



## Computer oder Buch? – Beides!

### Leseförderung im Spannungsfeld zwischen traditionellen Textarten und multimedialen Formaten <sup>6</sup>

Andrea Bertschi-Kaufmann



Lesen und Schreiben gestalten sich in einem Kontext, der von den Medien und von deren inhaltlichen wie strukturellen Vorgaben entscheidend geprägt ist. Leserinnen und Schreiber haben es dabei mit verschiedensten ‚alten‘ und ‚neuen‘ Vermittlungsformen zu tun. So bilden die vielfältigen analogen und digitalen Text- und Bildpräsentationen zu einem Teil die Basis für jene literale Praxis, welche zu einem anderen Teil nach wie vor auf die gedruckten Bilder und Texte gerichtet ist. Textformen, welche in die lange Buchtradition und in die jüngere Entwicklung von Zeitschriften und Zeitungen einzuordnen sind, kommen im Alltag der Nutzerinnen und Nutzer also zusammen mit den bis vor wenigen Generationen noch unbekannteren multimedialen und telekommunikativen Genres. Sie alle bilden die Voraussetzungen, unter denen Kinder heute der Schrift begegnen und Lesekompetenz erwerben (Hurrelmann 2003).

Den kindlichen Lernprozessen im Umgang mit Buch und Bildschirm skizziert der folgende Beitrag unter drei Perspektiven:

- (1) Ausgehend von einigen typischen Merkmalen, welche das Lesen am Computer zur besonderen Erfahrung machen, geht er zunächst der Frage nach, was daran für Kinder besonders attraktiv sein mag.
- (2) Konkret zeigen sich die Leseerfahrungen und die Lesewege, welche Kinder durchlaufen, u. a. in ihren Lesetagebüchern. Herausgegriffen werden deshalb Tagebuchausschnitte als Dokumente zu den Entwicklungsverläufen zweier Kinder, deren Fallbeispiele im Rahmen von zwei aufeinander folgenden Schweizer Forschungsprojekten erarbeitet werden konnten (Bertschi-Kaufmann 2003, Bertschi-Kaufmann/Kassis/Sieber 2004).<sup>7</sup>
- (3) Schliesslich bleibt zu fragen, welche Konsequenzen aus der Analyse der Lesemedien einerseits und den Leseentwicklungen von Kindern andererseits für die Förderpraxis in Schule und Unterricht gezogen werden können. Der dritte Teil stellt – wiederum auf der Grundlage der genannten Forschungsarbeiten – konkrete Empfehlungen zusammen.

## 1. Was macht den Computer als Lesemedium attraktiv? Einige Merkmale

Der Computer spielt für den Schrifterwerb eine mehrfache Rolle. Er ist zum einen das Medium, mit welchem Erwachsene einen guten Teil ihrer schriftlichen Kommunikation

<sup>6</sup> Beitrag zu Mitzlaff, Hartmut: Computer, Grundschule und Neue Lernkultur – Ein Handbuch. Schneider Verlag 2006.

<sup>7</sup> Die Forschungsprojekte „Literalität im medialen Umfeld“ und „Lernen im Kontext neuer Medien“ waren in das vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Forschung eingerichtete Schwerpunktprogramm «Zukunft Schweiz» integriert (1997 – 2004). Die beiden Langzeitstudien der Universität Basel und der Pädagogischen Hochschulen Zürich und Nordwestschweiz gingen den Lese- und Schreibentwicklungen und der literalen Praxis von Kindern bzw. von Jugendlichen im Umgang mit gedruckten und multimedialen Texten nach. Informationen s. [www.zentrumlesen.ch](http://www.zentrumlesen.ch).

gestalten; die Art und Weise, in der sie den Computer nutzen, hat für Kinder deshalb Vorbildcharakter. Zum anderen ist der Computer für die Kinder auf dem Weg zur Schrift und zur Schriftlichkeit ein attraktives Medium – und dies aus verschiedenen Gründen:

