, gelesen. Dabei wurde Satz für Satz genau gelesen, um das Aufkommen bestimmter Wörter zu analysieren.

Wörter wurden markiert, wenn diese bereits in den Sätzen zuvor verzeichnet werden konnten.

In Analyse 1 konnten solche Wortwiederholungen nur bedingt festgestellt werden. Außer dem Namen Mrs Darling wurde das Wort Piraten häufig wiederholt. In Analyse 2 konnten hingegen sehr viele Wortwiederholungen verzeichnet werden. Hauptsächlich die Schlüsselwörter werden, nachdem sie das erste Mal im Text vorkommen, oftmals wiederholt. Auffällig ist das Wort Schiff, das oftmals wiederholt wird. Außerdem folgen einige Komposita, die mit dem Wort Schiff gebildet werden:

Wenn ich gerade nichts zu tun hatte, spielte ich mit den Schiffskatzen. (Großmann 2008, 10).

„Ich fürchtete schon, dass unser letztes Stündlein geschlagen hat“, brummelte der Schiffszimmermann. [...] „Hoffentlich gibt es keine Felsen in der Nähe! Sonst sind wir verloren!“, schrie der Schiffszimmermann. (Großmann 2008, 11).

In den ersten drei Kapiteln fällt das Wort Schiff durch seine häufige Wiederholung auf (vgl. Großmann 2008, 3 – 21). Auch die Aufgaben zu Kapitel 3 behandeln überwiegend das Thema Schiff (vgl. Großmann 2008, 13 – 15). Erst in Kapitel 4 steht ein weiteres Schlüsselwort im Fokus des Textes: Der Name Mister Black. Mister Black ist der Hund, der das Schiffsunglück ebenso überlebt hat. Das Wort Hund kommt jedoch nur ein einziges Mal und zwar in dem Satz „Ich war alleine mit einem Hund auf einer fremden Insel.“ (Großmann 2008, 23) vor. Ansonsten ist das wiederholte Vorkommen des Namens Mister Black auffällig.

Mit hängenden Köpfen wanderten Mister Black und ich weiter. Bald erreichten wir ein Waldgebiet, Im Schatten der Bäume gingen wir weiter.
Plötzlich stieß Mister Black auf eine Quelle mit frischem Wasser.
„Was tate ich bloß ohne dich?“, fragte ich.
Ich lobte Mister Black. (Großmann 2008, 23)

Wird der Hund betitelt oder angesprochen, wird stets der volle Name Mister Black erwähnt. Es gibt keine synonymen Verwendungen oder Kosenamen:

„[...] Aber wir müssen sehr vorsichtig sein“, erklärte ich Mister Black. (Großmann 2008, 22).

„Wir brauchen einen Schlafplatz, Mister Black“, sagte ich. (Großmann 2008, 23).

„[...] Und nicht nur das, auch Werkzeuge und Kleidung und ... Mister Black, du wartest hier.“ Mister Black winselte. (Großmann 2008, 29).

Das Wort Boot wird vermehrt in den Kapiteln 9 bis 11 wiederholt (vgl. Großmann 2008, 51 – 63). Ab dem ersten Auftritt des zukünftigen Freundes Robinson Crusoes wird auch dessen Name, Freitag, auffällig häufig wiederholt:

Ungläubig starrte ich Freitag an.
„Ja.“ Freitag nickte. „Wir essen Opfer hier auf Insel.“
„Aber Freitag, es ist nicht richtig, Menschen aufzuessen!“, sagte ich energisch.
Freitag zuckte mit den Schultern.
Ich beschloss, Freitag an mein Essen zu gewöhnen. Er sollte statt Menschenfleisch Ziegenfleisch essen.
Ich zeigte Freitag, wie man das Fleisch vorbereitete, würzte und über einem Feuer briet. Freitag schmeckte der Braten ausgezeichnet.
„Nun wirst du hoffentlich keine Menschen mehr essen.“ Freitag sah mich erstaunt an. (Großmann 2008, 76)

Es fällt auf, dass selten Synonyme verwendet werden. Ähnliche Ergebnisse lassen sich auch in Analyse 2 verzeichnen. Anders als in Analyse 2 konnten in Analyse 3 ebenso häufige Wiederholungen von Wörtern festgestellt werden, welche keine Schlüsselwörter sind. Wörter, die neu eingeführt werden, werden in kurzen Abständen oft wiederholt. Dies lässt sich u.a. bei dem Wort Steuermann und dessen Pluralform feststellen:

Sein Name war Stubb. Er war unser zweiter Steuermann. Der erste Steuermann hieß Mister Starbuck. Dann gab es noch Flask, den dritten Steuermann. Außer den Steuermännern waren noch Harpuniere an Bord. (Großmann 2002, 16)

Ein ähnliches Aufkommen lässt sich bei den Wörtern Harpune und Harpunier beobachten:

Alle Harpunen trafen. Schnell machte jeder Harpunier die Harpunenleine an seinem Boot fest. Der Wal ergriff die Flucht. Bestimmt hatte er große Schmerzen. [...] Die Harpuniere warfen weitere Harpunen. (Großmann 2002, 19)

Dasselbe konnte bei den Wörtern Flaute (Großmann 2002, 61) und Speck (Großmann 2002, 24f.) festgestellt werden. Beide Wörter kommen jeweils an einer Textstelle vermehrt und danach gar nicht mehr vor.

In Analyse 4 konnten solche Wortwiederholungen nicht und in Analyse 5 nur bedingt festgestellt werden. In letzterer konnte eine vermehrte

Wortwiederholung lediglich bei dem Wort Jude dokumentiert werden. Besonders auffällig ist dies in dem Kapitel „Angst vor Verboten“:

Aber dann kommen die Judengesetze:
Juden müssen einen Judenstern tragen.
Juden müssen ihr Fahrrad abgeben.
Juden dürfen nicht mit der Straßenbahn fahren.
Juden dürfen nicht mehr Auto fahren.
Juden dürfen nur zwischen 15 und 17 Uhr einkaufen.
Aber nur in jüdischen Geschäften.
Juden dürfen ab acht Uhr abends nicht mehr auf die Straße oder in ihrem Garten sitzen.
Juden dürfen nicht ins Theater oder Kino.
Juden dürfen nur zu einem jüdischen Friseur.
Juden dürfen nicht Sport treiben.
Juden dürfen nicht ins Schwimmbad, auf den Tennisplatz oder aufs Hockeyfeld.
Juden dürfen keine Christen zu Hause besuchen.
Juden müssen jüdische Schulen besuchen.
Und so weiter. (Hoefnagel 2015,15f.)

Dies bleibt jedoch die einzige auffällig häufige Wortwiederholung im gesamten Text, weswegen das Kriterium in Analyse 5 nur als zum Teil erfüllt gelten kann.

c) Bilder können dazu beitragen, die Handlung zu erschließen und bestimmte Hauptinhalte zu erkennen.

Damit defizitäre Leserinnen und Leser den Text und deren Hauptinhalte besser erschließen können, können Bilder die Leserschaft dabei unterstützen, den Sinn und die Handlung besser zu ergründen. Bilder können die/den Leser/in vorentlasten und sprechen für sich. Außer in Analyse 4 werden alle Texte von Bildern unterstützt. Bereits beim ersten intensiven Lesen der Texte wurde analysiert, ob die Bilder den Textinhalt unterstützen oder nicht. In Analyse 1 fiel die hohe Anzahl an Bildern besonders auf. Obwohl der Text keine ersichtlichen Schlüsselwörter enthält, können die Hauptinhalte dennoch anhand der Bilder erkannt werden, die den Text durchgehend begleiten. Nicht nur zu Beginn eines jeden Kapitels werden Bilder zur Unterstützung des Textes eingesetzt, sondern auch zwischen den Textzeilen und vermehrt zwischen den Aufgaben. Dabei bilden die gezeichneten Bilder immer die Hauptinhalte des gegenwärtigen Themas ab. Wenn ein (möglicherweise) unbekanntes Wort im Text vorkommt, wird dieses von einer Zeichnung am

Rand oder zwischen den Zeilen unterstützt, wie beispielsweise „Flöte“ (vgl. Eder 2008, 6) oder „Nähkasten“ (vgl. Eder 2008, 19). Alle vorkommenden Figuren und deren Handlungen werden bildlich dargestellt. Sowohl Peter Pan, wie er in das Kinderzimmer hineingeflogen kommt (vgl. Eder 2008, 11), als auch seine Freundin, die Fee Tinker Bell (vgl. Eder 2008, 15 – 17). Nicht nur neue Figuren (vgl. Eder 2008, 3; 10), Handlungen (vgl. Eder 2008, 60f.; 68) oder Orte (vgl. Eder 2008, 30; 76), sondern ebenso Emotionen werden bildlich dargestellt (vgl. Eder 2008, 66; 89). Im gesamten Text gibt es keine Seite, auf der nicht mindestens ein Bild zu sehen ist (vgl. Eder 2008, 1 – 95). In Analyse 2 und 3 verhält es sich ähnlich, jedoch nicht in ganz so großem Ausmaß. In Analyse 1 ist zu Beginn eines jeden Kapitels eine Zeichnung zu sehen, welche die Hauptfigur, Robinson, in seiner aktuellen Situation zeigt. Auf den meisten dieser Bilder sind außerdem die jeweiligen Schlüsselwörter des Kapitels bildlich dargestellt. Die Bilder in Kapitel 1 bis 3 sowie 5 zeigen ein Schiff (vgl. Großmann 2008, 3; 9; 17; 28), die Bilder zu Beginn von Kapitel 4, 6, 7 und 9 zeigen Robinson zusammen mit Mister Black (vgl. Großmann 2008, 22; 34; 41; 51) und auf den Bildern der Kapitel 12 bis 17 sieht man Robinsons Gefährten Freitag (vgl. Großmann 2008, 66; 71; 75; 79; 85; 89). Das Schlüsselwort Insel, dessen Vorkommen sich stringent durch alle Kapitel zieht, wird auf dem Deckblatt sowie als eine Bordüre in der Kopfzeile des gesamten Textes visualisiert (vgl. Großmann 2008, 1 – 95). Dieselbe Art von Bordüre kann in Analyse 2 verzeichnet werden. Vom ersten bis zum letzten Kapitel zierte ein gezeichneter Wal die Kopfzeile des Textes (vgl. Großmann 2002, 1 – 95). Ebenso ist dieser auf der Titelseite und mehrfach zwischen den Kapiteln abgebildet (vgl. Großmann 2002, 3; 17; 88). Ferner wird auch das Schlüsselwort Meer oftmals in bildlicher Form dargestellt. Das Meer ist auf den meisten Bildern zu sehen: Auf dem Bild vor Kapitel 2 (vgl. Großmann 2002, 10), von Kapitel 3 (vgl. Großmann 2002, 16f.), Kapitel 4 (vgl. Großmann 2002, 24), Kapitel 5 (vgl. Großmann 2002, 32), Kapitel 7 (vgl. Großmann 2002, 44f.), Kapitel 8 (vgl. Großmann 2002, 52f.), Kapitel 11 (vgl. Großmann 2002, 71), Kapitel 12 (vgl. Großmann 2002, 77), Kapitel 13 (vgl. Großmann 2002, 82) sowie Kapitel 14 (vgl. Großmann 2002, 88f). In Analyse 4 konnten keine bildlichen Darstellungen zur Erschließung der Hauptinhalte erfasst werden. In Analyse 5 wurden Fotografien eingefügt, die mit Beschreibungen versehen

waren. Zum Beispiel ist ein Foto von dem Zimmer, in dem Anne Frank gewohnt hat, abgebildet. Über diesem steht folgender Text:

Annes Zimmer
Anne muss ihr Zimmer mit Herrn Pfeffer teilen.
Am Anfang findet sie ihn nett, später nicht mehr. (Hoefnagel 2015, 45)

Solche Abbildungen inklusive einer Erklärung sind mehrfach im Verlauf des Textes zu finden.

d) Zur Sicherung des Textverständnisses ist es sinnvoll, zwischen einzelnen Textabschnitten eine kurze Zusammenfassung sowie Antizipation durchzuführen. sprachfördernde Texte sollten Raum für solche Antizipationen und Resümees bieten.

Auch diese Annahme stützt sich auf Ehlers' Theorie der Leseförderung. Demgemäß trägt es zu einem besseren Textverständnis bei, wenn die Leser/innen über die Wirkungen und den Verlauf eines Textes antizipieren (vgl. Ehlers 2003, 290). Eine Zusammenfassung am Ende eines Textabschnittes fördert dies zusätzlich. Bei der Analyse wurde der Text zunächst nach Aufgaben durchsucht, welche die Sprache der defizitären Leserschaft fördern soll. Diese Aufgaben wurden danach beurteilt, ob sie den SuS Raum zur Antizipation oder für ein Resümee geben oder sie gar dazu auffordern. In der ersten Analyse konnten solche Aufgaben nur teilweise erkannt werden. Nur teilweise erfüllt ist dieses Kriterium deswegen, da es zwar sehr viele Aufgaben gibt, die Inhalte zusammenfassen, jedoch keine, die Raum für Antizipation geben. Zum Beispiel wird in den Aufgaben zu Kapitel 2 folgende Aufgabe gestellt:

Auf einmal kommt ein Junge durch das Fenster und bringt das Leben der Familie durcheinander. Fülle den Steckbrief zu dem Jungen aus. Schreibe die Angaben aus dem Kasten ab.
Laub und Spinnweben / unverschämt / die ersten Zähne / Peter Pan / bei den Feen / genauso groß wie Wendy
Name: / Eigenschaft: / Wohnort: / Größe: / Kleidung: / besonderes Merkmal:
(Eder 2008, 13)

Ähnliche Aufgaben, mit selbiger Absicht sind in den Aufgaben zu Kapitel 10 zu finden:

Der Kampf mit den Piraten hat begonnen. Wer geht als Erstes mit einem großen Platsch über Bord? Unterstreiche:
der Steuermann Smee Slightly (Eder 2008, 69)

Am Ende des Textes folgt noch ein ausführliches Aufgabenkapitel, indem über den gesamten Inhalt des Textes resümiert werden soll (vgl. Eder 2008, 92 – 95). Außerdem gibt dieses letzte Kapitel Anstöße für Gruppendiskussionen und Spiele in der Klassengemeinschaft. In den Analysen 2 und 3 konnte das Kriterium voll erfüllt werden. In Analyse 2 konnte folgende Aufgabe verzeichnet werden, welche die SuS zum Antizipieren anregt:

Robinson hat nichts zu essen und nichts zu trinken dabei. (Er hat nur Mister Black und die Kleider, die er am Körper trägt.)

a) Versetze dich in seine Lage. Was wird er auf der Insel noch vermissen? (Großmann 2008, 25)

Indem die SuS dazu aufgefordert werden, sich in Robinsons Lage hineinzuversetzen, müssen sie automatisch darüber nachdenken, wie es in der Geschichte weiter gehen könnte. Auch Aufgaben, die zum Resümieren auffordern, konnten analysiert werden. Unter anderem folgende:

Mister Black ist gestorben.

Doch Robinson denkt noch häufig an die Zeit, als Mister Black noch lebte.

Was haben die beiden alles zusammen erlebt?

Sprecht in der Klasse darüber. (Großmann 2008, 54)

In dieser Aufgabe müssen die SuS noch einmal über die vergangenen Kapitel nachdenken und geben durch die Beantwortung dieser Frage ein Resümee ab. Auch in Analyse 2 konnten sowohl Aufgaben zur Antizipation als auch zu einem Resümee gefunden werden. Zum Beispiel folgende Aufgabe:

Der dünne Mann rät Ismael und Quiqueg, an Land zu bleiben. Hättet ihr auf ihn gehört?

Sprecht in der Klasse darüber (Großmann 2002, 15)

Da der dünne Mann Ismael und Quiqueg davor gewarnt hat, mit ihrem Kapitän in See zu stechen (vgl. Großmann 2002, 12), kann in der Klassendiskussion darüber gesprochen werden, was wohl als Nächstes passieren werde. Diese Aufgabe dient demnach der Antizipation. Aufgaben, welche die SuS zum Resümieren anregen, wurden mehrere gefunden, zum Beispiel folgende:

1. Kreuze jeweils die richtige Antwort an.

Wie heißt der Mann, der die Geschichte erzählt? [...]

Was treibt ihn auf den weiten Ozean hinaus? [...]

In welcher Stadt kommt er an einem Dezemberabend an? [...]

Was ist Nantucket? [...]

2. Was macht Ismael, um die Genehmigung für den Walfang zu erhalten?

Schreibe jeweils die richtige Form des Verbs (des Tuworts) in die Lücken. [...] (Großmann 2002, 7)

Diese Aufgaben verknüpfen Grammatikaufgaben damit, ein kurzes Resümee des vergangenen Kapitels zu ziehen. Bei den Analysen 4 und 5 konnte beim ersten intensiven Lesen festgestellt werden, dass es keinerlei Aufgaben zwischen den Kapiteln gibt, welche weiter analysiert werden könnten.

e) Um satzübergreifende Verbindungen herzustellen oder die passenden Bezugsobjekte eines Konnektors oder einer Verweisform zu finden, hilft es, nach bestimmten Textabschnitten Lückentexte mit bestimmten Konnektoren für die SuS einzuarbeiten. Dies hilft außerdem, ihr neu erlerntes Wissen direkt anwenden bzw. prüfen zu können.

Die Aufgaben zwischen den Kapiteln der Analysen 1 bis 3 wurden ein weiteres Mal genauer betrachtet. Diesmal wurde darauf geachtet, ob die Aufgaben Lückentexte enthalten und wenn ja, ob diese Lückentexte darauf abzielen, Satzzusammenhänge zu erschließen. Lückentexte konnten in den Analysen 1 bis 3 verzeichnet werden. Nacheinander wurden diese Lückentexte näher betrachtet. Die Lückentexte in den Aufgaben zum Kapitel in Analyse 1 zielen nicht darauf ab, satzübergreifende Verbindungen herzustellen. Sie haben andere Aufgaben zum Ziel:

Was hast du über Kapitän Hook noch erfahren? Ergänze die fehlenden Wörter.
Tipp: Lies dazu die Seite 33.

Kapitän Hook war früher der ___ des Piratenschiffs Schwarzer Korsar. Peter Pan erzählt, dass er Hook im Kampf die ___ Hand abgesäbelt hat. Jetzt hat Hook einen ___ Haken anstelle einer Hand, seine _____. (Eder 2008, 36)

Was macht Peter, nachdem er Wendy befreit hat? Ergänze den Satz.
Tipp: Lies auf Seite 73 nach.

Als Peter Wendy befreit hatte, ___ er ihr zu, sie solle sich mit anderen _____. Er selber stellte sich ___ und zog _____. (Eder 2008, 75)

Diese Lückentexte können von der Art der Sprachförderung eher zu Kriterium d) als zu Kriterium e) gezählt werden. Dasselbe Ergebnis lässt sich in Analyse 3 feststellen. Auch in diesen Aufgaben zum Kapitel befinden sich zwar Lückentexte, diese tragen aber ebenso wenig dazu bei, Satzzusammenhänge zu erschließen.

In diesem Text fehlen alle Verbformen im Präteritum (in der Vergangenheit).
Setze jeweils die richtige Verbform ein.
Der Infinitiv (die Grundform) steht unter der Linie.
Der Sturm ___ heftig. (toben)
Kapitän Ahab ___ die Befehle. (geben)

Die Männer ____ trotz des Sturmes die Segel. (setzen)
Flask ____ das Steuerrad. (umklammern) [...] (Großmann 2002, 81)

Dies ist nur ein Lückentext von vielen, die in Analyse 2 erfasst werden konnten. Alle Lückentexte dienen nicht der Satzverknüpfung, sondern dem Zusammenfassen der Ereignisse des vergangenen Kapitels. So gesehen in Aufgaben zu Kapitel 7: „Die Männer der *Pequod* bekommen Besuch. Setze folgende Wörter unten in die Lücken ein. [...]“ (Großmann 2002, 49) oder in den Aufgaben zum Kapitel 14: „Woran erkennen die Seeleute Moby Dick? Trage die fehlenden Wörter in die Lücken ein. [...]“ (Großmann 2002, 93). Einzig in Analyse 2 konnten Lückentexte analysiert werden, welche die SuS dabei unterstützen sollen, satzübergreifende Verbindungen herzustellen. Beispielhaft können folgende Aufgaben benannt werden:

Schreibe jeweils eine passende Präposition (ein Verhältniswort) in die Lücke. Streiche die Präposition in dem Kasten durch. (Großmann 2008, 32)

Freitag lernt Robinsons Sprache schnell. Doch er vergisst, die Artikel (Begleiter) vor die Nomen zu setzen.

- a) Ergänze die fehlenden Artikel
- b) Schreibe die vollständigen Sätze in dein Heft. (Großmann 2008, 77)

Diese Aufgaben zielen nicht nur darauf ab, den Inhalt des Kapitels zusammenzufassen, sondern helfen den SuS dabei, wichtige Bestandteile der Syntax zu erfassen.

f) Um den Aufbau eines Textes erfassen zu können, müssen die Texte einen sichtbaren Anfang sowie einen sichtbaren Schluss haben.

Zunächst muss geklärt werden, wie ein sichtbarer Anfang und ein sichtbarer Schluss definiert werden. Schon Aristoteles hat in seinem Werk *Poetik* publiziert, was unter dem Anfang und dem Schluss eines Stückes zu verstehen ist.

Ein Ganzes ist, was Anfang, Mitte und Ende hat. Ein Anfang ist, was selbst nicht mit Notwendigkeit auf etwas anderes folgt, nach dem jedoch natürlicherweise etwas anderes eintritt oder entsteht. Ein Ende ist umgekehrt, was selbst natürlicherweise auf etwas anderes folgt, und zwar notwendigerweise oder in der Regel, während nach ihm nichts anderes mehr eintritt. [...] Demzufolge dürfen Handlungen, wenn sie gut zusammengefügt sein sollen, nicht an beliebiger Stelle einsetzen noch an beliebiger Stelle

enden, sondern sie müssen sich an die genannten Grundsätze halten. (Fuhrmann 1982, 25)

Um Kohärenz eines Textes erzeugen zu können, ist es also wichtig zu erkennen, womit dieser anfängt und endet. Vor dem Hintergrund der Definition von Aristoteles wurden die Anfänge der Teile des Textkorpus betrachtet. Der analysierte Text der Analyse 1 beginnt wie folgt:

Alle Kinder außer einem werden erwachsen.
Sie erfahren es bald, dass sie erwachsen werden müssen.
Und Wendy muss es so erfahren:
Als sie zwei Jahre alt war, spielte sie im Garten, sie pflückte eine Blume und rannte zu ihrer Mutter.
Mrs Darling griff sich ans Herz und rief:
„Ach, warum kannst du nicht immer so bleiben!“
Seither wusste Wendy, dass sie erwachsen werden muss. (Eder 2008, 3)

Diese Worte folgen auf nichts als einer Abbildung und dem Inhaltsverzeichnis. Es folgt jedoch eine ganze Geschichte. Laut Aristoteles kann dies demnach als Anfang bezeichnet werden. Ebenso ersichtlich ist das Ende des Textes in Analyse 1. Der Erzähltext endet mit folgenden Worten:

Wendys letzte Worte waren ziemlich traurig. „Du vergisst mich doch nicht, Peter, bis ich wieder zu dir darf?“
Natürlich versprach er das. Und dann flog er fort.
Ende (Eder 2008, 91)

Da diesem letzten Text aber noch ein letztes Aufgabenkapitel folgt, ist das ersichtliche Ende, auf das nichts mehr folgt, erst auf Seite 95, nach den letzten Aufgaben, zu verzeichnen. Da diese Aufgaben aber nur ein unterstützender Zusatz sind und laut Aristoteles „notwendigerweise oder in der Regel, [...] nach ihm nichts anderes mehr eintritt“ (Fuhrmann 1982, 25), wird das Ende der Geschichte mit dem Wort „Ende“ (Eder 2008, 91) gekennzeichnet. Nach diesem Ende muss notwendigerweise nichts mehr folgen, um die Kohärenz des Textes erschließen zu können. Ebenso verhalten sich Anfang und Schluss in den Analysen 2 und 3. Diese beginnen jeweils mit einer Vorstellung des Ich-Erzählers. Anfang laut Analyse 1:

Mein Name ist Robinson. Ich kam 1632 in York zur Welt. Meine Eltern waren reiche und beliebte Leute. Leider weiß ich nicht, wie es ihnen geht. Ich habe sie nämlich schon viele Jahre nicht mehr gesehen. Doch ich will euch der Reihe nach erzählen, wie es dazu gekommen ist. (Großmann 2008, 3)

Analyse 2:

Mein Name ist Ismael. Ich möchte euch hier eine Geschichte erzählen. Sie handelt von einem Kapitän, einem Wal, vom Meer und auch ein bisschen von mir. Eines Tages beschloss ich Seemann zu werden. Es gab nichts mehr, was mich in der Heimat hielt. (Großmann 2002, 3)

Und auch das Ende ist jeweils mit den Worten „Ende“ gekennzeichnet, um die Zugehörigkeit der anschließenden Aufgaben von dem Sinnzusammenhang der Geschichte zu trennen (vgl. Großmann 2008, 91; Großmann 2002, 92). Auch in den Analysen 4 und 5 konnten ersichtliche Anfänge und Schlüsse erkannt werden, ohne dass das Wort „Ende“ den Schluss anzeigt. In Analyse 4 konnte ein eindeutiger Anfang erkannt werden, der auf nichts folgt, doch der weiteren Text vorausgeht:

Über Romeo und Julia

Romeo und Julia ist eine alte Liebesgeschichte. Es ist die bekannteste Liebesgeschichte der Welt.

Gleichzeitig ist es eine sehr traurige Geschichte. Sie handelt von zwei jungen Menschen.

Diese Menschen heißen Romeo und Julia.

Ihre Geschichte ist das Werk von einem berühmten Schriftsteller. Er lebte vor mehr als 400 Jahren in England.

Sein Name ist William Shakespeare. (Höhle 2003, 5)

Der Schluss ist dadurch erkennbar, dass er auf etwas folgt, jedoch nichts auf ihn folgt:

Frieden [...]

Zum Abschied legt die Amme zwei Rosen auf das Grab. Dann macht sie sich auf den Heimweg.

Zurück in das blaue Haus mit den weißen Fensterläden. (Höhle 2013, 89)

Dieselben Eigenschaften eines Anfangs und eines Schlusses konnten in Analyse 5 analysiert werden. Der Text beginnt ebenso mit einer Einführung in die Handlung des Gesamttextes:

Anne Frank, ihr Leben

Am 12. Juni 1929 wird in Deutschland ein Mädchen geboren. Es ist ein glückliches Mädchen. Sie hat einen Vater und eine Mutter, die sie beide lieben. Sie hat eine Schwester, die in sie vernarrt ist. Sie wohnt in einer schönen Stadt: Frankfurt am Main. Hier wohnen auch viele Verwandte. Sie kommen alle, um das kleine Mädchen zu sehen und alle finden sie goldig. (Hoefnagel 2015, 7)

Auch dem Schluss dieser Geschichte folgt kein weiterer Text, was den Schluss eindeutig als Schluss identifizieren lässt (vgl. Hoefnagel 2015, 92).

Dieses Kriterium ist das einzige, das in allen fünf Analysen als komplett erfüllt gilt.

3.2.3 Ergebnisse: Literarische Leseförderung

Die Auswertung der Analyse einer literarischen Leseförderung ist aufwändiger als die der sprachlichen. Um die einzelnen Kriterien zu überprüfen, bedarf es mehr als nur eine Analyse der Textoberfläche. Kenntnisse der literarischen Textanalyse sind notwendig, um die inhaltliche Ebene des Textes analysieren zu können. Der Vorgang hierbei wird im Einzelnen erklärt.

g) Um bei dem/der Leser/in die Fähigkeit zu entwickeln, Bedeutungen zu erfassen, müssen Handlung, Situation, Figuren, Raum und Zeit eine symbolische Funktion besitzen und interpretierbar sein. Die Fähigkeit zur Interpretation ist ein wichtiger Punkt der ästhetischen Bildung und somit für die Leseförderung.

Um Dinge, Handlungen und weitere Inhaltsfaktoren eines Textes interpretieren zu können, müssen dafür Freiräume bleiben. Um also Handlungen, Figuren etc. zu interpretieren, muss man jene laut Luserke-Jaqui „Beschreiben und Deuten“ (Luserke-Jaqui 2007, 45) können.

Deuten ohne Beschreiben ist inhaltsleer, Beschreiben ohne Deuten bleibt blind. Nur durch das Zusammenspiel von Beschreiben und Deuten kann ein Text ausgeleuchtet werden und vermögen wir mit ihm und über ihn mit anderen zu kommunizieren. (ebenda)

Ferner beschreibt Luserke-Jaqui eine weitere Voraussetzung für die Interpretierbarkeit von Texten:

Jedem Text ist eine symbolische Deutungsebene eingeschrieben. Die Interpretation erschöpft sich also nicht in einem Nachbuchstabieren (Paraphrasieren) des Textes. Sie versucht vielmehr, über die Buchstäblichkeit der Zeichen hinauszugehen und im Zusammenspiel von Text und Interpretieren etwas zur Sprache zu bringen, worüber auf den ersten Blick der Text scheinbar keine Aussage, eine ungenaue Aussage oder eine eindeutige Aussage macht. (Luserke-Jaqui 2007, 45)

Die Fähigkeit zu interpretieren ist ein wichtiger Aspekt der ästhetischen Bildung. Nachfolgend wird die Vorgehensweise und die Ergebnisse der vier Analysen beschrieben bzw. aufgezeigt, in denen dieses Kriterium nicht erfüllt

werden konnte. Die Ergebnisse der Analyse 3 (Kriterium zum Teil erfüllt) werden zuletzt benannt. Für eine bessere Lesbarkeit werden die Ergebnisse nach Inhaltsfaktor (Handlung, Figuren, Situation, Raum und Zeit) geordnet. Um zu analysieren, ob diese Faktoren interpretierbar sind, muss bewertet werden, ob diese sowohl beschrieben als auch gedeutet werden können und ob Aussagen gemacht werden, welche keinen direkten Bezug zum Inhalt haben und demnach einer höheren Deutungsebene zugeordnet werden könnten.

Handlung

Nach dem ersten Lesen der jeweiligen Texte ergab sich ein erster Überblick über die Handlungen. Durch das wiederholte Zusammenfassen und die häufig aufkommenden Erläuterungen wird in vier der fünf analysierten Texte wenig Raum zur Interpretation gelassen. Die Aufgaben zur Sprachförderung am Ende eines jeden Kapitels der Analysen 1 und 3 lassen die SuS den Inhalt zwar beschreiben, lassen aber keinen Platz für die Deutungsebene. In Analyse 4 wird die/der Leser/in durch die Einleitung zu Beginn schon auf den folgenden Text vorbereitet. Es wird vorab bestätigt, dass es sich um eine traurige Geschichte handelt, und es wird über die Angewohnheiten der Bürger des Entstehungsjahrhunderts informiert (vgl. Höhle 2013, 6f.). Diese Vorentlastung bietet den SuS keinen Raum zur Interpretation, denn Umstände, die genau beschrieben wurden, erfüllen beinahe den Gegenstand eines Sachtextes und lassen keinen Raum für eine individuelle Deutung. Da es sich bei dem Originaltext des in Analyse 5 analysierten Textes um ein real existierendes Tagebuch, also einen Tatsachenbericht, handelt, bleibt auch hier kein Platz für eine Interpretation der Handlung, wie es bei einem imaginativen Text üblich ist; in diesem Fall gilt das ebenso für die Interpretierbarkeit bestimmter Situationen. Auch in Analyse 3 kann an der Handlung kein symbolischer Wert oder Raum zur Interpretation erkannt werden. Sie wird immer genau beschrieben und lässt keine Fragen offen. Sogar der eigentliche Grund, aus dem Kapitän Ahab zur See fährt, wird von Anfang an beschrieben. Er hat sich zum Ziel gesetzt, den weißen Wal, der ihn einst seiner Beine entledigt hat, zu finden und sich an ihm zu rächen, indem er ihn töten möchte. Dies verdeutlicht er häufig mit den Worten „Tod dem Moby

Dick!“ (Großmann 2002, 18; 26 u.a.).Textteile, denen kein bestimmter Bezug zur Handlung zugeschrieben werden kann, sind in allen fünf Analysen nicht zu finden. Eine genauere Erläuterung hierzu wird bei den einzelnen Situationen gegeben.

Figuren

In vier von fünf Analysen werden alle auftretenden Figuren ausführlich beschrieben. Dies wurde dadurch analysiert, dass beim Lesen vermehrt auf das Aufkommen von Personennamen geachtet wurde und darauf, wie diese in die Geschichte eingeführt wurden. Die Aufmerksamkeit gilt hierbei hauptsächlich der Vorstellung dieser Personen. Meist fällt diese sehr ausführlich aus, sodass keine Fragen mehr offen blieben. Als Peter Pan das erste Mal auftritt, wirkt es wie selbstverständlich, dass er durch das Fenster hineingeflogen kommt, und die Beschreibung kann die Phantasie der jungen Leser kaum anregen:

Und während sie träumte, flog das Fenster auf,
und ein Junge fiel auf den Fußboden.
Ein seltsames Licht begleitet ihn, nicht größer als eine Faust.
Es sauste durch das Zimmer wie etwas Lebendiges.
Es musste dieses Licht gewesen sein, das Mrs Darling weckte.
Mit einem Schrei sprang sie auf und
sah den Jungen, und irgendwie wusste sie sofort,
dass es Peter Pan war.
Peter Pan war ein hübscher Junge,
mit Laub und Spinnweben bekleidet.
Aber das Erstaunlichste an ihm war, dass er noch alle Zähne hatte. [...] (Eder 2008, 12)

Der Umstand, dass es erstaunlicher ist, dass Peter Pan noch alle Zähne hat, als dass er anstatt durch die Tür durch das Fenster ins Haus hineinkommt, lässt kaum Interpretationen zu. Der/Die Leser/in soll offensichtlich nicht dazu angehalten werden, darüber nachzudenken, warum dieser Junge zum Fenster hineinkommt, sondern der Umstand gilt als gegeben. Eine parallel existierende Deutungsebene soll offensichtlich ausgehebelt werden. Dieselbe Beobachtung konnte in Analyse 2 gemacht werden. Situative Darstellungen, welche den/die Leser/in zum Deuten verleiten könnten, werden durch eine klare Erläuterung im Themenfeld des Hauptinhaltes gehalten. Zu Beginn des Textes der Analyse 2 stellt sich der Ich-Erzähler Robinson selbst vor und beschreibt seine Person:

Mein Name ist Robinson. Ich kam 1632 in York zur Welt, Meine Eltern waren reiche, beliebte Leute. Leider weiß ich nicht, wie es ihnen geht. Ich habe sie nämlich schon viele Jahre nicht mehr gesehen. Doch ich will euch der Reihe nach erzählen, wie es dazu gekommen ist. (Großmann 2008, 3)

Darauf folgt die Erklärung darüber, dass seine Eltern ihn zu sehr behüteten und er aus diesem Grund den Wunsch verfolgt, zur See zu fahren, um sich frei zu fühlen (vgl. Großmann 2008, 4). In Analyse 4 sowie in Analyse 5 werden Figuren, die zum ersten Mal auftreten, ebenfalls genau beschrieben. Meist werden sie zuerst durch eine Überschrift erkenntlich gemacht. Als Julia, eine der Hauptpersonen des Textes aus Analyse 4, zum ersten Mal als verkleidetes Dienstmädchen auftritt, wird ihr im Text noch keine große Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Höhle 2013, 12f.). Es wird lediglich beschrieben, dass sie die Kleider eines Dienstmädchens trägt und sehr hübsch ist (vgl. ebenda). Sobald sie mit ihrem Namen betitelt wird, wird sie auch genau beschrieben und erklärt, warum sie als Dienstmädchen verkleidet im Baum gesessen hat:

Julia

[...] Wie hat sie nur so dumm sein können!

Sie wollte so gerne einmal allein weg.

Reiche Mädchen dürfen das nicht.

Es muss immer eine Anstandsdame dabei sein.

Also dachte Julia: Ich ziehe einfach die Kleider meiner Amme an.

Dann kann ich ohne Begleitung in den Wald. (Höhle 2013, 76)

Nach ihrem ersten Auftritt als Julia wird also unmittelbar erklärt, dass sie reich ist und sich die Kleider der Amme angezogen hat, damit sie alleine aus dem Haus kann. Diese Details wären beispielsweise Inhalte gewesen, die der/die Leser/in hätte deuten können, wären sie nicht beschrieben worden. Diese Gelegenheit der Deutung wird aber vorweggenommen. Einzig in Analyse 3 konnte Raum für eine Deutungsebene analysiert werden. Um Kapitän Ahab wird ein Mysterium gebildet. Schon bevor er selbst auftritt, wird sonderbar über ihn gesprochen. Beim Lesen der Beschreibungen der Figuren fiel folgende Textstelle auf, in der der Geisteszustand des Kapitäns Ahab erstmals bezweifelt wird:

„Da habt ihr einen Fehler gemacht“, hauchte er. „Ich hab eure Seelen dem Teufel verkauft! Ihr werdet alle mit Kapitän Ahab untergehen. Der weiße Wal hat ihm nicht nur das Bein genommen. Nein, er hat auch seinen Geist verwirrt. Kapitän Ahab ist ein kranker Mann. Bleibt lieber an Land, dann seid ihr in Sicherheit! (Großmann 2002, 12)

Der dünne Mann, der diese Worte spricht, wird von Ismael und Quiqueg jedoch nicht ernst genommen. Sie denken zu diesem Zeitpunkt, dass der dünne Mann selbst verrückt sei (vgl. Großmann 2002, 12). Auch zu den Worten eines der Schiffsbesitzer, der zuvor noch zu ihnen sagte: „Dem Kapitän geht es nicht gut. Er ist krank. Vor der Abfahrt des Schiffes in ein paar Tagen werdet ihr ihn nicht kennen lernen“ (Großmann 2002, 12), stellen die beiden keinen Bezug her. Lange Zeit tritt der Kapitän nicht selbst auf, es wird lediglich über ihn gesprochen. Dies gibt dem/der Leser/in Raum, darüber nachzudenken, welche symbolische Funktion der Kapitän haben könnte. Bis zu seinem Tod am Ende des Textes, wird oftmals der kranke Geisteszustand des Kapitäns in Frage gestellt, jedoch wird dieser nie sachlich nachgewiesen (vgl. Großmann 2002, 12 – 91). Ebendieser Geisteszustand lässt dem Leser Raum zur Interpretation einiger bestimmter Situationen.

Situation

Bei einzelnen Situationen verhalten sich die Ergebnisse ähnlich dem Inhalt, die Auswertung lässt sich jedoch anhand von Beispielen besser beschreiben. In den meisten Fällen ist es die Deutungsebene, die den Situationen fehlt, um sie als interpretierbar werten zu lassen. Folgender Textausschnitt aus Analyse 1 ist ein Beispiel dafür, dass kein Raum für Interpretation gelassen wird:

„Was redest du für einen Unsinn, Schätzchen.
Keiner kann ins Haus, ohne anzuklopfen.“
„Ich glaube, er kommt durchs Fenster“, sagte Wendy.
„Liebling, das ist drei Stockwerke hoch.“
Mrs Darling wusste nicht, was sie denken sollte.
Bestimmt hatte Wendy geträumt. (Eder 2008, 6)

Dem Leser wird kein Freiraum dafür gelassen, darüber nachzudenken, wie sich die Situation zugetragen haben könnte. Die Situation wird damit erklärt, dass Wendy nur geträumt haben kann. Ein weiteres Beispiel konnte in Analyse 2 festgestellt werden. In Kapitel 3 kommt Robinson, nachdem er mit seiner Mannschaft Schiffbruch erlitt, auf einer Insel an. Der Vorgang des Schiffbruchs sowie die Ankunft auf der Insel inklusive seiner Gedanken und Ängste werden beschrieben und begründet:

Als ich wieder zu mir kam, wusste ich erst gar nicht, wo ich war. Was war geschehen?

Mein Kopf schmerzte. Alle Knochen taten mir weh. Vorsichtig richtete ich mich auf und sah mich um. Ich befand mich auf einem Felsen, der in der Nähe eines Ufers aus dem Wasser ragte.
Jetzt fiel es mir wieder ein: Wir hatten Schiffsbruch erlitten!
Ich hatte viel Glück gehabt. Der Felsen war meine Rettung gewesen.
(Großmann 2008, 18)

In dieser Ausführlichkeit wird die gesamte Situation beschrieben, in der Robinson auf der Insel strandete (vgl. Großmann 2008, 16 – 21). Es gibt keinen Umstand, der nicht ausführlich beschrieben wird. In Analyse 5 gibt es eine Situation, die auf eine symbolische Funktion hinweist, beispielsweise die weiße Taube:

Von der Amme erfährt Julia, was geschehen ist.
„Wie schrecklich!“, ruft Julia.
„Mein lieber Vetter ist tot.
Mein geliebter Romeo muss Verona verlassen.
Und mein Täubchen ist heute Nacht weggeflogen.“ (Höhle 2013, 68)

Die Taube besitzt zwar einen symbolischen Wert, die Deutungsebene dieser geht jedoch dadurch verloren, dass durch die Vorentlastung im Anfangskapitel kein Raum mehr für Interpretation gelassen wird:

Im 16. Jahrhundert wurde nicht offen über Sex gesprochen. Das fand man unanständig.
Trotzdem wollten die Menschen darüber reden.
Darum benutzten sie eine Art Geheimsprache.
Eine weiße Taube war zum Beispiel eine schöne Jungfrau.
Saß die Taube in einem Käfig, war eine eingesperrte Jungfrau gemeint.
Und wenn die weiße Taube wegflog, war das Mädchen keine Jungfrau mehr.
Das Mädchen hatte also mit dem Jungen geschlafen.
In der heutigen Zeit wird offen über Sex geredet.
Ohne Tauben und Käfige. (Höhle 2013, 6f.)

Einzig in Analyse 3 gibt es einige Situationen, die Raum für Interpretationen bieten. Durch den nicht klar erkenntlichen Geisteszustand des Kapitäns Ahab ergeben sich interpretierbare Situationen. Zum Beispiel als die Mannschaft um Kapitän Ahab auf ein weiteres englischstämmiges Schiff trifft, freuten sich beide Seiten zunächst, einander zu treffen. Nachdem Kapitän Ahab erfragt, ob die andere Mannschaft auf Moby Dick traf, schlägt die Stimmung schlagartig um.

Kapitän Ahab starrte den englischen Kapitän wütend an. Die Mannschaft schwieg betroffen. Von Freude war nichts mehr zu spüren.
Der englische Kapitän blickte von Ahab sorgenvoll zu der Mannschaft und wieder zurück. Auch er schien zu merken, dass auf der Pequod irgendetwas nicht stimmte. (Großmann 2002, 47)

Durch die Worte „Auch er schien zu merken, dass auf der Pequod irgendetwas nicht stimmte“ (ebenda) benennt der Autor die Situation nicht eindeutig und lässt an dieser Stelle Deutungen und Interpretationen zu. Ebenso verhält es sich mit folgender Textstelle:

Als am nächsten Tag noch immer kein Wind aufkam, wurde die Mannschaft langsam unruhig. Auch unseren Kapitän hatten wir schon lange nicht mehr an Bord gesehen.

Die Stimmung war angespannt.

„Unsere Fahrt ist verflucht“, murmelte Mister Starbuck. „Wir werden alle sterben, wenn wir diesem Wahnsinn kein Ende machen.“

Ich war beunruhigt. Wurde Mister Starbuck nun auch noch verrückt? (Großmann 2002, 62f.)

Dieser Textstelle sind keine Beschreibungen darüber zu entnehmen, warum alle sterben werden und von welchem Wahnsinn Mister Starbuck spricht, dem ein Ende gemacht werden müsse. Diese fehlenden Beschreibungen lassen Raum für Deutungen und Interpretationen seitens der Leserschaft.

Raum und Zeit

Die Interpretierbarkeit von Raum und Zeit konnte bereits beim ersten intensiven Lesen analysiert werden. Textstellen, in denen Ortswechsel oder Zeitangaben beschrieben werden, wurden markiert und am Ende des Textes genauer betrachtet. Ortswechsel wurden in jedem der fünf Texte thematisiert, sodass keine Fragen darüber offen blieben. Geschehnisse ohne die Angaben zu deren Dauer bieten Platz für Möglichkeiten der Interpretation. In den Texten wurde die Zeitspanne jedoch immer thematisiert und beschrieben. Ein Beispiel hierfür bietet die Auswertung der Analyse 2. Da der Hauptteil der Robinson-Geschichte auf einer Insel spielt, gibt es beim Raum wenig Platz zur Interpretation. Jeder Raumwechsel (Schiff – Insel – Höhle) wird detailliert beschrieben und erklärt. Auch die Zeit wird thematisiert. Robinson zählt die Wochen und Jahre auf der Insel und lässt den Leser von Zeit zu Zeit daran teilhaben.