*Interaktivität:* Mit dem Begriff ist die Interaktion zwischen Mensch und Computer gemeint, eigentlich nicht mehr als das Aufrufen von vorgegebenen Antwortmechanismen. Mit ihnen erhalten Nutzerinnen und Nutzer Handlungsmöglichkeiten, die in der Auseinandersetzung mit gedruckten Texten zwar zu einem guten Teil ebenfalls gegeben sind, für Kinder (und für Erwachsene) aber längst nicht so evident sind: Sie können die Abfolge von Textteilen mitbestimmen; sie können – soweit die Mechanismen dafür geeignet sind – in das Textgeschehen eingreifen; sie können – und dies ist für die mentale Textverarbeitung entscheidend – den Text selber mitgestalten. Am Bildschirm vollziehen sich diese Prozesse auf eine äußerlich gut sichtbare, für die Kinder also direkt wahrnehmbare Weise.

*Virtualität:* Die „neue und höchst flüchtig-flexible Materialität der Zeichen und ihre vielfältige Manipulierbarkeit in den elektronischen Medien“ (Holly 2000, S. 87) konfrontiert Nutzerinnen und Nutzer mit Fragen, die sich bereits im Umgang mit gedruckten Medien, zudem auch mit dem Rundfunk und dem Fernsehen stellen: Wer ist z. B. der Autor oder die Autorin eines Beitrags? Viel weniger noch als in den herkömmlichen Medien ist diese Frage im Internet klärbar. Die digitale Technik erlaubt zudem, Bild- und Tonmaterial so tiefgreifend zu bearbeiten, dass ein Wirklichkeitsbezug nicht mehr ohne weiteres angenommen werden kann. Genau das aber macht den Computer für Kinder erst recht attraktiv. Er bietet visuell ausgestaltete Möglichkeitsentwürfe an, Spielanlagen, innerhalb welcher Wirklichkeit simuliert und phantastische Begebenheiten ganz selbstverständlich daneben gestellt werden können. *Multimedialität:* Kinder leben und lernen in Medienumgebungen. Hier sammeln sie ihre Erfahrungen mit Geschichten und hier gewinnen sie auch ihre Zugänge zur Schrift. Das gedruckte, Text und Bild in übersichtlicher Folge präsentierende Buch ist dafür längst nicht mehr das fraglos zentrale Medium. Vielmehr haben Multimedia im Alltag von Kindern wichtige Funktionen für die Vermittlung von Information, Unterhaltung und – nicht zuletzt – von literarischer Erfahrung übernommen (Heidtmann 1999). Die CD-ROM und das Internet sind grundlegend neu strukturierte Präsentationsorte auch für Erzählstoffe. Geschichtenversionen als so genannte ‚Adventures‘ sind für Kinder deshalb attraktiv, weil sie meist von Anfang an ein Angebot zum Mitspielen, zur ‚Konkreativität‘ (Mathez 2002) machen<sup>8</sup>. Ein Multimedia-Angebot liegt vor, wenn die Nutzerinnen und Nutzer an vorgesehenen Stellen in ein Computerspiel eingreifen können, dies mittels Maus, Tastatur, Gamepad oder weiteren Instrumenten. Damit dies möglich ist, muss von den Programmierenden ein System von Verweisen aufgebaut worden sein. Die meisten ‚Adventures‘ beginnen mit einem Intro, das die Ausgangslage präsentiert, oft auch die Figuren vorstellt. Man gleitet also in ein Spiel hinein, die Spannung baut sich allmählich auf. Die Spielenden sehen sich in eine Welt versetzt, in der es kein Früher oder Später gibt. Alles geschieht ‚jetzt‘, wobei die lesenden oder mitspie-



<sup>8</sup> In der Fachdiskussion ist nach wie vor nicht geklärt, ob es sich bei diesem interaktiven Geschichtenangebot um eigentliche ‚Spiele‘ oder um im Hypertext angelegte ‚Bücher‘ handelt (Dolle-Weinkauff 2001, Josting 2003).

lenden Kinder sofort in die Rolle einer der Figuren schlüpfen, um diese erfolgreich durch die Geschichtenanlage zu führen.<sup>9</sup>

## 2. Wie verlaufen kindliche Leseentwicklungen? Zwei Beispiele

Die Geschichten von Leserinnen und Lesern sind meist überraschend und sie verlaufen sehr unterschiedlich. Kinder und Jugendliche verhalten sich – ähnlich wie Erwachsene – als je individuelle Leserinnen und Leser. Sie bringen verschiedenste Voraussetzungen zum Umgang mit Schrift mit in die Schule und umgekehrt verwenden sie die Anregungen aus dem Leseunterricht zuhause wiederum ganz unterschiedlich. Lehrerinnen und Lehrer wissen aus ihrer täglichen Erfahrung: Die Kinder einer Jahrgangsklasse haben nicht nur andere Interessen und Themen, die sie zum Lesen motivieren, auch ihre Fähigkeiten, Schrift zu entschlüsseln und den Texten Sinn abzugewinnen, gehen weit auseinander. Entsprechend unterschiedlich sind deshalb auch die Vorlieben, welche Kinder für einzelne Lesemedien entwickeln, mit denen sie – wenn die positiven Erfahrungen anhalten und weiter verstärkt werden – Zugang zum Lesen erhalten und Lesemotivationen dann auch auf andere Texte und Medien übertragen können.

Raffael, ein Zweitklässler, hat während drei Monaten in einem anspruchsvollen Kinderbuch durchgehalten; Hanna Johansens «Geschichte von der kleinen Gans, die nicht schnell genug war»<sup>10</sup> hat es ihm so sehr angetan, dass er mit ihr zum Leser wird. *Das Buch war so spanent. Ich würte das Buch alen empfehlen zu lessen, schreibt er in sein Tagebuch. Das Buch ist noch recht schwer zum lessen. Am liebsten würde ich das ganze Buch abschreiben und abmalen. Am liebsten würde ich jedes mal eine ganze Stuhnd einschreiben. Und einmal eine ganze Stuhnd lesen.*<sup>11</sup>

Andreas hätte sich wohl nie auf längere Erzählungen eingelassen, wenn er in der fünften Klasse die ‚Interactive Books‘ am Bildschirm nicht kennen gelernt und damit Spass an Erzählungen bekommen hätte. Nachdem er während mehrerer Monate das Lesen und Schreiben beinahe ganz verweigert hat, überrascht er mit einer längeren Tagebucheintragung zur Multimedia-Version des TKKG-Krimis „Ein Fall für Mütze und Co“<sup>12</sup>. Hier stellt er seine wiederholten Spiel- und Leseversuche hintereinander dar, er erklärt dabei zumindest einen Teil seines Vorgehens am Bildschirm, erzählt den Geschichtenanfang und beschreibt seinen Leseweg. Damit gelingt ihm zumindest ansatzweise eine Einführung in die komplexe interaktive Anlage auf der CD-ROM und zugleich die Darstellung einer Handlung: *Ich habe dieses spiel das erste mal gespielt. Ich fand es lustig und sehr spannend. Leider fanden wir den Hund nicht. Wir hatt ein Seil, Taschenlampe und Streichhölzer gekauft. Einmal fragten wir den Dinner ob er uns Geld geben kann, da hat er uns 10 Mark gegeben. - Ich habe dieses Spiel das zweite mal gespielt. Es wurde einem Mädchen ein Hund namens Zack gestohlen, die Täter hinterliessen einen Brief, auf dem stand 10 000 Mrk bis heute Abend oder der (hund) Hund ist erledigt. Das Mädchen ging zu ihren Kollegen, die hörten ihr aufmerksam zu und sagten: „Aufgepasst ihr Ganovenpack wir holen uns Zack.“ Im Spiel geht es eigentlich darum, den Hund zu finden. - Ich spielte das Spiel das drittemal. Ich fand den Hund aber (aber) immer noch nicht. Dieser Hund bringt mich wirklich langsam ins schwizen. Ich komme einfach nicht in die alte Fabrik, wenn ich bei der Fabrik wäre könnte ich das Spiel been-*