Es war schon der zwölfte Tag, den ich auf der Insel verbrachte. Ich musste dreimal nachrechnen, ob das auch wirklich stimmte. Langsam schien ich das Gefühl für die Zeit zu verlieren. Ich wusste nicht mehr auf Anhieb, welcher Wochentag gerade war. (Großmann 2008, 36).

Ab dann beginnt Robinson die Tage mitzuzählen und hält den Leser immer wieder auf dem Laufenden. „Es ging mir und Mister Black die nächsten Jahre

richtig gut“ (Großmann 2008, 53), „Ich lebte nun schon zwanzig Jahre auf der Insel und war längst ein erwachsener Mann“ (Großmann 2008, 60). Wenn solche Beschreibungen vorliegen, wird den Leser(inne)n kein Raum dafür geboten, selbst darüber nachzudenken, wie lange Robinson schon auf der Insel leben könnte. Auch die genaue Beschreibung jeglicher Ortswechsel lässt keine Fragen offen. Beispielsweise in Analyse 4 wird oft schon durch die Überschrift deutlich gemacht, wo sich die handelnden Figuren gerade befinden:

Am Fluss
[...] Romeo geht am Fluss entlang.
Am Ufer liegen viele Boote. Die meisten gehören den Bauern aus der Umgebung.
Sie bringen morgen ihr Gemüse zum Markt.
Oder ihre Hühner.
Und abends fahren sie mit dem Boot wieder zurück. (Höhle 2013, 10)

Es wird also nicht nur beschrieben, dass sich Romeo gerade am Fluss befindet, sondern es werden auch Erläuterungen über die Funktion des Flusses gemacht.

h) Um die Imagination der Lesenden zu fördern und deren Identifikationsfähigkeit und Empathie auszuprägen, darf Literatur keine Informationen über Sachverhalte enthalten. Literatur sieht ihren Zweck in sich selbst. Sie ist subjektiv, voreingenommen, befangen, unsachlich und andeutungshaft.

Beim ersten Lesen der fünf Texte fiel bereits ohne bestimmte Lesetechnik auf, dass die Inhalte nicht rein imaginativ sind. In Analyse 1 – 3 kommen in den Aufgabenkapiteln jeweils Sachtexte vor, die als solche ausgezeichnet sind. In Analyse 1 ist auffällig, dass jegliche Sachverhalte zu genau erklärt werden, um die Imaginationsfähigkeit der Leser überhaupt anregen zu können. Sachverhalte, die evtl. Unverständnis bei der Leserschaft aufkommen lassen könnten, werden direkt erklärt und der/die Leser/in somit entlastet:

Aufgabe 7: Wendy gibt Peter einen Fingerhut.
Der schützt den Finger beim Nähen.
Kreise den Fingerhut ein. (Eder 2008, 23)

Ebenso werden unbekannte Wörter oder Sachverhalte erläutert:

Ein Schiff ist aus starken Brettern gebaut,
den sogenannten Planken.

Was machen die Piraten mit einer bestimmten Planke? [...] (Eder 2008, 86)

Diese Aufgabe bezieht sich auf das Kapitel zuvor, in dem das Wort Fingerhut vorkommt, welches eventuell für die Leser unbekannt sein könnte. Ein weiteres Beispiel für die Entlastung des Lesers bei der Verwendung unbekannter Sachverhalte ist folgende Übungsaufgabe:

Aufgabe 6: Seeleute sagen „Ay, ay, Kapitän!“,
das wird so ausgesprochen: Ei, ei, Kapitän.
Welcher Ausruf hat die gleiche Bedeutung?
Berate dich mit einem anderen Kind.
Kreuze dann an. (Eder 2008, 37)

In Analyse 2 und 3 konnten sogar so betitelte Sachtexte analysiert werden. So gesehen in den „Aufgaben zum Kapitel 3“:

2. a) Lies den folgenden Sachtext.

Früher gab es in manchen meist abgelegenen Gegenden Volksstämme, die Menschenfleisch aßen. Sie wurden Kannibalen genannt. Kannibalen essen das Fleisch von verstorbenen oder getöteten Menschen aus einem bestimmten Grund. Sie glauben nämlich, dass durch das Fleisch die Macht und die Kraft des Opfers auf sie übergeht. Sie erhofften sich dadurch mehr Stärke. Es wird auch Kannibalismus genannt, wenn Tiere die Tiere ihrer eigenen Art fressen. (Großmann 2008, 21)

Weitere Beispiele befinden sich in Kapitel 8, in dem verschiedene Getreidesorten genau beschrieben werden (vgl. Großmann 2008, 49f).

Dieselbe Betrachtung konnte auch in Analyse 3 gemacht werden:

3.a) Lies den folgenden Sachtext.

Wale zählen zu den Säugetieren. Sie bringen ihre Jungen lebend zur Welt. Die Jungen werden mehrere Monate mit Muttermilch ernährt. Ein Blauwalbaby trinkt zum Beispiel bis zu 600 Liter Muttermilch täglich. Es gibt große und kleine Wale.

Man unterteilt die Wale in zwei Gruppen: in die Gruppe der Zahnwale und in die Gruppe der Bartenwale. Außer den Menschen haben die Wale nur wenige natürliche Feinde. Seit einigen Jahren werden vom Aussterben bedrohte Walarten geschützt. [...] (Großmann 2002, 29)

In Analyse 4 und 5 waren die Sachtexte nicht so eindeutig ersichtlich, da sie nicht mit der Überschrift „Lies den Sachtext“ angekündigt werden. In Analyse 5 konnte nach dem Ende des Textes festgestellt werden, dass im Wörterverzeichnis mehr als nur Wörter erläutert werden. Es werden auch bestimmte Sachverhalte dargestellt (vgl. Hoefnagel 2015, 96 – 103). Zum Beispiel:

Sie hören gemeinsam den Sender Radio Oranje.
Die Niederländer hörten im Krieg gerne englisches Radio.

Es wurde ein spezielles Programm für die Niederlande gesendet: Radio Oranje. England war nicht von der deutschen Armee besetzt. Darum waren die Nachrichten von dort „echt“. Das niederländische Radio hingegen brachte nur die Nachrichten der Nazis. Oft war die niederländische Königin Wilhelmina auf Radio Oranje zu hören. Sie wollte ihren Landsleuten Mut zusprechen. Natürlich war es verboten, Radio Oranje zu hören. Wenn die deutsche Polizei das merkte, wurde man verhaftet. (Hoefnagel 2015, 98)

Auch bei Lesen des Wörterverzeichnisses des Textes der Analyse 4 konnte festgestellt werden, dass sich in diesem Text besser auf die Wörtererklärungen beschränkt wird. In diesem Fall werden Sachverhalte bereits in der Einleitung beschrieben:

Und dann muss ich noch etwas über die Liebe sagen: Im 16. Jahrhundert wurde nicht offen über Sex gesprochen. Das fand man unanständig. Trotzdem wollten die Menschen darüber reden. Darum benutzten sie eine Art Geheimsprache. Eine weiße Taube war zum Beispiel eine schöne Jungfrau. Saß die Taube in einem Käfig, war eine eingesperrte Jungfrau gemeint. Und wenn die weiße Taube wegflog, war das Mädchen keine Jungfrau mehr. Das Mädchen hatte also mit dem Jungen geschlafen. In der heutigen Zeit wird offen über Sex geredet. Ohne Tauben und Käfige. Das habe ich in meiner Nacherzählung auch getan. (Höhle 2013, 6f.)

Diese Vorentlastung widerstrebt der Unsachlichkeit, welche Literatur im engen Sinn ausmacht. Keiner der fünf Texte des Korpus konnte dieses Kriterium erfüllen.

i) Eines der wichtigsten Eigenschaften von Literatur ist die Vermittlung von kulturellen Eigenschaften, wie z.B. Werte, Normen, Verhaltensweisen. [...]

Um dieses Kriterium zu prüfen, wurden die Texte nach Ehlers' Lesestrategie der Relevanzentscheidung gelesen (vgl. Ehlers, 1998, 201f.). Das eigene Weltwissen und die relevanten Kenntnisse über kulturelle Unterschiede und epochenspezifische Motive wurden mobilisiert, um solche Inhalte im Text wieder zu finden. Ebenso wurde auf die Sprachverwendung geachtet, welche abweichend ebenso einen kulturellen Mehrwert auf die/den Lesenden haben kann. In den Analysen 1 und 4 konnten auch nach dem erneuten Lesedurchgang keine solchen Inhalte erkannt werden. Der kulturelle Mehrwert, den „Romeo und Julia“ in sich trägt, wird durch die Umformulierung in Leichte Sprache vollständig eliminiert. Die Autorin erwähnt zwar, dass zur

Entstehungszeit des echten Dramas andere Sitten herrschten, dies geht aber aus dem Stück selbst nur bedingt hervor. Es treten vereinzelt Textstellen auf, die auf gewisse Gepflogenheiten anspielen:

„Das geht doch nicht“, meint Romeo.
Er zeigt auf Mercutios nackte Füße.
„Das machen doch nur Bauern“, sagt er.
„Es ist angenehm kühl“, antwortet Mercutio. (Höhle 2013, 12)

Oder:

Romeo stammt aus einer reichen Familie.
Seine Frau muss auch aus einer reichen Familie kommen.
Das Mädchen im Baum könnte er niemals heiraten.
Und das weiß Romeo. (Höhle 2013, 15)

Im Gesamttext betrachtet, gehen diese Anspielungen jedoch unter. Es wird weder erklärt, warum ein Mann aus einer reichen Familie eine Frau aus einer reichen Familie heiraten muss, noch werden die kulturellen Hintergründe der beiden Familien Romeos und Julias erläutert. Dies geht aus folgender Textstelle hervor:

„Sie ist die Tochter der Capulets“, sagte Mercutio.
„Sie ist das einzige Mädchen in Verona, das du nicht heiraten kannst.“
Romeo schweigt eine Weile. (Höhle 2013, 34)

Zuvor wurde lediglich thematisiert, dass ein reicher Junge eine Frau aus einer ebenfalls reichen Familie heiraten muss. Warum Romeo Julia nicht heiraten kann, obwohl sie eine Capulet ist, also ebenfalls aus reichem Hause stammt, bleibt unerklärt. Wie im vorangegangenen Kapitel über Sachverhalte bereits erklärt wurde, werden nicht nur die Inhalte des Stücks, sondern ebenso die Ausdrucksweise der heutigen Zeit angepasst (vgl. Höhle 2013, 6f.). Dadurch geht ein weiterer kultureller Mehrwert verloren. In Analyse 5 werden kulturelle Werte hauptsächlich von der jüdischen Religion, aber auch von der Niederländischen Landeskunde vermittelt:

Seite 8
... und hasst Juden.
Viele Juden hängen dem jüdischen Glauben an. Diese Religion ist sehr alt. Sie war eine der ersten Religionen mit nur einem Gott. (Hoefnagel 2015, 97)

Seite 37
Das jüdische Fest *Chanukka* fällt im Jahr 1942 auf den 4. Dezember. Chanukka ist das jüdische Lichterfest. Juden zünden acht Kerzen in einem speziellen Leuchter an. Jeden Tag wird eine neue Kerze angezündet. Nach acht Tagen brennen alle Lichter. Dazu werden Lieder gesungen. Und die Kinder bekommen Geschenke. (Hoefnagel 2015, 99)

Seite 37

Und am 5. Dezember wird *Sinterklaas* gefeiert.

Am 5. Dezember wird in den Niederlanden Sinterklaas gefeiert.

Es ist ähnlich wie der Nikolaustag in Deutschland. Man teilt zu Sinterklaas kleine Geschenke aus und schreibt Gedichte für andere. (Hoefnagel 2015, 99)

In Analyse 2 konnte die Benennung kultureller Eigenarten analysiert werden. Robinson stellt fest, dass Freitag aus einer anderen Kultur stammt als er, nämlich aus dem Stamm der Menschenfresser. Beim Lesen folgenden Textausschnittes konnte diese Beobachtung gemacht werden:

„Erzähle mir von deinem Stamm“, bat ich Freitag. In vollständigen Sätzen begann Freitag zu erzählen. „Es ist großer Stamm. Wenn wir im Krieg sind und Kampf verloren haben, werden Verlierer von Gewinnern aufgefressen.“ „Wie bitte? Ihr esst eure geschlagenen Gegner auf?“ Ungläubig starrte ich Freitag an. „Ja.“ Freitag nickte. „Wir essen Opfer hier auf Insel.“ „Aber Freitag, es ist nicht richtig, Menschen aufzuessen!“, sagte ich energisch. Freitag zuckte mit den Schultern. Ich beschloss, Freitag an mein Essen zu gewöhnen. Er sollte statt Menschenfleisch Ziegenfleisch essen. Ich zeigte Freitag, wie man Fleisch vorbereitete, würzte und über einem Feuer briet. Freitag schmeckte der Braten ausgezeichnet. „Nun wirst du hoffentlich keine Menschen mehr essen.“ Freitag sah mich erstaunt an. „Wir essen Menschenfleisch nicht, weil wir Hunger haben. Wir essen es, weil wir glauben, Fleisch gibt uns Stärke.“ [...] Vielleicht brachte unsere Freundschaft Freitag dazu, kein Menschenfleisch zu essen. Vielleicht lernte er dadurch, das Leben eines anderen Menschen zu achten. (Großmann 2008, 75f.)

In Analyse 3 werden zudem bestimmte Verhaltensweisen thematisiert:

„Mit unserem Kapitän ist etwas nicht in Ordnung“, sagte der Indianer.
„Aber er kennt sich auf dem Meer bestens aus“, bemerkte der Schwarze.
„Ja, aber mit der Mannschaft kann er nicht umgehen“, sagte Flask.
„Wir sind ihm völlig gleichgültig“, stellte Mister Starbuck fest. „Ihm geht es nur um seine Rache. Er will, dass wir Moby Dick für ihn töten. Weiter will er nichts.“ (Großmann 2002, 40f.)

Die Inhalte dieses Textabschnittes spielen darauf an, dass der Kapitän die meiste Zeit in seiner Kajüte verbringt und nicht einmal herauskommt, wenn die Mannschaft auf Walfang geht. Das moralische Bewusstsein des Lesers kann durch die Erkenntnis gestärkt werden, dass die Mannschaft unzufrieden mit dieser Verhaltensweise ist.

j) Damit vor allem junge Leser/innen ästhetische Erfahrungen mit Ängsten, Leid und Wünschen geboten bekommen, folgen erzählende Texte dem Problem-Lösungs-Schema. [...]

In vier von fünf Analysen konnte das Kriterium des Befolgens eines Problem-Lösungs-Schemas als erfüllt betrachtet werden. Um dies zu analysieren, wurde beim Lesen vermehrt darauf geachtet, wann die handelnden Personen an bestimmte Probleme geraten. Probleme der auftretenden Figuren können nicht eindeutig an bestimmten Schlagwörtern erkannt werden. In diesem Fall sind die Inhalte des Textes von Bedeutung. Jene Textstellen wurden herausgefiltert. Darauf wurde vor dem Hintergrund, ob es im weiteren Verlauf des Textes eine Lösung zu diesem Problem gibt, kursorisch weitergelesen. In allen Texten konnten größere oder kleinere Probleme verzeichnet werden, die im weiteren Verlauf des Textes eine Lösung finden. Selbst in Analyse 5 konnten im Verlauf der Geschichte kleinere Probleme gelöst werden. Beispielsweise hat Annes Familie Angst vor den Nazis, flieht aufgrund dieses Problems in die Niederlande und kann das Problem lösen, indem sie Zuflucht im „Hinterhaus“ findet (vgl. Hoefnagel 2015, 20f.; 23f.). Aufgrund der Häufung der Probleme, Ängste und Sorgen, die letzten Endes mit dem Tode Anne Franks enden, kann das Verfolgen des Problem-Lösungs-Schemas in diesem Fall jedoch nicht dazu führen, Ängste und Leid zu überwinden. Dem Problem-Lösungs-Schema wird zwar zwischenzeitig gefolgt, aufgrund des dramatischen Endes kann dies aber beim Leser nicht das auslösen, was mit dem Problem-Lösungs-Schema beabsichtigt wird, und gilt deswegen als nicht erfüllt. Ähnliche Voraussetzungen könnten auch von Analyse 4 erwartet werden. Da der Ausgang dieser Geschichte jedoch für Frieden unter den einst verfeindeten Familien gesorgt hat, hinterlässt das Ende dieses Textes, trotz der Tragödie um Romeo und Julia, eher noch einen positiven Eindruck. Hinzu kommt der Umstand, dass es sich um eine fiktionale Geschichte und nicht um einen Tatsachenbericht handelt. Um ein Beispiel für eine gelungene Umsetzung des Problem-Lösungs-Schemas zu nennen, kann Analyse 2 betrachtet werden. Robinson wacht auf einer Insel auf und stellt fest, dass er als Einziger den Schiffbruch überlebt hat. Er fühlt sich alleine, hat Angst und ist besorgt um sein leibliches Wohl (vgl. Großmann 2008, 18f.; 24). Wenig später kommt er zu der rettenden Lösung, ein Floß zu bauen, um zum Wrack

des Schiffs zu fahren. Von dort besorgt er sich etliche Nahrungsmittel und Gebrauchsgegenstände, um zu überleben (vgl. Großmann 2008, 29f.). Ein Problem tritt auch in Analyse 1 auf, als Kapitän Hook die Kinder im Niemandsland entführt und auf seinem Schiff gefangen hält (vgl. Eder 2008, 55). Dies bietet den jungen Leserinnen und Lesern eine ästhetische Erfahrung mit Ängsten. Dieses Problem wird durch die Rettung Peter Pans gelöst. Dieser schleicht sich auf das Schiff, um die Kinder zu retten, und bekämpft Kapitän Hook (vgl. Eder 2008, 73; 78), das Problem gilt als gelöst.

k) Um subjektive Anteile am eigenen Verstehen zu fördern, sind Hauptinhalte nicht immer anhand von Schlüsselwörtern direkt ablesbar und müssen oft abgeleitet werden. Zusammenhänge sind oft verborgen und die Thematik ist nicht immer klar benannt. [...]

Dieses Kriterium ist ein weiteres der literarischen Leseförderung, das in keiner der fünf Analysen als erfüllt gilt. Die Vorgehensweise der Analyse ist ähnlich wie die bei Kriterium h). Diesmal wurde jedoch vermehrt darauf geachtet, ob es Sachverhalte gibt, die nicht klar benannt werden, sondern interpretiert werden können. Anders als bei Kriterium h) wurde nicht nach bestimmten sachlichen Erklärungen gesucht, sondern danach, ob sich eine Intertextualität bei Sachverhalten feststellen lässt, welche nicht von vornherein als Sachtext zu identifizieren sind. Während der Text bei der Analyse nach Kriterium h) eher nach dem Bottom-up-Modell erfasst wurde, wird bei der Analyse des Kriteriums k) nach dem Leseprozess des Top-down-Modells vorgegangen. Die Ergebnisse sind jedoch beinahe gleichwertig. In den meisten Fällen werden zwar Situationen beschrieben, deren Thematik nicht klar benannt ist und deren Zusammenhänge nicht direkt ersichtlich sind, doch durch die Vorentlastung und die vielseitigen Erklärungen, die keine subjektive Meinung zulassen, ist es schwierig, diese als ableitbar zu erklären. Beispielhaft kann folgende Textstelle genannt werden, die zunächst den Eindruck macht, dass der Zusammenhang der Situation nicht eindeutig verwertbar sei:

Tink richtet sich schnell im Bett auf,
um ihrem Schicksal zu lauschen.
Sie meinte Zustimmung zu hören ...
Und – schon war sie gerettet! (Eder 2008, 61)

Zunächst kann die Frage aufkommen, warum Tink schon gerettet war, nachdem sie Zustimmung hört, doch wenn man den Text aufmerksam gelesen hat, fällt auf, dass bereits zuvor die Erklärung des Vorfalls gegeben wurde. Die Textstelle hätte die Faszination der Lesenden erhöhen und deren Einfühlungsvermögen steigern können, wäre sie nicht im Voraus schon mit folgender Erklärung entlastet worden:

„Was ist los mit dir?“, rief Peter.
„Die Medizin war vergiftet, Peter“, sagte Tink matt,
„und nun werde ich sterben.“
Ihr Licht wurde immer schwächer.
Doch Peter wusste: Wenn Kinder an Feen glauben,
können sie wieder gesund werden. (Eder 2008, 60)

In den anderen vier Analysen kann schon durch die Auswertung von Kriterium a) festgestellt werden, dass die Texte über eine Vielzahl von Schlüsselwörtern verfügen und demnach dieses [k] nicht erfüllt werden kann.

l) Um Alteritäten herzustellen, stehen Fakten zwar oft im Vordergrund, aber entscheidend ist zumeist, was mit ihnen ausgedrückt werden soll. Dinge werden zwar angesprochen, aber verfremdet dargestellt. [...]

Zunächst mögen die letzten zwei Kriterien den Eindruck erwecken, dasselbe darzustellen. Jedoch sind die Vorgehensweise bei der Analyse und ebenso die Ergebnisse sehr unterschiedlich. Die Vorgehensweise war dieselbe des Kriteriums i). Um es zu prüfen, musste das eigene Weltwissen aktiviert werden. Dieses Mal sind nicht die Kenntnisse kultureller Unterschiede, sondern Kenntnisse der Semiotik ausschlaggebend. Beim gründlichen Lesen der Texte wurden Textstellen markiert, die eventuell noch einer Erklärung bedürfen. Blieb diese Erklärung aus, kann das ein Hinweis auf eine Alterität sein und so wurde das Kriterium als erfüllt eingeschätzt. Ein erklärendes Beispiel solch einer Textstelle, die markiert wurde, ist folgende aus Analyse 4:

Von der Amme erfährt Julia, was geschehen ist.
„Wie schrecklich!“, ruft Julia.
„Mein lieber Vetter ist tot.
Mein geliebter Romeo muss Verona verlassen.
Und mein Täubchen ist auch weggeflogen.“ (Höhle 2013, 86)

In diesem Zusammenhang steht das Wegfliegen der Taube für den Verlust von Julias Jungfräulichkeit. Zwar wird zu Beginn des Textes erklärt, dass eine

weiße Taube im Käfig die Bedeutung einer Jungfrau hat und das Fortfliegen den Verlust ihrer Jungfräulichkeit bedeutet (vgl. Höhle 2013, 6f.). Da der Abstand der Erklärung in der Einleitung und der vorkommenden Symbolik auf Seite 86 doch relativ groß ist, und an dieser Stelle nicht noch einmal eindeutig darauf Bezug genommen wird, muss diese Alterität vom defizitären Leser an dieser Stelle selbst wiederhergestellt werden. Ein eindeutigeres Beispiel ist in Analyse 3 enthalten. Wenn der Inhalt dieses Textes auch zu jeder Zeit eindeutig definiert wird, werden teilweise Fakten in den Vordergrund gestellt, die nicht selbsterklärend sind. Ein Beispiel hierfür bietet der Kapitän, dessen Geisteszustand fragwürdig ist:

„Fahrt weiter, sucht Euren Jungen. Doch Ihr werdet ihn nicht finden, denn Moby Dick hat ihn sicherlich längst verschlungen. Dreht ab! Ihr raubt mir die Zeit. Ich muss den weißen Wal finden. Ich kann nicht anders.“
Fassungslos standen wir an der Reling. Wir konnten nur noch zum Abschied winken. Die Männer auf dem anderen Schiff grüßten jedoch nicht zurück. (Großmann 2002, 55)

Diese Worte des Kapitäns lassen es beim Leser zu, sich in dessen Gedanken und Gefühle hineinzudenken: „Warum kann er nicht anders?“ Obwohl er gerade erfährt, dass ein Seemann der anderen Mannschaft bei der Begegnung mit Moby Dick ums Leben kam (vgl. Großmann 2002, 54f.), lässt ihn das nicht zurückschrecken. Diese Textstelle ist als ein gutes Beispiel dafür aufgefallen, dass sich Lesende in die Gedanken der Personen hineindenken können. Darauf, warum Kapitän Ahab nicht anders kann und ob sich seine Meinung, das Crewmitglied der anderen englischen Mannschaft wurde von Moby Dick gefressen, bestätigt, wird im weiteren Verlauf des Textes nicht mehr eingegangen.

3.3 Interpretation der Ergebnisse

Nach der Auswertung der Analyseergebnisse wird darüber diskutiert, inwiefern diese Aufschluss über die Förderung der Lesekompetenz bei leseschwachen SuS durch barrierefreie Literatur geben kann. Aufgrund der unterschiedlichen Ergebnisse wird bei der Interpretation zwischen sprachlicher und literarischer Leseförderung unterschieden.

3.3.1 Interpretation: Sprachliche Leseförderung

Auf der Ebene der sprachlichen Leseförderung fällt auf, dass in allen Texten des Korpus Wert auf die Vermittlung von Hauptinhalten gelegt wird. Besonders auffällig ist hierbei, dass diese in dem Leseprojekt auf Anfängerniveau (Analyse 1) vermehrt über bildliche Darstellungen als über die schriftliche Ebene vermittelt werden sollen. Dies führt auch dazu, dass in dieser Analyse weniger Wortwiederholungen festgestellt werden konnten als in den anderen beiden Leseprojekten (Analyse 2 und 3). Die Leseförderung in Analyse 1 ist für Lesefortgeschrittene des Leseniveaus 1 noch sehr spielerisch gestaltet. Die Aufgabenkapitel enthalten außerdem viele Aufgaben, die zu Klassendiskussionen und Spielen animieren. In den Analysen 2 und 3 wird stattdessen der Fokus vermehrt auf Partnerarbeit gelegt. Dies kann von dem entsprechenden Leseniveau abhängig sein. Im Gegensatz zu Analyse 1 können in den Analysen 2 und 3 die meisten Kriterien der sprachlichen Förderung erfüllt werden. Auffällig hierbei ist das vermehrte Aufkommen von Bildern in Analyse 1, was sich in den Analysen 2 und 3 etwas reduzierter verzeichnen lässt. Werden in Analyse 1 die Hauptinhalte nur bildlich dargestellt, lassen sich diese in den Analysen 2 und 3 zweifelsfrei aus dem Text erschließen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Leser/innen im fortgeschrittenen Anfangsstadium noch nicht so vertraut mit der Dekodierung der einzelnen Wörter und Buchstabenkombinationen sind und demnach die Inhalte besser über Bilder ablesen können. Selbst das Inhaltsverzeichnis ist mit Bildern kenntlich gemacht: In Textkapiteln zierte ein Bild des Familienhundes Nana die Kopfzeile der Seiten, in Aufgabenkapiteln

ist es ein Bild des Krokodils. Dies wird dem Lesenden zuvor im Inhaltsverzeichnis erklärt. Neben der Abbildung des Krokodils steht der Satz „Auf Seiten mit diesem Bild findest du Aufgaben“ (Eder 2008, 2). Auf solche bildliche Unterscheidung zwischen Text- und Aufgabenkapitel wird in den Leseprojekten der Leseniveaus 2 und 3 verzichtet. Ebenso wird in Analyse 1 komplett auf Antizipationen verzichtet, obwohl es nicht unmöglich ist, Antizipationen spielerisch durchzuführen. Die Klassenspiele und Diskussionen sind sehr oberflächlich ausgelegt und nicht unmittelbar mit den Inhalten des Textes verbunden (vgl. Eder 2008, 56). Von einer sprachlichen Leseförderung kann bei Analyse 1 demnach nur bedingt gesprochen werden. Bei den Analysen 4 und 5 konnte festgestellt werden, dass zwar durchaus Kriterien der sprachlichen Leseförderung als erfüllt gelten, jedoch beziehen sich die erfüllten Kriterien lediglich auf die Wortebene und den Textaufbau. Durch den Verzicht auf Aufgaben zwischen den Kapiteln wird auf jegliche Sprachförderung verzichtet, die über die Wortebene hinausgeht. Weder der Satzebene noch der satzübergreifenden Ebene oder der Textebene wird Beachtung geschenkt. Im Gegenteil: Durch die beinahe ausschließliche Verwendung von Parataxen wird der Lesefluss nicht gefördert, sondern eher behindert. Die Möglichkeit, Kohärenz herzustellen, wird durch die ständige Unterbrechung des Leseflusses stark eingeschränkt. Gemäß der Leichten Sprache enthält jeder Satz nur eine einzige Aussage (vgl. Kapitel 2.1.4) und bildet somit eine eigene Sinneinheit. Ferner konnte bei der Prüfung des Kriteriums b) in Analyse 4 festgestellt werden, dass unvollständige Sätze als Parataxe ausgegeben werden:

Sie bringen morgens ihr Gemüse zum Markt.
Oder ihre Hühner. (Höhle 2013,10)

Besonders für L2-Leser, welche noch keine ausreichenden Kenntnisse über den Satzbau der deutschen Sprache haben, ist dies nicht förderlich. Außerdem führt der Verzicht von Leseaufträgen dazu, dass SuS die Texte nur oberflächlich lesen und es ihnen dadurch nicht möglich sein wird, in eine höhere Lesekompetenzstufe aufzusteigen. Durch das Lesen der Texte, die in Analyse 4 und 5 behandelt wurden, werden die defizitär lesenden SuS nicht dazu angehalten, über die Inhalte zu resümieren oder zu antizipieren. Durch den aufgrund der Parataxen ständig unterbrochenen Lesefluss ist es

außerdem erschwert, satzübergreifende Verbindungen herzustellen. Wenn die Lückentexte in Analyse 1 und 3 ebenso nicht darauf abzielen, satzübergreifende Verbindungen herzustellen, wird jedoch vermehrt über den Inhalt des vergangenen Kapitels resümiert. Diese Aufgaben zwischen den Kapiteln helfen den SuS nicht nur nach jedem Kapitel zu resümieren, sondern gleichzeitig ihre Sprach- und Schreibkompetenz zu erweitern. Ferner verfügen die Texte der Analyse 4 und 5 zwar über Schlüsselwörter, diese werden jedoch unabhängig vom Fließtext in den Überschriften dargestellt, sodass keine Förderung auf der Textebene stattfindet. Hinzu kommt, dass die Überschriften nicht zu Beginn eines neuen Hauptabschnittes, sondern offensichtlich wahllos in den Fließtext integriert werden. Der Beginn eines neuen Abschnittes nach den sog. Kapitelüberschriften kann nicht erfasst werden. Die Fähigkeit der Leseförderung kann der barrierefreien Literatur auf sprachlicher Ebene bedingt zugesprochen werden. Die Bedingung ist hierbei, die Werke des Spaß am Lesen Verlages auszuschließen. Die Leseprojekte von Cornelsen können zumindest einen Beitrag zur Sprachförderung leisten.

3.3.2 Interpretation: Literarische Leseförderung

Auf der literarischen Ebene fallen die Ergebnisse sehr unterschiedlich aus und bedürfen einer umfassenderen Diskussion. Keines der erarbeiteten Kriterien konnte ausnahmslos in allen Analysen erfüllt werden. Laut Ehlers (1998) steigen Leser/innen in eine höhere Lesekompetenzstufe auf, indem sie Deutungsprobleme, die im Text aufkommen, selbst lösen und sich eigene Strategien herleiten (vgl. Kapitel 2.3.3). Um zu diesem Punkt gelangen zu können, müssen literarische Werke eine Deutungsebene enthalten. Die Analyse bringt hervor, dass das Kriterium der Interpretierbarkeit der Faktoren Handlung, Figuren, Situation, Raum und Zeit in keiner der fünf barrierefreien Werke als erfüllt angesehen werden kann. Wo keine Deutungsebene vorhanden ist, können auch keine Deutungsprobleme aufkommen. Wo keine Deutungsprobleme aufkommen, können diese nicht selbstständig gelöst werden und die/der defizitäre Leser/in kann beim Lesen eines solchen Textes nicht in eine höhere Lesekompetenzstufe aufsteigen. Das Nicht-Erfüllen dieses Kriteriums bedeutet eine Stagnation der literarischen Leseförderung.

Außerdem enthalten alle fünf Werke Informationen über Sachverhalte. Literatur im engen Sinne ist subjektiv, voreingenommen, befangen, unsachlich und vor allem andeutungshaft; sie sieht den Zweck in sich selbst und nicht in den Erläuterungen jeglicher Sachverhalte. Überblickend betrachtet hat keiner der analysierten, barrierefreien Texte dieses Merkmal. Jegliche Sachverhalte werden zu genau erklärt, um die Imaginationsfähigkeit der Leser anzuregen. Sachverhalte, die evtl. Unverständnis beim Leser aufkommen lassen könnten, werden direkt erklärt und der/die SoS somit entlastet. Ebendies gilt auch für das Kriterium einer verborgenen Thematik. Die ständige Aufklärung der Sachverhalte und die (Vor-)Entlastungen durch ausführliche Beschreibungen führen dazu, dass sich SuS nicht in die beschriebenen Situationen hineindenken können, da diese das Moment der Imagination durch die sachliche Darbietung verlieren. Laut Tabbert (2004) ist eine erhöhte Imaginationsfähigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur eine Voraussetzung dafür, die Spannung der/jugendlichen Leserin/Lesers aufrechtzuerhalten und somit das Interesse an der Geschichte zu erhöhen. (vgl. Tabbert 2004, 10f.). Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass sich die junge Leserschaft bei einem Text, indem jeder Sachverhalt genau erklärt wird und Missverständnisse unmittelbar aufgeklärt werden, schnell langweilt und das Interesse an der Geschichte verliert. Das einzige Kriterium, das in vier von fünf Analysen als erfüllt gilt, ist ein inhaltliches Kriterium. Dem Problem-Lösungs-Schema folgen die meisten erzählenden Texte für Kinder und Jugendliche. Dies trägt zur Überwindung negativer Eindrücke im Alltag bei. Bleibt dies jedoch das einzig erfüllte Kriterium, kann auch dies nicht den Umgang mit literarischen Texten fördern. Die Vermittlung von kulturellen Werten, Normen sowie Verhaltensweisen ist eines der wichtigsten Eigenschaften literarischer Texte. Obwohl in drei Analysen die Vermittlung von kulturellen Eigenschaften verzeichnet werden konnte, wurde in keinem der fünf Texte direkter Kontakt zu epochenübergreifenden Motiven hergestellt. Auch das Bewusstsein für Sprachkultur oder historische Veränderungen kann dadurch nicht erweitert werden.

In den Texten des Spaß am Lesen Verlages (Analyse 4 und 5) werden Kriterien der literarischen Leseförderung nur singular erfüllt und können demnach weder sprachlich noch literarisch zu einer Förderung der

Lesekompetenz leseschwacher SuS beitragen. Unterschiedlicher fallen die Ergebnisse bei den Cornelsen Leseprojekten (Analysen 1 – 3) aus. Die literarische Leseförderung steigert sich bei den Leseprojekten entsprechend des Leseniveaus. In Analyse 1, deren Ergebnisse bereits bei der sprachlichen Leseförderung mehr zum Teil erfüllt als erfüllt sind, konnte bei der literarischen Förderung nur ein erfülltes Kriterium verzeichnet werden. In Analyse 2 wurden zwei literarische Kriterien erfüllt und in Analyse 3 sogar die Hälfte aller literarischen Kriterien, zuzüglich eines Kriteriums, das zum Teil erfüllt wurde. Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass die literarische Leseförderung für die Autoren des Einfach Lesen! Verlages erst ab einem bestimmten Leseniveau relevant zu sein scheint. Die Leseprojekte von Cornelsen können zwar zur Sprachförderung beitragen, jedoch nicht bzw. nur bedingt zur Leseförderung. Um einen literarischen Text umfassend erfassen zu können, reicht eine Leseförderung auf sprachlicher Ebene nicht aus.

4. Ausblick und Fazit

Anhand der Analyse wurde der Frage nachgegangen, ob sog. barrierefreie Literatur in Leichter Sprache dazu beitragen kann, die Lesekompetenz leseschwacher SuS zu fördern. Hierzu wurden Kriterien erarbeitet, welche die Erfüllung der Sprachförderung von Texten prüfen. Da bei der Leseförderung die jeweilige Textsorte berücksichtigt werden muss, wurden die entsprechenden Texte ebenso auf deren literarischen Wert hin geprüft. Aufgrund der Ergebnisse der Analysen kann zunächst festgestellt werden, dass sich Literatur in Leichter Sprache nicht für eine umfassende Leseförderung literarischer Texte eignet. Die Ergebnisse fallen jedoch unterschiedlich aus. Die Leseprojekte von Cornelsen können bedingt zur Sprachförderung beitragen, nicht aber zu einer literarischen Leseförderung und sollten nicht im regulären Unterricht als Literatur behandelt werden. Laut Lutjeharms (1988) lässt sich von allen Defiziten eines leseschwachen SoS der Wortschatz am besten trainieren (vgl. Lutjeharms 1988, 73). Betrachtet man die Ergebnisse der Textanalysen, fällt auf, dass beinahe ausschließlich die Erweiterung des Wortschatzes gefördert wird. Bei den Texten des Spaß am Lesen Verlages, welche nach den Regeln des Ratgebers des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales verfasst wurden, konnten keinerlei Fördermaßnahmen auf der textübergreifenden Ebene festgestellt werden. Eventuell fällt es defizitären Leserinnen und Lesern tatsächlich leichter, solche Texte erfassen zu können, einen Beitrag zur Förderung derer Lesekompetenz leisten sie jedoch nicht. Um in ein höheres Leseniveau aufsteigen zu können, müssen SuS auf sprachliche Barrieren stoßen, um diese zu überwinden oder sprachliche Probleme zu lösen (vgl. Ehlers 1998, 205). Liest man einen Text, der frei von solchen Barrieren ist, ist es nicht möglich, in eine höhere Lesekompetenzstufe aufzusteigen.

Betrachtet man die Leseprojekte von Cornelsen, können einige Möglichkeiten der Sprachförderung erkannt werden. Eine sprachliche Förderung auf der Wort- und Satzebene findet teilweise statt. Demnach können die Fähigkeiten, Hauptinhalte eines Textes zu erfassen sowie Texte zusammenzufassen und über etwas zu resümieren, größtenteils vermittelt werden. Doch der Teil, der

die literarische Kompetenz der defizitären Leserschaft fördert, fehlt weitestgehend. Kompetenzen, welche ursprünglich im Literaturunterricht vermittelt werden sollen, wie die emotive, die kreative oder die ästhetische Kompetenz, finden in diesen Texten keine Beachtung. Ebenso werden SuS nicht darin gefördert, epochenspezifische Merkmale, sowie historische Zugehörigkeit oder Gattungsmerkmale zu erkennen. Obwohl der Teil der sprachlichen Leseförderung überwiegend positiv bewertet werden kann, können die Leseprojekte von Cornelsen, im Hinblick auf eine textsortenorientierte Lesedidaktik, nicht als hilfreich für die literarische Leseförderung leseschwacher SuS betrachtet werden.

Für leseschwache SuS, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, ist barrierefreie Literatur noch schlechter geeignet, um ein/e kompetente/r Leser/in zu werden. Das oberste Lernziel im DaZ-Unterricht ist ein kompetenter Umgang mit der deutschen Sprache in Wort und Schrift sowie das Erlangen von Lernautonomie (vgl. Rösch 2005, 12f.). Beide Komponenten werden durch den Einsatz von Texten in Leichter Sprache eher behindert als gefördert. Zwar wird in den Leseprojekten von Cornelsen Raum für Diskussionen und Partnergespräche gegeben, jedoch bleibt die Förderung der Methodenkompetenz der SuS komplett aus. Die Texte geben keine Gelegenheit, sprachliche Lerntechniken zu entwickeln und sollten, wenn überhaupt, im Förderunterricht, nicht aber im DaZ-Unterricht eingesetzt werden. Voraussetzung dabei muss sein, dass sie nicht unter falscher Voraussetzung, also als Literatur, eingesetzt werden. Ob es jedoch eine passende Nische gibt, in welche die Leseprojekte von Cornelsen passen, ohne als Literatur zu gelten, sei dahingestellt. Aus der Analyse konnte lediglich geschlossen werden, dass der Teil der sprachlichen Förderung erfüllt werden kann, die Leseprojekte aber nicht genug Kriterien erfüllen, um Eingang in den Literaturunterricht zu erhalten.

Zusammenfassend für alle leseschwachen SuS, unabhängig ihrer Muttersprache, kann gesagt werden, dass das Problem ihrer Leseschwäche nicht von mangelnder Intelligenz oder dem Unverständnis literarischer Werte, wie Imagination, Emotionalität, Kreativität etc. kommt, sondern die Lesefertigkeit lediglich an der sprachlichen Barriere scheitert. Sei es aufgrund dessen, dass Deutsch nicht ihre Muttersprache ist, oder sie wegen

unterschiedlicher Hintergründe an Legasthenie oder einer Leserechtschreibschwäche leiden. Die Texte in Leichter Sprache enthalten jedoch nur bedingt Merkmale von literarischen Werken. Hier kommt die Frage nach dem „Warum?“ auf. Der Grundgedanke der Leseprojekte von Cornelsen mag kein schlechter sein, jedoch sollte er mit der Hilfe sprachwissenschaftlicher Hintergründe umgesetzt werden, wenn Hilfestellung zur Leseförderung geboten werden soll. Eine Empfehlung für den Einsatz barrierefreier Literatur im Unterricht kann aufgrund der Ergebnisse dieser Analyse nicht ausgesprochen werden. Von einem Einsatz im DaZ-Unterricht kann nur abgeraten werden.

Die Texte des Spaß am Lesen Verlages sollten in keiner Art von Unterricht an regulären Schulen eingesetzt werden, da sie zwar leicht zu lesen sind, sich jedoch keinerlei Ziele zur Förderung der Lesekompetenz verzeichnen lassen. Die Aneinanderreihung von Parataxen und der dadurch unterbrochene Lesefluss mindern nicht nur die Fähigkeit, Kohärenz herzustellen, sondern demzufolge auch die Motivation dazu, weiterzulesen. Da diese Texte teilweise Sätze enthalten, denen notwendige Satzteile fehlen, kann es vor allem DaZ-SuS davon abhalten, die deutsche Sprache korrekt zu lernen. Darüber hinaus würden sie einen falschen Eindruck von deutscher Literatur erhalten.

Eine Förderung der Lesekompetenz leseschwacher Schülerinnen und Schüler durch barrierefreie Literatur kann mit den analysierten Texten in Leichter Sprache letztendlich nicht nachgewiesen werden.

5. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Eder, Katja (2008): Peter Pan. Ein Leseprojekt nach dem gleichnamigen Kinderbuch von James M. Barrie. Erarbeitet von Katja Eder, Illustrationen von Marei Schweitzer, Cornelsen Berlin.

Großmann, Kirsten (2002): Moby Dick. Ein Leseprojekt zu dem gleichnamigen Roman von Herman Melville. Erarbeitet von Kirsten Großmann, Illustrationen von Dorina Teßmann, Cornelsen Berlin.

Großmann, Kirsten (2008): Das Leben und die seltsamen Abenteuer des Robinson Crusoe. Ein Leseprojekt zu dem gleichnamigen Roman von Daniel Defoe. Erarbeitet von Kirsten Großmann, Illustrationen von Carsten Martin, Cornelsen Berlin.

Hoefnagel, Marian (2015): Anne Frank, ihr Leben. 4. Druck, Spaß am Lesen Verlag Münster.

Höhle, Marianne (2013): Romeo und Julia. Die berühmte Liebesgeschichte von William Shakespeare nacherzählt von Marianne Höhle, Spaß am Lesen Verlag Münster.

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf; Kesper, Matthias (2005): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Erich Schmidt Berlin.

Allkemper, Alo; Eke, Norbert Otto (2010): Literaturwissenschaft. 3. Überarbeitete und erweiterte Auflage, UTB Stuttgart.

Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang; Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich, Leske + Budrich Opladen. S.69-137.

Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang; Schiefele, Ulrich; Lehmann, Rainer (2004): Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von

Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA, VS Verlag Wiesbaden. S. 139-168.

Bachor-Pfeff, Nicole (2014): DaZ-didaktische Ansätze bei der Sprachförderung für Kinder. Eine Bestandsaufnahme. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 1/2014, Schneider Verlag Hohengehren. S. 34-45.

Berger, Nicole; Schneider, Wolfgang (2011): Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten in der Schule, Schöningh Paderborn.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2011): Offene Formen der Leseförderung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 4. Auflage, Klett/Balmer Zug. S. 165-176.

Bischof, Monika; Kessling, Viola; Krechel, Rüdiger (1999): Landeskunde und Literaturdidaktik. Unter Mitarbeit von Swantje Ehlers und Herrad Meese. Fernstudieneinheit 3. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt Kassel [u.a.].

Brüggemann, Theodor; Ewers, Hans-Heino (1982): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750 bis 1800. Metzler Stuttgart.

Brunsting, Monika (2011): Lernschwierigkeiten – Wie exekutive Funktionen helfen können. Grundlagen und Praxis für Pädagogik und Heilpädagogik, 2. Auflage, Haupt Verlag Bern.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2014): Leichte Sprache. Ein Ratgeber, Öffentlichkeitsarbeit des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales Berlin.

Calzadilla, Jörg R. (2003): Biographie und Werk Daniel Defoes. In: Bittner, Stefan (Hrsg.): Der Schulrobinson von Rousseau bis zur Gegenwart. Migration und unterrichtliche Transformation internationaler Themen am Beispiel von Pragmatismus und Anwendungsorientierung in Defoes Robinson Crusoe, Bodem Verlag Frechen. S. 20-22.

Coltheart, Max; Rastle, Kathleen (1994): Serial Processing in Reading Aloud: Evidence for Dual-Route Models of Reading. Washington D.C, Journal of Experimental Psychology, 20: Human Perception and Performance. S. 1197-1211.

Dahrendorf, Malte (1980): Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter, Scriptor Königstein.

Döbert-Nauert, Marion (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul- Verbandes (Hrsg.). Bonn und Frankfurt am Main.

Dohrn, Antje (2007): Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht. Bausteine für einen integrativen Deutschunterricht, Peter Lang Verlag Frankfurt am Main [u.a.].

Dörner, Dietrich (1976): Problemlösung als Informationsverarbeitung, Kohlhammer Stuttgart.

Dörner, Dietrich (1987): Problemlösung als Informationsverarbeitung, 3. Auflage, Kohlhammer Stuttgart.

Duden Band 5 (2010): Duden – Das Fremdwörterbuch. Band 5, 10. Auflage, Herausgegeben von der Dudenredaktion. Auf Grundlage der aktuellen amtlichen Rechtschreibung, Mannheim/Zürich.

Eco, Umberto (1972): Einführung in die Semiotik, W. Fink München.

Ehlers, Swantje [sig!] (1992): Literarische Texte lesen lernen, Klett München.

Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache, gnv Tübingen.

Ehlers, Swantje (2003): Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage, A. Francke Verlag Tübingen/Basel. S.287-292.

Ehlers, Swantje (2011): Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte. Deutschunterricht Grundwissen Literatur. Band 4, 2. Korrigierte Auflage, Schneider Verlag Hohengehren.

Ewers, Hans-Heino (2000): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. Mit einer Auswahlbiographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft, Wilhelm Fink München.

Fuhrmann, Manfred (Hrsg.) (1982): Aristoteles Poetik. Griechisch/Deutsch. Übersetzt und Herausgegeben von Manfred Fuhrmann, Reclam Stuttgart.

Gaile, D. (2004) Wege aus dem Wörterlabyrinth. In: Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, Freiburg im Breisgau. S.69-89.

Gerlach, David (2012): Warum unsere Schulen lernschwache Schüler/innen nicht fördern können...oder doch? Eine kritische Stellungnahme aus der Praxis. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 02/2012, Budrich Journals Leverkusen. S.227-232.

Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Kohlhammer Stuttgart.

Grewe, Andrea (2009): Einführung in die italienische Literaturwissenschaft, J.B. Metzler Stuttgart/Weimar.

Heimlich, Ulrich (2009): Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen, Julius Klinkhardt Verlag Bad Heilbrunn.

Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Band 1, HSK 35.1, De Gruyter Berlin/New York. S. 738-753.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert (1994): Didaktische Modelle. Cornelsen Berlin.

Jeßing, Benedikt; Köhnen, Ralph (2012): Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft. 3. Auflage, J.B. Metzler Stuttgart/Weimar.

Jeuk, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung, Kohlhammer Stuttgart.

Just, Marcel Adam; Carpenter, Patricia A. (1980): A theory of reading: From eye fixation to comprehension, Washington, DC, Psychological Review, 87. S. 329-354.

Just, Marcel Adam; Carpenter, Patricia A. (1987): The psychology of reading and language comprehension, Allyn & Bacon Boston, TX, USA.

Karcher, Günther L. (1994): Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache: Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik, 2. Verb. Auflage, Groos Heidelberg.

Klein, Albert (1986): Unterhaltungs- und Trivialliteratur. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.): Grundzüge der Literatur- und Sprachwissenschaft. Erster Band, 8. Auflage, dtv München. S. 431-444.

Klicpera, Christian; Gasteiger-Klicpera, Barbara (1995): Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung, Beltz Weinheim.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Kapitel H: Migration. In: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration, Bertelsmann Verlag Bielefeld. S.138.

Leisen, Joseph (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach, Varus Verlag Bonn.

Lenhard, Wolfgang; Schneider, Wolfgang (2009): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Tests und Trends, Band 7, Hogrefe Verlag Göttingen.

Luserke-Jaqui, Matthias (2007): Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage, Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen.

Lutjeharms, Madeleine (2004): Verarbeitungsebenen beim Lesen in Fremdsprachen. In: Horst G. Klein; Dorothea Rutke (Hrsg.), Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension, Aachen, Ed. EuroCom vol. 21. S. 67- 82.

Lutjeharms, Madeleine (1988): Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache, AKS-Verlag Bochum.

Lutjeharms, Madeleine (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Band 1, HSK 35.1, De Gruyter Berlin/New York. S. 976-982.

Lutjeharms, Madeleine; Schmidt, Claudia (2010): Lesekompetenz in Erst-Zweit- und Fremdsprache, gnv Tübingen.

Mand, Johannes (2003): Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule, Kohlhammer Stuttgart.

Müller, Melissa (2007): Das Mädchen Anne Frank. Die Biographie. Mit einem Nachwort von Miep Gies, List Berlin.

Müller-Michaelis, Harro (2002): Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik, dtv München. S. 30-48.

OCDE (2014): PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können, Band 1, überarbeitete Ausgabe, Februar 2014: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften, Bertelsmann Verlag Bielefeld.

Rickheit, Gert; Weiss, Sabine; Eikmeyer, Hans-Jürgen (2010): Kognitive Linguistik. Theorien, Modelle, Methoden, Narr Tübingen.

Rickheit, Gert; Sichelschmidt, L.; Strohner, Hans (2002): Psycholinguistik, Stauffenberg Stuttgart.

Rösch, Heidi (Hrsg.) (2005): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen, Bildungshaus Schulbuchverlage Braunschweig.

Rosebrock, Cornelia (2011): Anforderungen von Sach- und Informationstexten; Anforderungen literarischer Texte. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 4. Auflage, Klett/Balmer Zug. S. 50-66.

Schramm, Karen (2001): L2-Leser in Aktion – Der fremdsprachliche Lese-prozeß als mentales Handeln, Waxmann Münster.

Spinner, Kaspar H. (2011): Lesen als ästhetische Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 4. Auflage, Klett/Balmer Zug. S. 83-94.

Tabbert, Reinbert (2004): Kinderliteratur kreativ. Analysen und Unterrichtsvorschläge. Schneider Baltmannsweiler.

Waldmann, Günter (2000): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik; Theorie-Didaktik-Modelle, 3. Unveränderte Aufl., Schneider Verlag Hohengehren.

Weber, L. (2004): Zugang zu literarischen Texten finden. In: Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Leseförderung in der Praxis. Tipps, Hilfen und Konzepte für die Sekundarstufe I, Wiesbaden. S.40-43.

Winter, Linda (2014): Barrierefreie Kommunikation. Leichte Sprache und Teilhabe für Menschen mit Lernschwierigkeiten, Diplomica Verlag Hamburg.

Wolff, Dieter (2003): Lernerautonomie und selbst gesteuertes Lernen: Überblick. In: Bausch, Karls-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Auflage, Francke Verlag Tübingen/Basel. S.321-326.

Internetquellen

Deutsches Wörterbuch. Der Digitale Grimm. Kompetenzzentrum für elektronische Erschließungs- und Publikationsverfahren in den Geisteswissenschaften, Universität Trier (Hrsg.). In: <http://woerterbuchnetz.de/DWB/?sigle=DWB&mode=Vernetzung&lemid=GL04849#XGL04849>, [30.11.2014].

Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2008): Leichte Sprache. Leitfaden für die Erstellung
Statistisches Bundesamt (2013): Bevölkerung 2013 nach Migrationsstatus und Altersgruppen. In: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Tabellen/MigrationshintergrundAlter.html>, [04.12.2014].

von Briefen und Veröffentlichungen im Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen. In: <http://lb.rlp.de/fileadmin/landesbehindertenbeauftragter/LeitfadenLeichteSprache.pdf>, [25.01.2015].

<http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-4197/ra-6491/konzept>, [06.04.2015].

<http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-4197/ra-6491/titel>, [06.04.2015].

<https://www.einfachebuecher.de/>, [12.03.2015].

<http://www.klarunddeutlich.de/cms/website.php?id=/de/index/ed/derleser.htm>, [06.04.2015].

6. Anhang

- E-Mail von Sönke Stiller, Spaß am Lesen Verlag

- Textanalysen
 - Analyse 1: Peter Pan Seite I
 - Analyse 2: Robinson Crusoe Seite VIII
 - Analyse 3: Moby Dick Seite XV
 - Analyse 4: Romeo und Julia Seite XXIII
 - Analyse 5: Anne Frank, ihr Leben Seite XXVIII

- Eigenständigkeitserklärung

Re: Masterarbeit über barrierefreie Literatur

Von: "Sönke Stiller" <s.stiller@spassamlesenverlag.de>

An: "Mariella Enke" <mariella.enke@gmx.net>

Datum: 07.01.2015 22:30:49

Guten Tag Frau Enke,

danke für ihre Anfrage und schön, dass Sie sich aus wissenschaftlicher Sicht auch mit "Einfacher Sprache" beschäftigen.

Ihre Fragen werfen bei mir noch weitere Fragen auf, so dass ich folgende Vorschläge machen möchte:

- Schauen Sie sich unsere Kriterien für einfaches Schreiben im Internet an. Sie finden sie auf der Internetseite unserer Agentur, die im Kundenauftrag Texte vereinfacht:

http://www.klarunddeutlich.de/html/img/pool/Richtlinien_Einfaches_Schreiben.pdf

- Ich werde gleich noch kurz auf einige Aspekte eingehen.

- Wenn Sie dann noch Rückfragen haben, können Sie mich gern anrufen, allerdings bitte erst nächste Woche Montag oder Mittwoch. An diesen beiden Tagen hätte ich im Prinzip den ganzen Arbeitstag über Zeit.

Zu Ihren Fragen:

1. Kriterien: Ich habe Ihnen ja gerade schon einen Link angegeben. Dieser Link bezieht sich auf den eigentlichen Schreib-Prozess. Da möchte ich erst mal nicht weiter ins Detail gehen. Nur noch so viel: Vor dem Schreiben steht die Auswahl. Nicht jedes Buch kann man gut in "Einfache Sprache" übersetzen. Und natürlich muss - bei Übersetzungen bestehender Titel - der Rechteinhaber zustimmen. Und am Ende ist es gut, die fertigen Bücher von der Zielgruppe prüfen zu lassen.

2. Wissenschaft: Wir beobachten interessiert, was die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, die unsere Tätigkeit berühren (z.B. Germanistik, Soziologie,...) über "unsere" Themen publiziert. Aber wir machen unsere unternehmerische Tätigkeit nicht davon abhängig. Welche Bücher wir herausgeben und wie wir sie gestalten, beruht stark auf praktischer Erfahrung (unserer AutorInnen, die zum Teil in der Erwachsenenbildung tätig sind/waren und unserer eigenen verlegerischen Tätigkeiten).

3. Zielgruppen / Einsatz: Unsere Zielgruppen sind sehr heterogen: Menschen mit Legasthenie, mit Aphasie, oder mit Lernschwäche gehören genauso zu unseren LeserInnen wie Fremdsprachenschüler, Förder- und Hauptschüler ab ca. 14 Jahren, Legastheniker und viele andere. Diese verschiedenen Menschen benötigen natürlich auch verschiedene Themen und verschiedene Stile. Noch sind wir nicht so weit, aber es ist sinnvoll, das Angebot zu diversifizieren, so dass für jede dieser Zielgruppen maßgeschneiderte Bücher zur Verfügung stehen.

Im Moment gehen unsere Bücher von der einen Gemeinsamkeit all dieser Menschen aus: Sie haben Schwierigkeiten, Bücher (in deutscher Sprache) zu lesen. Deshalb benötigen sie sprachlich, strukturell und stilistisch vereinfachte und inhaltlich gekürzte Bücher. Diese Bücher sollen vor allem Lesefreude wecken. Sicher: Der erste Kontakt zwischen dem Leser

und unseren Büchern passiert meistens in Bildungseinrichtungen: VHS-
Alphabetisierungskurse, Sprachkurse, Schulen, Einrichtungen beispielsweise der
Lebenshilfe oder der Wohlfahrtsverbände. Aber wir merken: Viele Leser entdecken
tatsächlich, dass lesen ihnen neue Horizonte eröffnet und Spaß machen kann. Und dann
bleiben sie uns treu. Das ist unsere Verlagsphilosophie in Kurzform.

Wie gesagt: Wenn Sie noch Rückfragen haben, können Sie mich gern nächste Woche
anrufen. Und zwar unter der 0251 39 65 30 99.

Freundliche Grüße aus Münster
Sönke Stiller

Sönke Christian Stiller
Spaß am Lesen Verlag
www.spassamlesenverlag.de
facebook.com/spassamlesen

Postanschrift:
Postfach 100430
48053 Münster

Besucheranschrift:
Friedrichstr. 9
48145 Münster

Tel.: 0251 - 39 65 30 99
Fax: 0251 - 39 65 81 47
s.stiller@spassamlesenverlag.de

Analyse 1: Peter Pan

Zunächst wird die sprachliche Ebene betrachtet. Um die Textinhalte besser erfassen zu können, helfen Schlüsselwörter dem defizitären Leser dabei, die Handlung des Textes besser erschließen zu können. Damit sich diese Schlüsselwörter besser ins lexikalische Gedächtnis der Lesenden einprägen können, sollen diese in sprachfördernden Texten häufiger vorkommen. Im Leseprojekt Peter Pan sind solche Schlüsselwörter nicht ersichtlich. In den ersten zwei Kapiteln wird der Name der Mutter von Wendy und ihren Geschwistern, Mrs Darling, mehrfach benannt und ist auch der Hauptbestandteil in den Aufgaben zu Kapitel 1 (vgl. Eder 2008, 3 – 15). Ein weiteres Wort, das mehrfach wiederholt wird, ist das Wort Piraten. Es erscheint zum ersten Mal in Kapitel 5 und dessen Aufkommen erstreckt sich über die Aufgaben zu Kapitel 5 und Kapitel 6 (vgl. Eder 2008, 32; 41 – 43). Obwohl die Wortwiederholung und die Behandlung des Wortes im Zusatzkapitel eine sprachfördernde Wirkung erzielen können, handelt es sich bei den Wörtern Mrs Darling und Piraten nicht um die Hauptinhalte des Textes, sodass sie nicht als Schlüsselwörter bezeichnet werden können. Lückentexte kommen häufig im Text vor und geben der/dem SoS Gelegenheit dazu, die gelesenen Inhalte noch einmal zu vertiefen.

Was hast du über Kapitän Hook noch erfahren? Ergänze die fehlenden Wörter.

Tipp: Lies dazu die Seite 33.

Kapitän Hook war früher der ____ des Piratenschiffs Schwarzer Korsar. Peter Pan erzählt, dass er Hook im Kampf die ____ Hand abgesäbelt hat. Jetzt hat Hook einen ____ Haken anstelle einer Hand, seine ____.

(Eder 2008, 36)

Was macht Peter, nachdem er Wendy befreit hat? Ergänze den Satz.

Tipp: Lies auf Seite 73 nach.

Als Peter Wendy befreit hatte, ____ er ihr zu, sie solle sich mit anderen _____. Er selber stellte sich ____ und zog _____.

(Eder 2008, 75)

Lückentexte dieser Art kommen vermehrt vor. Sie helfen den Lesenden dabei, die Texte noch einmal mit der Absicht, bestimmte Informationen herauszufiltern, zu lesen. Satzübergreifende Verbindungen werden bei dieser Art von Lückentexten jedoch keine hergestellt.

Der Anfang und der Schluss sind für den Leser sichtbar gemacht. Der Text wird mit einem kurzer Vorausblick eingeleitet:

Alle Kinder außer einem werden erwachsen.
Sie erfahren es bald, dass sie erwachsen werden müssen.
(Eder 2008, 3)

Nach diesem einleitenden Satz folgt ein Absatz und es folgt die Geschichte. Auf dieser ersten Seite ist außerdem eine Zeichnung der Familie Darling abgebildet (vgl. ebenda). Der Schluss des Textes ist besonders kenntlich gemacht:

Wendys letzte Worte waren ziemlich traurig. „Du vergisst mich doch nicht, Peter, bis ich wieder zu dir darf?“
Natürlich versprach er das. Und dann flog er fort.
Ende
(Eder 2008, 91)

Bei den anschließenden Aufgaben geht es darum, noch einmal Resümee über die gesamte Geschichte zu ziehen und sich in der Klasse darüber unterhalten zu können. Diese Möglichkeit bietet beispielsweise Aufgabe 4:

Stell dir vor, dass sich Peter und Wendy nach einem Jahr wiedertreffen. Sie erzählen sich dann ihre Abenteuer, die sie auf Niemalsland erlebt haben. Was wird Wendy erzählen? Was Peter? Spiele das Gespräch mit einem anderen Kind zusammen. (Eder 2008, 94)

Außerdem enthält das abschließende Zusatzkapitel eine kurze Information über den Autor des Originaltextes von Peter Pan (vgl. Eder 2008, 95).

Obwohl der Text keine ersichtlichen Schlüsselwörter enthält, kann man die Hauptinhalte dennoch an den Bildern erkennen, die den Text durchgehend begleiten. Es erscheinen nicht nur Bilder zu Beginn eines jeden Kapitels, sondern auch zwischen den Textzeilen und vermehrt zwischen den Aufgaben. Dabei bilden die Bilder immer die Hauptinhalte des gegenwärtigen Themas ab. Wenn ein bisher (möglicherweise) unbekanntes Wort vorkommt, wird dieses von einer Zeichnung am Rand oder zwischen den Zeilen unterstützt, wie beispielsweise „Flöte“ (vgl. Eder 2008, 6) oder „Nähkasten“ (vgl. Eder 2008, 19). In diesem Text werden die Schlüsselwörter überwiegend bildlich dargestellt. In der Kopfzeile des gesamten Textes sind Abbildungen des Hundes der Familie Darling und eines Krokodils (abwechselnd) zu sehen (vgl. Eder 2008, 1 – 95).

In dem Leseprojekt folgt nach jedem Kapitel ein Aufgabenkapitel mit dem Namen „Aufgaben zu Kapitel [...]“ (Eder 2008, 2). In diesen Kapiteln werden der/dem SoS Aufgaben gestellt, außerdem wird Raum für Zusammenfassungen gegeben. Beispiele folgen:

Auf einmal kommt ein Junge durch das Fenster und bringt das Leben der Familie durcheinander. Fülle den Steckbrief zu dem Jungen aus. Schreibe die Angaben aus dem Kasten ab.

Laub und Spinnweben / unverschämt / die ersten Zähne / Peter Pan / bei den Feen / genauso groß wie Wendy

Name: / Eigenschaft: / Wohnort: / Größe: / Kleidung: / besonderes Merkmal:
(Eder 2008, 13)

Oder:

Der Kampf mit den Piraten hat begonnen. Wer geht als Erstes mit einem großen Platsch über Bord? Unterstreiche:

der Steuermann Smee Slightly
(Eder 2008, 69)

Raum für Antizipation wird in diesem Leseprojekt keiner gelassen. In den Aufgabenkapiteln geht es hauptsächlich darum, über die Geschehnisse des letzten Kapitels zu resümieren. Außerdem werden Anstöße zu Klassen- oder Partnerdiskussionen gegeben:

Mr und Mrs Darling stürzen in das Kinderzimmer. Das Zimmer ist leer.
[...]

Was werden Mrs Darling und Mr Darling jetzt denken? Schreibe in die Denkblasen.

Die Kinder fliegen mit Peter ins Niemalsland. Wie fühlen sich Wendy, John und Michael?

Diskutiere mit einem anderen Kind.
(Eder 2008, 29)

Außerdem gibt es Anregungen für Klassenspiele:

Habt ihr Lust auf „eingebildete Speisen“?

a) Denkt euch welche aus. Überlegt gemeinsam.

b) Bildet einen Kreis und spielt zusammen:

Einer beginnt und stellt seine Speise mit einer Pantomime vor. Die anderen müssen sie erraten.

Während des Rätens wird die „eingebildete Speise“ weitergereicht. Bis sie erraten ist, darf davon gegessen oder getrunken werden.

(Eder 2008, 56)

Aufgaben, die zum Antizipieren auffordern, gibt es jedoch nicht.

Nun folgt die Analyse der literarischen Leseförderung. Um Dinge, Handlungen etc. interpretieren zu können, müssen dafür Freiräume gegeben werden. Um Handlungen, Figuren u.v.m. zu interpretieren, muss es möglich sein, diese „Beschreiben und Deuten“ (Luserke-Jaqui 2007, 45) zu können.

Die Fähigkeit zu interpretieren ist ein wichtiger Punkt der ästhetischen Bildung. Durch das wiederholte Zusammenfassen und den Erläuterungen, wird wenig Raum für Interpretationen gelassen. Die sprachfördernden Aufgaben am Ende eines jeden Kapitels beschreiben zwar den Inhalt erneut,

bieten aber keinen Platz für die Deutungsebene. Dies gilt nicht nur für die Handlung, sondern entsprechend für einzelne Situationen:

„Was redest du für einen Unsinn, Schätzchen.
Keiner kann ins Haus, ohne anzuklopfen.“
„Ich glaube, er kommt durchs Fenster“, sagte Wendy.
„Liebling, das ist drei Stockwerke hoch.“
Mrs Darling wusste nicht, was sie denken sollte.
Bestimmt hatte Wendy geträumt.
(Eder 2008, 6)

Dieser Textausschnitt ist ein Beispiel dafür, dass kein Raum für Interpretation gelassen wird. Dem Leser wird kein Freiraum dafür gelassen, darüber nachzudenken, wie sich die Situation zugetragen haben könnte. Die Situation wird unmittelbar damit erklärt, dass Wendy nur geträumt haben kann. Ähnlich verhält es sich auch mit den vorkommenden Figuren. Als Peter Pan erstmals auftritt, kommt nicht das Gefühl auf, als sei es ungewöhnlich, dass ein Junge zum Fenster hineingeflogen kommt. Es wirkt wie selbstverständlich und kann die Phantasie der jungen Leser kaum anregen:

Und während sie träumte, flog das Fenster auf,
und ein Junge fiel auf den Fußboden.
Ein seltsames Licht begleitet ihn, nicht größer als eine Faust.
Es sauste durch das Zimmer wie etwas Lebendiges.
Es musste dieses Licht gewesen sein, das Mrs Darling weckte.
Mit einem Schrei sprang sie auf und
sah den Jungen, und irgendwie wusste sie sofort,
dass es Peter Pan war.
Peter Pan war ein hübscher Junge,
mit Laub und Spinnweben bekleidet.
Aber das Erstaunlichste an ihm war, dass er noch alle Zähne hatte. [...]
(Eder 2008, 12)

Auch die weiteren Figuren, die in der Geschichte auftreten, werden ausführlich beschrieben.

Raum und Zeit werden ebenfalls nur sekundär behandelt. Die abenteuerliche Reise Peter Pans mit Wendy, John und Michael ins Niemalsland wird wie folgt beschrieben:

„Die Zweite rechts und dann geradeaus bis morgen“, hatte Peter gesagt.
Das war der Weg ins Niemalsland.
Aber selbst Vögel, die Landkarten bei sich haben
Und sie an windigen Ecken studieren,
hätten es mit diesen Angaben nicht finden können.
Doch nach vielen Monaten kamen sie tatsächlich an,
und sie waren, erstaunlich genug, die ganze Zeit
ziemlich genau auf ihr Ziel zugeflogen.
(Eder 2008, 30)

Obwohl dieser Ort als Insel voller Abenteuer beschrieben wird (vgl. Eder 2008, 31), bleibt wenig Raum für die Deutungsebene, welche für eine Interpretation unverzichtbar ist. Die Insel wird genau beschrieben, aber bietet keinen Platz für eine symbolische Deutung. Jegliche Sachverhalte werden zu genau erklärt, um die Imaginationsfähigkeit der Leser anregen zu können. Sachverhalte, die evtl. Unverständnis beim Leser aufkommen lassen könnten, werden direkt erklärt und der/die SoS somit entlastet.

Aufgabe 4: Tinker Bell findet Peters Schatten in einem Möbelstück.

- a) Verbinde jedes Möbelstück mit einem Nomen (Namenwort).
- b) In welchem Möbelstück findet Tinker Bell den Schatten von Peter?
Male das Möbelstück farbig aus.
(Eder 2008, 22)

Unter dieser Textzeile sind Zeichnungen eines Kühlschranks, einer Kommode und eines Kleiderschranks abgebildet. Zu den Aufgaben desselben Kapitels gehört folgende Aufgabe:

Aufgabe 7: Wendy gibt Peter einen Fingerhut.
Der schützt den Finger beim Nähen.
Kreise den Fingerhut ein.
(Eder 2008, 23)

Ebenso werden unbekannte Wörter oder Sachverhalte erläutert:

Ein Schiff ist aus starken Brettern gebaut,
den sogenannten Planken.
Was machen die Piraten mit einer bestimmten Planke? [...]
(Eder 2008, 86)

Diese Aufgabe bezieht sich auf das Kapitel zuvor, indem das Wort Fingerhut vorkommt, welches eventuell für die Leser unbekannt sein könnte. Ein weiteres Beispiel für die Entlastung des Lesers bei der Verwendung unbekannter Sachverhalte ist folgende Übungsaufgabe:

Aufgabe 6: Seeleute sagen „Ay, ay, Kapitän!“,
das wird so ausgesprochen: Ei, ei, Kapitän.
Welcher Ausruf hat die gleiche Bedeutung?
Berate dich mit einem anderen Kind.
Kreuze dann an. [...]
(Eder 2008, 37)

Des Weiteren werden Wörter, die bei den SuS eventuell auf Unverständnis stoßen könnten stets durch Zeichnungen am Rand dargestellt. Diese helfen den SuS das sprachliche Verständnis zu sichern, zeugt aber nicht von Subjektivität und hilft nicht dabei, die Identifikationsfähigkeit ausprägen.

Auf die Vermittlung kultureller Eigenschaften wurde im Leseprojekt Peter Pan verzichtet. Zwar gibt es einen Anstoß, der auf die Kultur der Indianer anspielt:

Auf der Spur der Piraten folgen die Indianer.
Sie schleichen lautlos auf dem Kriegspfad,
den ungeübten Augen gar nicht erkennen.
Sie tragen Messer bei sich und ihre nackten Leiber schimmern vor Öl und
Farbe.
Es ist der Pickaninni-Stamm.
(Eder 2008, 40)

Da aber nicht weiter auf die Kultur der Indianer eingegangen wird, kann bei den SuS auch kein Bewusstsein dafür hergestellt werden. Eine Differenzierung zu anderen Wesen und Gruppen, welche, im Gegensatz zu Indianern, lediglich phantastischer Art sind, wird hier nicht gewährleistet.

Einem Problem-Lösung-Schema wird in der barrierefreien Version von Peter Pan gefolgt. Ein Problem tritt auf, als Kapitän Hook die Kinder, inklusive Wendy, im Niemalsland entführt und auf seinem Schiff gefangen hält (vgl. Eder 2008, 55). Dies bietet den jungen Leserinnen und Lesern eine ästhetische Erfahrung mit Angst. Dieses Problem wird durch die Rettung Peter Pans gelöst. Dieser schleicht sich auf das Schiff, um die Kinder zu retten und bekämpft Kapitän Hook (vgl. Eder 2008, 73; 78).

Aus der bisherigen Analyse geht bereits hervor, dass wenig Platz für Interpretation gelassen wird. Ebenso verhält es sich mit der Gelegenheit für Alteritäten. Bestimmte Textteile weisen zwar darauf hin, die Möglichkeit für individuelle Nachempfindungen wurde aber schon vorweg genommen. Ein Beispiel dafür folgt:

Tink richtet sich schnell im Bett auf,
um ihrem Schicksal zu lauschen.
Sie meinte Zustimmung zu hören ...
Und – schon war sie gerettet!
(Eder 2008, 61)

Solche Textstellen könnten die Faszination des Lesenden erhöhen und Raum für Gedanken und Gefühle für die agierenden Personen bieten, wären sie nicht im Voraus schon mit folgender Erklärung entlastet worden:

„Was ist los mit dir?“, rief Peter.
„Die Medizin war vergiftet, Peter“, sagte Tink matt,
„und nun werde ich sterben.“
Ihr Licht wurde immer schwächer.
Doch Peter wusste: Wenn Kinder an Feen glauben,
können sie wieder gesund werden.
(Eder 2008, 60)

Durch diesen letzten Satz wussten die SuS beim Lesen der Seite 61 bereits, warum Tinker Bell nun gerettet ist. Dies bietet ein weiteres Beispiel für das Problem-Lösungs-Schema. Obwohl die Geschichte keine Schlüsselwörter enthält, welche die Thematik zusammenfasst, wird diese anderweitig erklärt. Die Schlüsselwörter werden in diesem Leseprojekt vermehrt durch Abbildungen ersetzt.

Analyse 2: Robinson Crusoe

In der Kopfzeile des Textes ist durchgehend die Zeichnung einer kleinen Insel abgebildet. Das Wort Insel ist demnach auch bildlich als eines der Hauptinhaltswörter des Textes zu Erkennen. Das Wort Insel tritt auf Seite 23 zum ersten Mal auf und erscheint dann durchgehend über den ganzen Text verteilt am Häufigsten. In Kapitel 4 fällt der Satz „War es wirklich ein Glück, überlebt zu haben? Ich war alleine mit einem Hund auf einer fremden Insel.“ (Großmann 2008, 23). Danach fällt das Wort erst wieder auf den Seiten 35 – 36 vereinzelt und ab Seite 55 kommt das Wort bis zum Ende regelmäßig vor. Obwohl andere Wörter ein höheres Aufkommen haben, ist das Wort Insel eindeutig als Hauptinhalt zu identifizieren. Kommt es auch nicht in kurzen Abständen hintereinander im Text vor, so sprechen die Abbildungen im Buch und das gesamte Layout dafür, dass eine Insel im Mittelpunkt des Werkes steht. Dazu kann an dieser Stelle erwähnt werden, dass sich die gesamte Geschichte auf einer Insel abspielt. Lediglich im letzten Abschnitt des Buches befindet sich Robinson Crusoe mit seinem neuen Freund Freitag auf einem Schiff, das Richtung England fährt.

Das Wort Schiff ist ein weiteres eindeutiges Schlüsselwort der ersten zwei Kapitel. Schon auf der ersten Seite des Textes ist Robinson Crusoe vor einem großen Schiff abgebildet. Auf der zweiten Seite kommt das Wort Schiff viermal vor. Die Wortwiederholung nach dem ersten Aufkommen des Wortes in wenigen Zeilen ist auffällig und wird nicht durch Synonyme oder Umschreibungen vermieden.

Als ich mir die Schiffe anschaute, die dort alle vor Anker lagen, schlug mir plötzlich jemand kräftig auf die Schulter. Ich zuckte erschrocken zusammen und sah mich um, Ich erblickte einen alten Freund, der mich erfreut anlachte.
„Möchtest du etwa auf einem Schiff mitfahren?“
„Ja“, antwortete ich mutig.
„Na, dann komm mit. Mal sehen, was sich machen lässt. Mein Vater ist der Kapitän von dem Schiff dort drüben.“ (Großmann 2008, 4).

In Kapitel 2 nimmt die Häufigkeit des Wortes Schiff noch zu. Hinzu kommen Komposita, dessen Bedeutung grundsätzlich auch ohne das Hauptwort Schiff ergründet werden könnte:

„Wenn ich gerade nichts zu tun hatte, spielte ich mit den Schiffskatzen.“ (Großmann 2008, 10).

„Ich fürchtete schon, dass unser letztes Stündlein geschlagen hat“, brummelte der Schiffszimmermann.“ (Großmann 2008, 11).

„Hoffentlich gibt es keine Felsen in der Nähe! Sonst sind wir verloren!“, schrie der Schiffszimmermann.“ (ebenda).

Auf Seite 13 folgen Übungsaufgaben, die sich rund um das Thema Schiff drehen. Auch in Kapitel 3 dominiert das Schlüsselwort Schiff weiterhin den Textverlauf.

Erst in Kapitel 4 steht ein weiteres Schlüsselwort im Fokus des Textes: Mister Black. Mister Black ist der Hund, der das Schiffsunglück ebenso überlebt hat. Das Wort Hund kommt jedoch nur ein einziges Mal vor und zwar in dem Satz, „Ich war alleine mit einem Hund auf einer fremden Insel.“ (Großmann 2008, 23). Ansonsten ist auch hier das wiederholte Vorkommen des Namens Mister Black auffällig.

Mit hängenden Köpfen wanderten Mister Black und ich weiter. Bald erreichten wir ein Waldgebiet, Im Schatten der Bäume gingen wir weiter.

Plötzlich stieß Mister Black auf eine Quelle mit frischem Wasser.

„Was täte ich bloß ohne dich?“, fragte ich.

Ich lobte Mister Black. (Großmann 2008, 23)

Wird der Hund betitelt oder angesprochen, wird stets der volle Name Mister Black erwähnt. Es gibt keine synonymen Verwendungen oder Kosenamen:

„[...] Aber wir müssen sehr vorsichtig sein“, erklärte ich Mister Black.“ (Großmann 2008, 22).

„Wir brauchen einen Schlafplatz, Mister Black“, sagte ich.“ (Großmann 2008, 23).

„[...] Und nicht nur das, auch Werkzeuge und Kleidung und ... Mister Black, du wartest hier.“ Mister Black winselte. (Großmann 2008, 29).

Der Name Mister Black kann demnach als Schlüsselwort bezeichnet werden. Bis zu Mister Blacks Tod auf Seite 54 ist Mister Black das Schlüsselwort, welches am häufigsten innerhalb eines Kapitels verwendet wird. Von Kapitel 9 bis 11 dominieren die Hauptwörter Insel, sowie Boot den Text. Das Wort Boot kam schon in Kapitel 3 öfter vor, wurde aber von Schiff dominiert und somit in den Hintergrund gedrängt.

Mit dem Boot wollte ich ganz um die Insel herumfahren. Ich wollte Fische vom Boot aus fangen.

In Gedanken sah ich mich, wie ich einen großen Fisch in das Boot zog.

Und wenn das Boot groß genug war, konnte ich damit vielleicht sogar über das Meer in Richtung Heimat fahren. (Großmann 2008, 51f.)

In Kapitel 13 wird der Hauptinhalt durch ein weiteres Schlüsselwort umfassender erschlossen: Freitag.

Ungläubig starrte ich Freitag an.

„Ja.“ Freitag nickte. „Wir essen Opfer hier auf Insel.“

„Aber Freitag, es ist nicht richtig, Menschen aufzuessen!“, sagte ich energisch.

Freitag zuckte mit den Schultern.

Ich beschloss, Freitag an mein Essen zu gewöhnen. Er sollte statt Menschenfleisch Ziegenfleisch essen.

Ich zeigte Freitag, wie man das Fleisch vorbereitete, würzte und über einem Feuer briet. Freitag schmeckte der Braten ausgezeichnet.

„Nun wirst du hoffentlich keine Menschen mehr essen.“ Freitag sah mich erstaunt an. (Großmann 2008, 76)

Der Einsatz des Namens Freitag verhält sich ähnlich wie der Einsatz des Namens Mister Black. Bevor Freitag von Robinson seinen Namen bekam, wurde er sowohl als „Mann“ (Großmann 2008, S. 67: Zeile 15; 18; 21; 21; 26) als auch als „Fremder“ (S. 68: Zeile 41; 45; 58; 68) bezeichnet. Zusammenfassend können folgende Schlüsselwörter benannt werden, welche die Hauptinhalte wiedergeben: Schiff, Insel, Mister Black, Boot, Freitag. Diese Wörter wiederholen sich häufig im Laufe des Gesamttextes und prägen sich demnach besser in das Gedächtnis der Lesenden ein.

Auch bei diesem Leseprojekt wird nach jedem Kapitel eine kurze Einheit zum Resümieren eingelegt. Hier gib es nicht nur Multiple-Choice Fragen, sondern auch Lückentexte.

Die verschiedenen Aufgaben dienen unterschiedlicher sprachlicher Förderung, wie zum Beispiel dem Satzbau:

Wie lauten die richtigen Sätze?

a) Verbinde die Subjekte mit dem jeweils richtigen Satzende.

b) Schreibe die richtigen Sätze vollständig auf die Linien.

(Großmann 2008, 14)

Oder der Verwendung korrekter Präpositionen sowie Artikeln:

Schreibe jeweils eine passende Präposition (ein Verhältniswort) in die Lücke.

Streiche die Präposition in dem Kasten durch.

(Großmann 2008, 32)

Freitag lernt Robinsons Sprache schnell. Doch er vergisst, die Artikel (Begleiter) vor die Nomen zu setzen.

a) Ergänze die fehlenden Artikel

b) Schreibe die Vollständigen Sätze in dein Heft.

(Großmann 2008, 77)

Um den Aufbau eines Textes erfassen zu können, müssen die Texte einen sichtbaren Anfang sowie einen sichtbaren Schluss haben. Der barrierefreie Robinson Text beginnt mit den Worten:

Mein Name ist Robinson. Ich kam 1632 in York zur Welt. Meine Eltern waren reiche und beliebte Leute. Leider weiß ich nicht, wie es ihnen geht. Ich habe sie nämlich schon viele Jahre nicht mehr gesehen. Doch ich will euch der Reihe nach erzählen, wie es dazu gekommen ist. (Großmann 2008, 3)

Und endet wie folgt:

Doch vielleicht trieb die Abenteuerlust Freitag und mich schon bald wieder aufs Meer hinaus und in neue fremde Länder. Die Zukunft war ungewiss.
Ende (Großmann 2008, 91)

Nach dem Ende des Textes folgt ein letztes Aufgabenkapitel mit einem Arbeitsauftrag:

Für Robinson hat sich im Laufe seines Lebens vieles geändert. Er reißt von zu Hause aus und wird Seemann. Nachdem er Schiffsbruch erlitten hat, muss er sich auf der einsamen Insel zurechtfinden. Als Freitag dazukommt, ändert sich Robinsons Leben auf der Insel. Was hat sich im Laufe der Zeit in Robinsons Leben verändert?
Ergänze die Tabelle. (Großmann 2008, 92)

Bilder die dazu beitragen sollen, den Hauptinhalt zu erschließen, gibt es sehr viele. Zu Beginn eines jeden Kapitels ist eine Zeichnung zu sehen, die Robinson in seiner aktuellen Situation zeigt. Meistens sind auf den Bildern außerdem Zeichnungen der jeweiligen Schlüsselwörter zu sehen: Die Bilder in Kapitel 1 bis 3 sowie 5 zeigen ein Schiff (vgl. Großmann 2008, 3; 9; 17; 28), das Bild zu Beginn von Kapitel 4, 6, 7 und 9 zeigen Robinson zusammen mit Mister Black (vgl. Großmann 2008, 22; 34; 41; 51) und auf den Bildern der Kapitel 12 bis 17 sieht man Robinsons Gefährten Freitag (vgl. Großmann 2008, 66; 71; 75; 79; 85; 89). Das Schlüsselwort Insel, welches Vorkommen sich durch die gesamte Kapitel zieht, wird auf dem Deckblatt sowie als eine Bordüre oberhalb des gesamten Textes visualisiert (vgl. Großmann 2008, 1 – 95).

Nach jedem Kapitel gibt es ein kleineres Kapitel mit dem Namen „Aufgaben zum Kapitel“ (Großmann 2008, 2). Diese Kapitel bieten, wie im folgenden Beispiel, Raum zur Antizipation:

Robinson hat nichts zu essen und nichts zu trinken dabei. (Er hat nur Mister Black und die Kleider, die er am Körper trägt.)
a) Versetze dich in seine Lage. Was wird er auf der Insel noch vermissen?
Schreibe deine Antwort auf die Linien.

b) Vergleiche nun deine Antworten mit denen deiner Klassenkameraden.
(Großmann 2008, 25)

In anderen Kapiteln wird Platz für ein Resümee geboten:

Mister Black ist gestorben.
Doch Robinson denkt noch häufig an die Zeit, als Mister Black noch lebte.
Was haben die beiden alles zusammen erlebt?
Sprecht in der Klasse darüber. (Großmann 2008, 54)

Um nun die Leseförderung auf literarischer Ebene zu prüfen, wird der Umgang mit Handlung, Situation, Figuren, Raum und Zeit betrachtet. Alle benannten Faktoren können einleuchtend beschrieben werden, jedoch bleibt selten Platz für die Möglichkeit einer zusätzlichen Deutung. Die Handlung wird immer ausführlich beschrieben und dank der Aufgaben zu den einzelnen Kapiteln werden auch letzte Unschlüssigkeiten ausgeschlossen. Beispielsweise in Kapitel 3 kommt Robinson, nachdem er mit seiner Mannschaft Schiffsbruch erlitt, auf der Insel an. Der Vorgang des Schiffsbruchs sowie die Ankunft auf der Insel inklusive seiner Gedanken und Ängste werden beschrieben und begründet (vgl. Großmann 2008, 16 – 21). Dies gilt nicht nur für einzelne Situationen, sondern für die gesamte Handlung. Selbst bei den Figuren bleibt wenig Platz für Interpretationen. Zu Beginn stellt sich Robinson selbst vor (vgl. Großmann 2008, 3) und als Freitag zur Handlung hinzukommt, wird auch er ausführlich beschrieben.

Während der junge Mann schlief, sah ich ihn mir genauer an. Er war ein schöner junger Mann, schlank und doch kräftig. Er machte einen friedlichen Eindruck. Ich fragte mich, wie alt er wohl sein mochte. Ich schätzte ihn auf Mitte zwanzig. (Großmann 2008, 71)

Auch scheint Robinson, obwohl er nichts über seinen neuen Weggefährten weiß, keinerlei Misstrauen ihm gegenüber zu empfinden. Er zeigt ihm den Weg zu seiner Höhle und erfreut sich seiner Gesellschaft. Zwischenzeitlich fürchtet er sich zwar vor dem Fremden:

Ich schlief in dieser Nacht sehr schlecht. Einerseits freute ich mich über die Gesellschaft. Andererseits fürchtete ich mich aber auch ein wenig vor dem Fremden. Er verstand ja nicht einmal meine Sprache.
Sicherlich war auch er ein Kannibale. (Großmann 2008, 72)

Dennoch ändert er durch diese Bedenken sein gastfreundschaftliches Verhalten nicht. Schon nach kurzer Zeit verschwinden seine Bedenken gegenüber Freitag ohne ersichtlichen Grund.

Ich war glücklich, Freitag bei mir zu haben. Wir wurden Freunde und bald vertraute ich Freitag blind. Ich war mir sicher, dass er mir niemals etwas Schlimmes antun würde. (Großmann 2008, 73)

Da der Hauptteil der Robinson-Geschichte auf einer Insel spielt, gibt es auch beim Raum wenig Platz für Interpretationen. Jeder Raumwechsel (Schiff – Insel – Höhle) wird detailliert beschrieben und erklärt. Auch die Zeit wird thematisiert. Robinson zählt die Wochen und Jahre auf der Insel und lässt den Leser von Zeit zu Zeit daran teilhaben.

Es war schon der zwölfte Tag, den ich auf der Insel verbrachte. Ich musste dreimal nachrechnen, ob das auch wirklich stimmte. Langsam schien ich das Gefühl für die Zeit zu verlieren. Ich wusste nicht mehr auf Anhieb, welcher Wochentag gerade war. (Großmann 2008, 36)

Ab dann beginnt Robinson die Tage mitzuzählen und hält den Leser immer wieder darüber auf dem Laufenden. „Es ging mir und Mister Black die nächsten Jahre richtig gut“ (Großmann 2008, 53), „Ich lebte nun schon zwanzig Jahre auf der Insel und war längst ein erwachsener Mann“ (Großmann 2008, 60).

Obwohl Literatur im engen Sinne keine sachlichen Inhalte enthält, werden in diesem Text Sachtexte zur Erklärung von Begriffen eingefügt.

Früher gab es in manchen meist abgelegenen Gegenden Volksstämme, die Menschenfleisch aßen. Sie wurden Kannibalen genannt. Kannibalen essen das Fleisch von verstorbenen oder getöteten Menschen aus einem bestimmten Grund. Sie glaubten nämlich, dass durch das Fleisch die Macht und die Kraft des Opfers auf sie übergehen. Sie erhofften sich dadurch mehr Stärke. Es wird auch Kannibalismus genannt, wenn Tiere die Tiere ihrer eigenen Art fressen. (Großmann 2008, 21)

Weitere Beispiele befinden sich in Kapitel 8, wo verschiedene Getreidesorten sachlich beschrieben werden (vgl. Großmann 2008, 49f.).

Wenn auch wenig Raum für eine Deutungsebene gelassen wird, werden dennoch kulturelle Werte eines Stammes thematisiert. Robinson stellt fest, dass Freitag aus einer anderen Kultur stammt als er, nämlich aus einer Kultur von Menschenfressern:

„Erzähle mir von deinem Stamm“, bat ich Freitag. In vollständigen Sätzen begann Freitag zu erzählen. „Es ist großer Stamm. Wenn wir im Krieg sind und Kampf verloren haben, werden Verlierer von Gewinnern aufgefressen.“ „Wie bitte? Ihr esst eure geschlagenen Gegner auf?“ Ungläubig starrte ich Freitag an. „Ja“ Freitag nickte. „Wir essen Opfer hier auf Insel.“ „Aber Freitag, es ist nicht richtig, Menschen aufzuessen!“, sagte ich energisch. Freitag zuckte mit den Schultern. Ich beschloss, Freitag an mein Essen zu gewöhnen. Er sollte statt Menschenfleisch Ziegenfleisch essen. Ich zeigte Freitag, wie man Fleisch vorbereitete, würzte und über einem Feuer brät. Freitag

schmeckte der Braten ausgezeichnet. „Nun wirst du hoffentlich keine Menschen mehr essen.“ Freitag sah mich erstaunt an. „Wir essen Menschenfleisch nicht, weil wir Hunger haben. Wir essen es, weil wir glauben, Fleisch gibt uns Stärke.“ [...] Vielleicht brachte unsere Freundschaft Freitag dazu, kein Menschenfleisch zu essen. Vielleicht lernte er dadurch, das Leben eines anderen Menschen zu achten. (Großmann 2008, 75f.)

Das Problem-Lösungs-Schema wird im Robinson Text dreimal umgesetzt. Zu Beginn des Textes erzählt Robinson, dass er eine Zukunft vor sich hatte, die sein Vater für ihn ausgemalt hatte: Er sollte Rechtsanwalt werden (vgl. Großmann 2008, 3f.). Da er aber lieber zur See fahren wollte, entzieht er sich eines Tages der elterlichen Obhut, um seinen Traum zu verwirklichen (vgl. Großmann 2008, 4).

Das nächste Problem wird thematisiert als er auf einer Insel wach wurde und feststellte, dass er als Einziger den Schiffsbruch überlebt hatte. Er fühlt sich alleine, hat Angst, und ist besorgt um sein leibliches Wohl (vgl. Großmann 2008, 18f.; 24). Wenig später kommt er zu der rettenden Lösung, ein Floß zu bauen um zum Wrack des Schiffs zu fahren. Von dort besorgt er sich etliche Nahrungsmittel und Gebrauchsgegenstände, die er zum Überleben benötigt (vgl. Großmann 2008, 29f.). Am Ende des Textes löst sich sein größtes Problem und er entkommt nach über zwanzig Jahren der Insel, auf der er gefangen war (vgl. Großmann 2008, 91).

Am Ende der literarischen Analyse ist festzustellen, dass der Text keine verfremdeten Darstellungen enthält. Dinge werden immer genau beschrieben und anschließend noch mit diversen Übungsaufgaben in Bezug gesetzt. Freiräume für Mitgefühl gibt es kaum. Beispielhaft dafür sind folgende Textzeilen:

Plötzlich bewegte sich etwas im Wasser. Ich hielt den Atem an. Was war das? Hatte vielleicht doch einer meiner Kameraden überlebt? Das grelle Licht der Sonne blendete mich. Ich kniff die Augen zusammen. Dann erst erkannte ich Mister Black, den Schiffshund. (Großmann 2008, 19)

Obwohl es zuerst den Anschein macht, Platz für Nachempfindungen zu bieten, wird durch die zu schnell im Anschluss gebrachte Erklärung nicht genug Raum dafür geboten.

Analyse 3: Moby Dick

Die wichtigsten Schlüsselwörter dieses Textes werden schon zu Beginn vorgestellt: Kapitän, Wal und Meer (vgl. Großmann 2002, 3). Das Wort Meer kommt hierbei am seltensten vor, stellt aber einen Hauptinhalt dar. Noch häufiger kommt das Wort Schiff vor (vgl. Großmann 2002, 3 – 95). Am weitesten verbreitet sind im Text jedoch die Wörter Kapitän und Wal. Auch der Name des ersehnten Wals, Moby Dick, kann als Schlüsselwort bezeichnet werden. Nicht nur da der Titel des Buches derselbe ist, sondern weil der Name häufig im Text wiederholt wird. Auch die bildlichen Darstellungen zeigen am Häufigsten einen Wal: Ein Wal zierte das Deckblatt und ein gezeichneter Wal zieht sich wie eine Bordüre oberhalb des Textes durch das gesamte Werk. Auch das Schlüsselwort Meer wird öfter bildlich als wörtlich dargestellt. Das Meer ist auf den meisten Bildern zu sehen: Auf dem Bild vor Kapitel 2 (vgl. Großmann 2002, 10), von Kapitel 3 (vgl. Großmann 2002, 16f.), Kapitel 4 (vgl. Großmann 2002, 24), Kapitel 5 (vgl. Großmann 2002, 32), Kapitel 7 (vgl. Großmann 2002, 44f.), Kapitel 8 (vgl. Großmann 2002, 52f.), Kapitel 11 (vgl. Großmann 2002, 71), Kapitel 12 (vgl. Großmann 2002, 77), Kapitel 13 (vgl. Großmann 2002, 82) sowie Kapitel 14 (vgl. Großmann 2002, 88f.). Das Wort Wal wird sowohl bildlich als auch wörtlich als Schlüsselwort kenntlich gemacht. Nachdem der Wal, auf den es der Kapitän abgesehen hat, erstmals namentlich erwähnt wird, wird auch dieser Name häufig wiederholt. Die Wortwiederholung dieser zwei Schlüsselwörter kann beispielhaft an folgendem Absatz gut erkannt werden:

„Hört mir gut zu. Es gibt einen Wal, der mich wirklich interessiert. Das ist Moby Dick, der weiße Wal. Er ist so groß wie ein Berg. Er hat ein schiefes Maul und in seiner Haut stecken bestimmt hunderte von Harpunen. Moby Dick ist ein wahrer Teufel.“ Ahab hielt inne. Schweiß stand auf seiner Stirn. „Tod dem Moby Dick!“, schallte seine Stimme nun über das Deck. Die Mannschaft war starr vor Schreck. Einige von den Walfängern kannten Moby Dick. Nur den wirklich gefährlichen Walen gaben die Seeleute einen Namen. Moby Dick aber war schlauer und bösertiger als alle anderen Wale, die Namen hatten.
(Großmann 2002, 18)

Außerdem gibt es im gesamten Text kein Kapitel, in dem das Wort Wal nicht vermehrt vorkommt. Auch das Wort Kapitän ist ein Hauptinhaltswort. Selbst nachdem der Kapitän namentlich benannt wird, kommt sein Name selten ohne seinen Titel vor. Das Wort Kapitän wird lediglich um seinen Namen erweitert:

„Kapitän Ahab“ (vgl. Großmann 2002, 54 [u.a.]). Das Wort Wal kommt zwar insgesamt öfter vor, dennoch erstreckt sich das Aufkommen des Wortes Kapitän über alle Kapitel (vgl. Großmann 2002, 3 – 93).

Auch Wörter, welche nicht als Schlüsselwörter bezeichnet werden können, fallen durch vermehrte Wiederholung nach dem ersten Vorkommen im Text auf. Dies kann dazu dienen, dass sich diese Wörter besser in das lexikalische Gedächtnis der Leser einprägen. Ein Beispiel hierfür ist die wiederholte Nennung des Wortes Steuermann:

Sein Name War Stubb. Er war unser zweiter Steuermann. Der erste Steuermann hieß Mister Starbuck. Dann gab es noch Flask, den dritten Steuermann. Außer den Steuermännern waren noch Harpuniere an Bord. (Großmann 2002, 16)

Ein ähnliches Aufkommen lässt sich bei den Wörtern Harpune und Harpunier beobachten:

Alle Harpunen trafen. Schnell machte jeder Harpunier die Harpunenleine an seinem Boot fest. Der Wal ergriff die Flucht. Bestimmt hatte er große Schmerzen. [...] Die Harpuniere warfen weitere Harpunen. (Großmann 2002, 19)

Für das Wort Harpune wird niemals ein Synonym verwendet. Auch als das Wort Flaute zum ersten Mal vorkommt, tritt eine solche Wortwiederholung auf:

„Eigentlich gar nicht schlimm, so eine Flaute“[...] Quiqueg kam aus seiner Ecke hervor und machte ein ernstes Gesicht. „Eine Flaute ist nie gut“, sagte er. „Und eine Flaute, die einen nach einem solchen Unglück trifft, kann nur ein schlechtes Zeichen sein.“ Mir machten Quiquegs Worte Angst. Der erste Tag der Flaute verging aber, ohne dass irgendetwas Besonderes passierte. (Großmann 2002, 61)

Auch das Wort Speck, das nur an einer Stelle des Textes vorkommt, tritt hier allein oder als Hauptwort von gebildeten Komposita wiederholt auf:

Ein Seemann bohrte ein großes Loch in den Wal, damit der Speckhaken befestigt werden konnte. Mit dem Speckhaken wurde der Wal an einer Winde hochgezogen. [...] Da löste sich endlich der erste Streifen Speck vom Wal. Ein Wal ist nämlich von seiner Speckschicht umhüllt wie eine Apfelsine von ihrer Schale. Ein Speckstreifen nach dem anderen wurde nun an Bord geholt. Der ganze Speck musste klein geschnitten werden. (Großmann 2002, 24f.)

In folgenden Kapiteln findet das Wort Speck daraufhin keine weitere Verwendung mehr.

Auch dieses Leseprojekt hat nach jedem Kapitel ein kleineres Kapitel „Aufgaben zum Kapitel“. In diesen Aufgabenkapiteln wird unter anderen mit Lückentexten gearbeitet. Die Lückentexte dienen jedoch nicht der

Satzverknüpfung, sondern lediglich dem zusammenfassen der Ereignisse des vergangenen Kapitels. So gesehen in den Aufgaben zu Kapitel 7: „Die Männer der Pequod bekommen Besuch. Setze folgende Wörter unten in die Lücken ein.“ (Großmann 2002, 49), oder in den Aufgaben zum Kapitel 14: „Woran erkennen die Seeleute Moby Dick? Trage die fehlenden Wörter in die Lücken ein.“ (Großmann 2002, 93). Ein anderer Lückentext soll dazu dienen, sich in die, im Text vorkommenden, Personen hineinzudenken:

Quiqueg glaubt, dass er sterben wird. Ismael spricht deshalb noch einmal in Ruhe mit seinem Freund. Er versucht, Quiqueg zu trösten und ihn aufzumuntern.

Vervollständige die Sätze, die Ismael zu Quiqueg sagen könnte. Benutze diese Wörter. (Großmann 2002, 65)

Ein anderer Lückentext dient einer Übung zur Grammatik:

In diesem Text fehlen alle Verbformen im Präteritum (in der Vergangenheit).

Setze jeweils die richtige Verbform ein.

Der Infinitiv (die Grundform) steht unter der Linie.

(Großmann 2002, 81)

Der Anfang und der Schluss sind auch in diesem Leseprojekt gut erkennbar. Der Anfang leitet in die Geschichte ein, indem der Ich-Erzähler sich selbst und die Schlüsselwörter des Textes vorstellt:

Mein Name ist Ismael. Ich möchte euch hier eine Geschichte erzählen. Sie handelt von einem Kapitän, einem Wal, vom Meer und auch ein bisschen von mir. Eines Tages beschloss ich Seemann zu werden. Es gab nichts mehr, was mich in der Heimat hielt. (Großmann 2002, 3)

Ebenso offensichtlich wie der Anfang ist auch der Schluss der Geschichte formuliert:

Ich trieb drei Tage lang auf dem Meer. Die *Susan* rettete mich schließlich. So kam es, dass ich als Einziger überlebte und euch von all dem erzählen konnte: Von Moby Dick und Kapitän Ahab, von Quiqueg, von mir und vom Meer.

Ende

(Großmann 2002, 92)

Interessant zu beobachten ist, dass auch am Ende des Textes noch einmal die Schlüsselwörter erwähnt werden. Der einzige Unterschied ist, dass der Wal und der Kapitän vom Anfang Namen bekommen haben: Moby Dick und Ahab (vgl. ebenda).

In den Aufgabenkapiteln kommen verschiedene Aufgaben vor, die den Inhalt des Textes betreffen. Oft handelt es sich hierbei um eine kurze

Zusammenfassung des letzten Kapitels. Nach dem ersten Kapitel finden sich mehrere solcher Aufgaben:

1. Kreuze jeweils die richtige Antwort an.
Wie heißt der Mann, der die Geschichte erzählt? [...]
Was treibt ihn auf den weiten Ozean hinaus? [...]
In welcher Stadt kommt er an einem Dezemberabend an? [...]
Was ist Nantucket? [...]
2. Was macht Ismael, um die Genehmigung für den Walfang zu erhalten?
Schreibe jeweils die richtige Form des Verbs (des Tuworts) in die Lücken.
[...] (Großmann 2002, 7)

Diese Aufgaben lassen die SuS die vergangenen Ereignisse noch einmal zusammenfassen. Einige davon dienen darüber hinaus als Grammatikübung. Andere Aufgaben dienen dazu, in der Klasse Diskussionen auszulösen:

Der dünne Mann rät Ismael und Quiqueg, an Land zu bleiben. Hättet ihr auf ihn gehört?
Sprecht in der Klasse darüber
(Großmann 2002, 15)

Da der dünne Mann Ismael und Quiqueg davor gewarnt hat, mit ihrem Kapitän zur See zu stechen (vgl. Großmann 2002, 12), kann in der Klassendiskussion darüber gesprochen werden, was wohl als nächstes passieren werde.

Bei der Interpretierbarkeit der einzelnen Inhaltsfaktoren kann keine einheitliche Beobachtung gemacht werden. Die Handlung ist klar zu erkennen und wird auch nie in Frage gestellt: Ismael fährt zu See, da es nichts mehr gibt, was ihn in seiner Heimat hält. Auf seinem Weg freundet er sich mit einem Harpunier an und heuert gemeinsam mit ihm auf einem Schiff an, um Wale zu fangen (vgl. Großmann 2002, 11 – 13). Der Kapitän des Schiffes hat sich zu seinem Ziel gesetzt, den weißen Wal, der ihm einst seiner Beine entledigt hat, zu finden und sich bei ihm zu rächen, indem er ihn töten möchte. Dies verdeutlicht er häufig mit den Worten „Tod dem Moby Dick!“ (Großmann 2002, 18; 26 u.a.). Auch der Raum, indem die Erzählung vor sich geht, wird thematisiert und lässt keinen Platz zur Interpretation. Der Hauptteil der Geschichte spielt auf einem Schiff und die restlichen Schauplätze werden immer klar benannt, wie beispielsweise zu Beginn des Textes:

Doch zuerst musste ich eine Unterkunft für die Nacht finden. Draußen war es bitterkalt. Als ich schon eine ganze Zeit lang durch die düsteren Straßen von New Bedford gelaufen war, entdeckte ich plötzlich ein kleines Gasthaus Auf einem Blechschild über der Tür stand GASTHAUS ZUM WALFISCH. Ich krankte in meiner Hosentasche und zog ein paar Geldstücke hervor.
(Großmann 2002, 4)

Dies ist ein gelungenes Beispiel dafür, dass der Leser immer über den genauen Raum, in dem sich der Ich-Erzähler befindet, informiert wird. Anders verhält es sich bei der Interpretation von handelnden Figuren. Um Kapitän Ahab wird ein Mysterium gebildet. Schon bevor er selbst auftritt, wird sonderbar über ihn gesprochen:

„Da hab ihr einen Fehler gemacht“, hauchte er. „Ich hab eure Seelen dem Teufel verkauft! Ihr werdet alle mit Kapitän Ahab untergehen. Der weiße Wal hat ihm nicht nur das Bein genommen. Nein, er hat auch seinen Geist verwirrt. Kapitän Ahab ist ein kranker Mann. Bleibt lieber an Land, dann seid ihr in Sicherheit! (Großmann 2002, 12)

Der dünne Mann, der diese Worte spricht, wird von Ismael und Quiqueg jedoch nicht ernst genommen. Sie denken zu diesem Zeitpunkt eher daran, dass der dünne Mann verrückt sei. Auch zu den Worten eines der Schiffsbesitzer, der zuvor noch zu ihnen sagte: „Dem Kapitän geht es nicht gut. Er ist krank. Vor der Abfahrt des Schiffes in ein paar Tagen werdet ihr ihn nicht kennen lernen“ (Großmann 2002, 12), stellen die beiden keinen Bezug her. Lange Zeit tritt der Kapitän nicht selbst auf, es wird lediglich über ihn gesprochen. Dies gibt dem/der Leser/in Raum darüber nachzudenken, welche symbolische Funktion der Kapitän haben könnte. Bis zu seinem Tod, am Ende des Textes, wird oftmals der Geisteszustand des Kapitäns in Frage gestellt, jedoch wird dieser nie sachlich nachgewiesen. Ebendieser Geisteszustand gibt dem Leser auch Raum zur Interpretation einiger Situationen. Zum Beispiel als die Mannschaft um Kapitän Ahab auf ein weiteres englischstämmiges Schiff trifft, freuen sich beide Seiten zunächst, einander zu treffen. Nachdem Kapitän Ahab erfragt, ob die andere Mannschaft auf Moby Dick traf, schlägt die Stimmung schlagartig um.

Kapitän Ahab starrte den englischen Kapitän wütend an. Die Mannschaft schwieg betroffen. Von Freude war nichts mehr zu spüren. Der englische Kapitän blickte vor Ahab sorgenvoll zu der Mannschaft und wieder zurück. Auch er schien zu merken, dass auf der Pequod irgendetwas nicht stimmte. (Großmann 2002, 47)

Durch die Worte „Auch er schien zu merken, dass auf der Pequod irgendetwas nicht stimmte“ (ebenda), benennt der Autor die Situation nicht eindeutig und lässt Spielraum für Deutungen und Interpretationen zu. Ähnlich verhält es sich mit folgender Textstelle:

Als am nächsten Tag noch immer kein Wind aufkam, wurde die Mannschaft langsam unruhig. Auch unseren Kapitän hatten wir schon lange nicht mehr an Bord gesehen.

Die Stimmung war angespannt.

„Unsere Fahrt ist verflucht“, murmelte Mister Starbuck. „Wir werden alle sterben, wenn wir diesem Wahnsinn kein Ende machen.“

Ich war beunruhigt. Wurde Mister Starbuck nun auch noch verrückt?

(Großmann 2002, 62f.)

Figuren und Situationen bieten in diesem Text Raum zur Interpretation, während die Handlung, der Raum und die Zeit stets klar benannt werden.

Auch in diesem Leseprojekt werden in den Aufgaben zum Kapitel einige Sachverhalte klar benannt:

3.a) Lies des folgenden Sachtext.

Wale zählen zu den Säugetieren. Sie bringen ihre Jungen lebend zur Welt. Die Jungen werden mehrere Monate mit Muttermilch ernährt. Ein Blauwalbaby trinkt zum Beispiel bis zu 600 Liter Muttermilch täglich. Es gibt große und kleine Wale.

Man unterteilt die Wale in zwei Gruppen: in die Gruppe der Zahnwale und in die Gruppe der Bartenwale. Außer den Menschen haben die Wale nur wenige natürliche Feinde. Seit einigen Jahren werden vom Aussterben bedrohte Walarten geschützt. [...] (Großmann 2002, 29)

Danach sollen Fragen beantwortet werden, die mit dem eigentlichen Text der Geschichte nichts mehr zu tun haben:

b) Beantworte nun diese Frage mit einem vollständigen Satz.

Bis zu wie viel Liter Muttermilch trinkt ein Blauwalbaby täglich?

(ebenda)

Ein weiterer Sachtext befindet sich in den Aufgaben zu Kapitel 1 (vgl. Großmann 2002, 8) und in den Aufgaben zu Kapitel 13 (vgl. Großmann 2002, 87).

Auch wenn nicht weiter auf bestimmten Kulturen eingegangen wird, werden bestimmte Verhaltensweisen thematisiert:

„Mit unserem Kapitän ist etwas nicht in Ordnung“, sagte der Indianer.

„Aber er kennt sich auf dem Meer bestens aus“, bemerkte der Schwarze.

„Ja, aber mit der Mannschaft kann er nicht umgehen“, sagte Flask.

„Wir sind ihm völlig gleichgültig“, stellte Mister Starbuck fest. „Ihm geht es nur um seine Rache. Er will, dass wir Moby Dick für ihn töten. Weiter will er nichts.“ (Großmann 2002, 41)

Dies spielt darauf an, dass der Kapitän die meiste Zeit in seiner Kajüte verbringt und nicht einmal heraus kommt, wenn die Mannschaft auf Walfang geht. Das moralische Bewusstsein des/der Lesers/Leserin kann durch die Erkenntnis gestärkt werden, dass die Mannschaft unzufrieden mit dieser Situation ist. Unterstützt wird dies noch mit einer Aufgabe im Aufgabenkapitel:

2. Welche der folgenden Aussagen ist richtig, welche ist falsch? Kreuze an.

Der Kapitän muss seine Mannschaft nicht kennen.

_richtig _falsch
Der Kapitän hat für alles an Bord die Verantwortung.
_richtig _falsch
Der Kapitän muss wissen, wie es den Männern seiner Mannschaft geht.
_richtig _falsch
Der Kapitän braucht sich nur um sich selbst zu kümmern.
_richtig _falsch
(Großmann 2002, 43)

Ästhetische Erfahrungen mit Angst kann der Leser in dieser Geschichte häufiger machen. Auch dem Problem-Lösungs-Schema kann, wenn auch nicht vordergründig, gefolgt werden. Kapitän Ahab bringt die Mannschaft zu Ende des Textes in Gefahr, indem er, trotz großen Sturms, nicht von seinem Plan, Moby Dick zu fangen, loslässt:

Die Segel wurden gesetzt.
„warum setzen wir alle Segel, statt sie einzuholen?“, fragte ich den Zimmermann.
So viel wusste ich schließlich: Bei heftigem Sturm holt man die Segel ein, damit sie nicht zerstört werden. Statt mir zu antworten, warf mir der Zimmermann ein dickes Seil zu. „Binde deinen Freund fest“, riet er mir, „sonst wird er noch über Bord gespült.“
Ich machte mich mit dem Seil auf den Weg zu Quiqueg. Erneut rollte eine große Welle über das Schiff hinweg. Die Männer rutschten aus und fielen zu Boden. [...] Doch bevor ich wusste, was geschah, stand Quiqueg neben mir. Er riss mich erst in seine Arme, stieß mich dann aber sofort wieder von sich weg. Ich flog quer über das Deck. Im gleichen Augenblick krachten Teile der Masten von oben herunter. Wäre Quiqueg nicht zur Stelle gewesen, hätten sie mich erschlagen. (Großmann 2002, 83)

Ismaels Freund, der seit einiger Zeit bewusstlos war, rettet ihn also in dem Moment, als jener eigentlich Seefest gemacht werden sollte. Quiqueg war bereits totgeglaubt.

Wenn auch die Person des Kapitäns nicht immer aufschlussreich ist, und über seinen Geisteszustand spekuliert werden kann, ändert dies nichts an der klar benannten Thematik des Gesamttextes. Auch wenn die Deutungsebene bezüglich des Kapitäns gegeben ist, wird von vornherein klar dargeboten, dass der Kapitän (geistes-)krank ist und dass er den Tod Moby Dicks herbeisehnt. Die Zusammenhänge sind also stets klar benannt und werden noch von Erklärungen in den Aufgabenkapiteln verstärkt. Trotzdem bietet der Text Raum für Alteritäten. Wenn auch die inhaltliche Ebene klar definierbar ist, werden Fakten zeitweise in den Vordergrund gestellt, die nicht selbsterklärend sind. Ein Beispiel hierfür bietet der Kapitän, dessen Geisteszustand fragwürdig ist:

„Fahrt weiter, sucht Euren Jungen. Doch Ihr werdet ihn nicht findet, denn Moby Dick hat ihn sicherlich längst verschlungen. Dreht ab! Ihr raubt mir die Zeit. Ich muss den weißen Wal finden. Ich kann nicht anders.“
Fassungslos standen wir an der Reling, Wir konnten nur noch zum Abschied winken. Die Männer auf dem anderen Schiff grüßten jedoch nicht zurück.
(Großmann 2002, 55)

Diese Worte des Kapitäns lassen es beim Leser zu, sich in dessen Gedanken und Gefühle hineinzudenken, warum kann er nicht anders? Selbst als er gerade erfährt, dass ein Seemann der anderen Mannschaft bei der Begegnung mit Moby Dick vermutlich um sein Leben kam (vgl. Großmann 2002, 54f.), lässt ihn das nicht zurückschrecken.

Analyse 4: Romeo und Julia

Im Werk Romeo und Julia in Einfacher Sprache können keine eindeutigen Schlüsselwörter im Fließtext erkannt werden. Zwischen den „Kapiteln“ gibt es unterschiedliche Zwischenüberschriften, welche die Handlung des darauffolgenden Kapitels zusammenfassen. Das Wort „Kapitel“ wird deshalb in Anführungszeichen gesetzt, da die, durch die Autorin aufgeteilten Kapitel, keine abgetrennten Sinnabschnitte darstellen. Die in den Überschriften dargestellten Titel, wie beispielsweise „Am Fluss“ (Höhle 2013, 10), „Der Ball“ (Höhle 2003, 28) oder „Mercutio“ (Höhle 2003, 12) heben die Einführung einer neuen Person oder einen Ortswechsel hervor. Eine Zusammenfassung der Überschriften kann als kleiner Überblick der Handlung verstanden werden:

Über Romeo und Julia – Ein heißer Tag – Am Fluss – Mercutio – Auf der Suche nach einer Frau – Julia – Das verkleidete Fräulein – Das Ballkleid – Julia träumt von Romeo – Romeo träumt von Julia – Bei den Orsinis – Der Ball – Ein unerwartetes Treffen – Verliebt? – Das blaue Haus – Die weiße Taube – Masken – Eine traurige Liebesgeschichte – Kein glückliches Ende – Und nun? – Herzklopfen – Das Wiedersehen – Tybalt – Auf dem Balkon – Der Kuss – Jetzt sterben – Alles stimmt – Verheiratet – Der Kampf – Noch ein Toter – Es kommt noch schlimmer – Weg aus Verona – Eine Idee – Das geheimnisvolle Fläschchen – Der Brief – Nach Verona – Streit auf dem Friedhof – Leb wohl – Füreinander sterben – Drei Tote – Frieden
(vgl. Höhle 2003, 5 – 88)

Eine häufige Wortwiederholung dieser Schlüsselwörter kann jedoch nicht verzeichnet werden. Ebenso sind keine Wiederholungen anderer Wörter ersichtlich. Bestimmte Aufgaben zum Kapitel gibt es in den Büchern der Spaß am Lesen Reihe nicht. Auch das Herstellen satzübergreifender Verbindungen wird nicht gefördert. Im Gegenteil: Die Häufung von Parataxen ist auffällig:

Am Ufer sitzt sein Freund Mercutio.
Romeo lacht, als er Mercutio sieht.
Mercutio hat die Schuhe ausgezogen.
Seine Füße baumeln im Wasser.
„Was tust du hier am Wasser?“, fragt Romeo.
(Höhle 2003, 11)

Oder:

Romeo steht vor Julias Haus und denkt nach.
Anklopfen geht natürlich nicht.
Es ist mitten in der Nacht.
Und die Capulets würden ihm sowieso nicht öffnen.
Er geht um das Haus herum.
Mühe los gelangt er in den Garten.
Hinten brennt noch ein Licht.
Romeo geht auf das Licht zu.

Auf Julias Balkon brennt eine Kerze.
(Höhle 2003, 35)

Die beinahe ausschließliche Verwendung von Parataxen fördert den Lesefluss nicht, sondern behindert diesen eher. Die Möglichkeit, Kohärenz herzustellen, wird durch die ständige Unterbrechung des Leseflusses stark eingeschränkt. Jeder einzelne Hauptsatz bildet einen neuen Sinnabschnitt. Ein eindeutiges Ende und ein eindeutiger Schluss können erkannt werden. Mit einer Einführung und einer Vorentlastung für den Leser beginnt der Text:

Über Romeo und Julia
Romeo und Julia ist eine alte Liebesgeschichte. Es ist die bekannteste Liebesgeschichte der Welt.
Gleichzeitig ist es eine sehr traurige Geschichte. Sie handelt von zwei jungen Menschen.
Diese Menschen heißen Romeo und Julia.
Ihre Geschichte ist das Werk von einem berühmten Schriftsteller. Er lebte vor mehr als 400 Jahren in England.
Sein Name ist William Shakespeare.
(Höhle 2003, 5)

Es wird also keinerlei Vorwissen erwartet und es ist erkennbar, dass die Geschichte über eine eigene Textkohärenz verfügen soll. Ebenso verhält es sich mit dem Schluss des Textes:

Frieden [...]
Zum Abschied legt die Amme zwei Rosen auf das Grab. Dann macht sie sich auf den Heimweg.
Zurück in das blaue Haus mit den weißen Fensterläden.
(Höhle 2013, 89)

Der Schluss stellt einen kausalen Zusammenhang zu der Handlung des Textes her und kann somit als sichtbares Ende erkannt werden. Die Vorentlastung, von der am Anfang die Rede ist, hindert den Leser ebenso daran, seine Imaginationsfähigkeit zu fördern. Dinge, die nicht verstanden werden, werden erklärt. Das führt dazu, dass der Autor die Literatur im Moment dieser Erläuterung nicht mehr subjektiv sein lässt.

Auf Bilder wird komplett verzichtet. Die Hauptinhalte werden ausschließlich über die Überschriften vermittelt. Im Gegensatz zu den Leseprojekten von Cornelsen wird auf Aufgaben zum Kapitel verzichtet. Es wird innerhalb des Werkes kein Raum für Antizipationen und Resümees geboten. Dies fördert das Textverständnis des Lesers nicht. Dies gilt ebenso für das Aussparen sprachfördernde Aufgaben.

Raum für Interpretationen wird bei der Handlung wenig gelassen. Durch die Einleitung zu Beginn wird der Leser auf den darauffolgenden Text vorbereitet. Es wird vorab bestätigt, dass es sich um eine traurige Geschichte handelt und es wird über die Angewohnheiten der Bürger des Entstehungsjahrhunderts informiert:

Hier und da habe ich auch etwas hinzugefügt.
Um zu erklären, wie das Leben im 16. Jahrhundert war.
Und dann muss ich noch etwas über die Liebe sagen: Im 16. Jahrhundert wurde nicht offen über Sex gesprochen. Das fand man unanständig.
Trotzdem wollten die Menschen darüber reden.
Darum benutzten sie eine Art Geheimsprache.
Eine weiße Taube war zum Beispiel eine schöne Jungfrau.
Saß die Taube in einem Käfig, war eine eingesperrte Jungfrau gemeint.
Und wenn die weiße Taube wegflog, war das Mädchen keine Jungfrau mehr.
Das Mädchen hatte also mit dem Jungen geschlafen.
In der heutigen Zeit wird offen über Sex geredet.
Ohne Tauben und Käfige.
Das habe ich auch in meiner Nacherzählung auch getan.
(Höhle 2013, 6f.)

Diese Vorentlastung bietet keinen Raum für Interpretationen. Die Spannung während des Lesens des Textes bleibt aus, da schon bekannt ist, dass die Geschichte traurig enden wird. Das Ignorieren der damaligen Kultur, indem der Inhalt der heutigen Zeit angepasst wird, geht außerdem zu Lasten des kulturellen Mehrwertes von Literatur. Auch ein jeder Ortswechsel wird (meist schon durch die Überschrift) thematisiert. Er wird benannt, jedoch nicht als wichtig dargestellt. Zeitabschnitte werden gar nicht thematisiert. Die Hauptakteure des Textes werden jedoch genau beschrieben. Figuren, die neu auftreten, werden meist durch eine eigene Überschrift hervorgehoben. Diese lassen sich aber nicht interpretieren, da sie selbst nur ein bis maximal zwei Beschreibungsmerkmale aufweisen; den Namen und einen Verwandtschaftsgrad bzw. deren Stellung. Es gibt Situationen, die auf eine symbolische Funktion hinweisen, beispielsweise die weiße Taube:

Von der Amme erfährt Julia, was geschehen ist.
„Wie schrecklich!“, ruft Julia.
„Mein lieber Vetter ist tot.
Mein geliebter Romeo muss Verona verlassen.
Und mein Täubchen ist heute Nacht weggeflogen.“
(Höhle 2013, 68)

Die Taube besitzt zwar einen symbolischen Wert, dieser geht jedoch dadurch verloren, dass die Situation durch die Vorentlastung im Anfangskapitel keinen Raum mehr für Interpretationen zulässt (vgl. Höhle 2013, 6).

Der kulturelle Mehrwert, den Shakespeares' Romeo und Julia in sich trägt, wird durch die Umformulierung in Leichte Sprache eliminiert. Die Autorin erwähnt zwar, dass zur Entstehungszeit des echten Dramas andere Sitten herrschten, dies geht aber aus dem Stück selbst nur bedingt hervor. Es treten vereinzelt Textstellen auf, die auf gewisse Gepflogenheiten anspielen:

„Das geht doch nicht“, meint Romeo.
Er zeigt auf Mercutios nackte Füße.
„Das machen doch nur Bauern“, sagt er.
„Es ist angenehm kühl“, antwortet Mercutio.
(Höhle 2013, 12)

Oder:

Romeo stammt aus einer reichen Familie.
Seine Frau muss auch aus einer reichen Familie kommen.
Das Mädchen im Baum könnte er niemals heiraten.
Und das weiß Romeo.
(Höhle 2013, 15)

Der kulturelle Wert, der über die Sprache und die Ausdrucksweise vermittelt werden soll, geht jedoch komplett verloren.

Dem Problem-Lösungs-Schema wird auch in diesem Text gefolgt. Das beste Beispiel hierfür ist das Problem, vor dem Romeo und Julia stehen, da sie ineinander verliebt sind, jedoch niemals zusammenfinden dürften (vgl. Höhle 2013, 39). Julia ist sogar im Begriff, einen anderen Mann zu heiraten, den ihr Vater für sie bestimmt hat (vgl. Höhle 2013, 49). Dieses Problem löst das junge Paar, indem es sich heimlich trifft und somit alle Vorschriften hintergeht (vgl. Höhle 2013, 54f.). Auch kleinere Probleme treten auf. Als Romeo seine Julia endlich wieder sehen will, ist er verzweifelt, da er, aufgrund der Feindschaft seiner Familie zu der Familie Julias, nicht auf den Ball gehen kann, den Julias Vater veranstaltet (vgl. Höhle 2013, 38). Dieses Problem löst er geschickt, indem er mit einer Maske bekleidet Eintritt erlangt (vgl. Höhle 2013, 39).

Eine verfremdete Darstellung kann in diesem Text festgestellt werden:

Julia kann nicht schlafen.
Sie geht auf den Balkon hinaus, barfuß.
Dort hängt ein Vogelkäfig.
Im Käfig sitzt eine weiße Taube.
Die Taube gurr, als sie Julia sieht.
„Ach mein Täubchen“, sagt Julia betrübt.
„Du freust dich, aber ich bin traurig.
Nicht einmal schlafen kann ich.“
(Höhle 2013, 36)

An einer folgenden Stelle im Text kann verzeichnet werden, dass diese Taube hinfort fliegt (vgl. Höhle 2013, 68). Zwar wird zu Beginn des Textes erklärt, dass eine weiße Taube im Käfig die Bedeutung einer Jungfrau hat und das Fortfliegen den Verlust ihrer Jungfräulichkeit bedeutet, dennoch muss diese Alterität vom defizitären Leser an dieser Stelle selbst hergestellt werden.

Analyse 5: Anne Frank, ihr Leben

Auch in diesem Werk werden Schlüsselwörter anhand von Überschriften erkennbar gemacht. Jedes „Kapitel“ beginnt mit einer Überschrift, welche die Hauptinhalte des folgenden Textabschnittes zusammenfasst. Werden all diese Überschriften auf einen Blick betrachtet, kann der Hauptinhalt des Textes erkannt werden:

Anne Frank, ihr Leben – Beunruhigt – Ein neues Leben – Einfach holländisch – Angst vor Verboten – Das erste Tagebuch – Plötzlich weg – Das Hinterhaus – Angst – Ein richtiges Versteck – Streit – Lesen und schreiben – Noch ein Neuer – Schlechte Nachrichten – Krank – Angst – Essen – Stimmung – Niedergeschlagen – Jemand, mit dem man reden kann – Ein bisschen verliebt – Aufklärung – Peter – Der Einbruch – Ist das erlaubt? – Journalistin und Schriftstellerin – Der Brief – Elend – Invasion – Verrat – Weg – Auschwitz – Weg aus Auschwitz – Eine alte Freundin – Das Ende – Zurück nach Amsterdam – Anne und ihr Tagebuch – Der Verräter – Nachwort
(vgl. Hoefnagel 2015, 7 – 95)

Ebenso wie bei der barrierefreien Version von Romeo und Julia kann auch hier festgestellt werden, dass sich in einem relativ kurzen Text, sehr viele Überschriften häufen.

Wortwiederholungen kommen jedoch nicht vor. Einzig das Wort Jude wird zu Beginn des Textes häufig wiederholt. Besonders auffällig ist es im Kapitel „Angst vor Verboten“:

Aber dann kommen die Judengesetze:
Juden müssen einen Judenstern tragen.
Juden müssen ihr Fahrrad abgeben.
Juden dürfen nicht mit der Straßenbahn fahren.
Juden dürfen nicht mehr Auto fahren.
Juden dürfen nur zwischen 15 und 17 Uhr einkaufen.
Aber nur in jüdischen Geschäften.
Juden dürfen ab acht Uhr abends nicht mehr auf die Straße oder in ihrem Garten sitzen.
Juden dürfen nicht ins Theater oder Kino.
Juden dürfen nur zu einem jüdischen Friseur.
Juden dürfen nicht Sport treiben.
Juden dürfen nicht ins Schwimmbad, auf den Tennisplatz oder aufs Hockeyfeld.
Juden dürfen keine Christen zu Hause besuchen.
Juden müssen jüdische Schulen besuchen.
Und so weiter. (Hoefnagel 2015, 15f.)

Dies bleibt jedoch die einzige auffällig häufige Wortwiederholung im gesamten Text.

Auch die häufige Verwendung von Parataxen stimmt mit dem Umstand des Romeo und Julia Textes überein. Die Möglichkeit, Kohärenz herzustellen, wird durch die ständige Unterbrechung des Leseflusses stark eingeschränkt. Jeder Hauptsatz bildet einen neuen Sinnabschnitt. Ein Beispiel:

Am Freitag, 12. Juni 1942, wacht Anne schon um sechs Uhr früh auf. Das ist logisch, findet sie. Denn sie hat Geburtstag. Heute wird sie 13. Sie bleibt bis viertel vor sieben im Bett. Aber länger hält sie es nicht aus. Sie geht ins Wohnzimmer. Dort sieht sie die Geschenke auf dem Tisch. Es gibt viele Geschenke. Aber das schönste ist das Tagebuch.
(Hoefnagel 2015, 17)

Der Anfang und der Schluss des Textes sind sichtbar im Sinne des Aristoteles. Er beginnt mit einer Einführung:

Anne Frank, ihr Leben
Am 12. Juni 1929 wird in Deutschland ein Mädchen geboren. Es ist ein glückliches Mädchen. Sie hat einen Vater und eine Mutter, die sie beide lieben. Sie hat eine Schwester, die in sie vernarrt ist. Sie wohnt in einer schönen Stadt: Frankfurt am Main. Hier wohnen auch viele Verwandte. Sie kommen alle, um das kleine Mädchen zu sehen und alle finden sie goldig.
(Hoefnagel 2015, 7)

Der Text endet mit der Entstehungsgeschichte des Buches „Das Hinterhaus“, die Veröffentlichung von Anne Franks Tagebuch und damit, wie die Geschichte um sie letztendlich ausging. Darauf folgt ein Nachwort. Der Schluss ist klar als Schluss erkennbar.

Der Text um Anne Franks Leben wird von Originalfotos begleitet. Auf den Fotos sind Anne und ihre Familie sowie ihr Wohnzustand während des Krieges abgebildet. Dies kann dem Leser helfen, sich besser in die Lage der Familie hineinzusetzen und sich die Handlung besser zu erschließen. Raum für ein Resümee und Antizipation wird im Text nicht geboten.

Da es sich bei dem Originaltext um ein Tagebuch, also einen Tatsachenbericht, handelt, bleibt wenig Platz für eine Interpretation der Handlung sowie der unterschiedlichen Situationen. Ähnlich verhält es sich mit Raum und Zeit. Da es sich bei der Geschichte um eine Tragödie rund um ein historisches Ereignis handelt, sind genaue Daten rekonstruierbar. Ebenso sind die Orte des Geschehens klar benannt. Es handelt sich nicht um imaginäre Orte. Auch die Figuren sind wirkliche Personen und lassen keinen Raum für Interpretationen zu. Handelnde Personen können zwar beschrieben werden, die Deutungsebene ist jedoch aufgrund der genauen Beschreibung

hinfällig. Da es sich um einen Tatsachenbericht handelt, fällt außerdem die symbolische Funktion komplett weg.

Da es sich bei dem Original, Das Tagebuch der Anne Frank, um eine historische Dokumentation handelt, bleiben Darstellungen über Sachverhalte nicht aus. Im Wörterverzeichnis des barrierefreien Anne Frank Textes werden nicht nur einzelne Wörter erklärt, sondern auch bestimmte Sachverhalte dargestellt (vgl. Hoefnagel 2015, 96 – 103). Zum Beispiel:

Sie hören gemeinsam den Sender Radio Oranje.
Die Niederländer hörten im Krieg gerne englisches Radio.
Es wurde ein spezielles Programm für die Niederlande gesendet: Radio Oranje. England war nicht von der deutschen Armee besetzt. Darum waren die Nachrichten von dort „echt“. Das niederländische Radio hingegen brachte nur die Nachrichten der Nazis. Oft war die niederländische Königin Wilhelmina auf Radio Oranje zu hören. Sie wollte ihren Landsleuten Mut zusprechen. Natürlich war es verboten, Radio Oranje zu hören. Wenn die deutsche Polizei das merkte, wurde man verhaftet. (Hoefnagel 2015, 98)

Der literarische Wert, für den Anne Frank, die beim Verfassen ihres Tagebuchs erst 14 bis 15 Jahre alt war, bis heute geehrt wird (vgl. Müller 2007), geht bei der barrierefreien Ausgabe völlig verloren.

Kulturelle Werte werden hauptsächlich von der jüdischen Religion, aber auch von der Niederländischen Landeskunde vermittelt:

Seite 8

... und hasst Juden.

Viele Juden hängen dem jüdischen Glauben an. Diese Religion ist sehr alt. Sie war eine der ersten Religionen mit nur einem Gott. (Hoefnagel 2015, 97)

Seite 37

Das jüdische Chanukka fällt im Jahr 1942 auf den 4. Dezember.

Chanukka ist das jüdische Lichterfest. Juden zünden acht Kerzen in einem speziellen Leuchter an. Jeden Tag wird eine neue Kerze angezündet. Nach acht Tagen wird eine neue Kerze angezündet. Nach acht Tagen brennen alle Lichter. Dazu werden Lieder gesungen. Und die Kinder bekommen Geschenke. (Hoefnagel 201, 99)

Seite 37

Und am 5. Dezember wird Sinterklaas gefeiert.

Am 5. Dezember wird in den Niederlanden Sinterklaas gefeiert.

Es ist ähnlich wie der Nikolaustag in Deutschland. Man teilt zu Sinterklaas kleine Geschenke aus und schreibt Gedichte für andere. (Hoefnagel 2015, 99)

Zur Überwindung negativer Eindrücke dienen die Anwendungen des Problemlösungs-Schemas in diesem Werk, aufgrund der Häufung der Probleme, Ängste und Sorgen, die letzten Endes mit dem Tode Anne Franks enden,

nicht. Es wird dem Problem-Lösungs-Schema war zwischenzeitig gefolgt (Annes Familie hat Angst vor den Nazis, flieht in die Niederlande und findet Zuflucht im „Hinterhaus“ (vgl. Hoefnagel 2015, 20f.; 23f.)), aufgrund des dramatischen Endes kann dies aber beim Leser nicht das auslösen, was mit dem Problem-Lösungs-Schema beabsichtigt wird.

Als nicht-erfüllt gilt auch das Kriterium der verborgenen Thematik. Die Zusammenhänge sind nicht verborgen und die Thematik ist immer klar benannt. Die Hauptinhalte können anhand der Schlüsselwörter in den Überschriften klar abgelesen werden. Ebenso werden Fakten originalgetreu und nicht verfremdet dargestellt.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Master-Thesis

*Leseförderung durch „Leichte Sprache“
Ob und wie barrierefreie Literatur die Lesekompetenz leseschwacher
Schülerinnen und Schüler fördern kann. Eine Analyse*

selbstständig verfasst habe und mich keiner anderen als der im beigefügten Verzeichnis angegebenen Hilfsmittel bedient habe. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, wurden in jedem Fall unter Angabe der Quellen (einschließlich des World Wide Web und anderer elektronischer Text- und Datensammlungen) kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Darmstadt, im April 2015

.....
Mariella Enke