<sup>9</sup> Typische Beispiele für ‚Adventures‘ dieser Art sind u. a. die Multimedia-Versionen zur Kinder Krimiserie TKKG, z.B. Jochmann, Norbert/Schlosser, Christian & Hansen, Christian (2000): Der Fälscherbande auf der Spur. Das Detektivspiel auf CD-ROM: Tivola.

<sup>10</sup> Johansen, Hanna (1989): Die Geschichte von der kleinen Gans, die nicht schnell genug war. Nagel & Kimche: Zürich.

<sup>11</sup> Auszüge aus Lesetagebüchern werden hier in der originalen Schreibweise der Kinder wiedergegeben.

<sup>12</sup> Pingel, Ralf/Isabel Kreitz (o.J.): Ein Fall für Mütze und Co. Tivola: Berlin.

*den und würde in die Zeitung kommen.* Dank dem Mitspielen und Mitkonstruieren, zu dem das ‚Interactive Book‘ seine Leserinnen und Leser anregt, ist Andreas mit der Struktur einer Geschichte vertraut geworden. Er hat eine Erfahrung gemacht (die Erfahrung nämlich, wie eine Geschichte funktioniert), die er in alle weiteren Lektüren mitnimmt und sich damit auch besser in anderen Geschichtenverläufen zurecht findet.

### **3. Lesen mit Büchern und am Bildschirm anregen. Konsequenzen für die Förderpraxis**

Medienvielfalt, ein Ensemble von Buch- und Medienangebot ermöglichen Kindern also ein Lesen auf eigenen Wegen; dessen Anfang können sie mit jenen Text- und Präsentationsarten machen, die ihnen das Leseverstehen, das Nachvollziehen und gedankliche Re-Konstruieren einer Geschichte erleichtern. Ein gleichschrittiger Leseunterricht, der alle Schülerinnen und Schüler auf dieselben Lektüren, auf dieselben Leseweisen und auf ein einheitliches Lesetempo verpflichtet, verfehlt bei vielen seine wichtigsten Ziele: den Aufbau von Leseinteressen, von Verstehenskompetenzen und eines nach und nach stabilen Leseverhaltens.

Welche Alternativen zum traditionellen Leseunterricht wären also vorzuschlagen? Aus den Ergebnissen der internationalen Leseforschung und aus unseren eigenen Projekten (vgl. Anmerkung 1) erhalten wir recht genaue Hinweise darauf, was die Heranwachsenden brauchen, um Souveränität und Leichtigkeit im Umgang mit Schrift zu erlangen, mithin Lust am Lesen und einen eigenständigen Zugang zum laufend wachsenden Buch- und Medienangebot (für unterrichtspraktische Anregungen s. Bertschi-Kaufmann 2006):

#### *Den Schulraum als Lesewelt einrichten*

Kinder sollten in einer Umgebung aufwachsen und lernen können, in denen eine Auswahl unterschiedlichster Lesestoffe zur freien Verfügung steht: Kinderbuchklassiker und Neuerscheinungen, teils „einfache“ Literatur mit großen Schrifttypen, Flattersatz und sinntragenden Bildern, teils anspruchsvolle sperrige Texte, Sachbücher, Comics und Gedichtsammlungen. Zudem sollen die Kinder ihre Klassenzimmerbibliothek auch selber ergänzen können mit Titeln, die ihrem Lesegeschmack entsprechen und die möglicherweise nicht den Ansprüchen literarischer Qualität genügen. Serienliteratur und andere triviale Bücher sollten wir zulassen und in bestimmter Hinsicht auch schätzen: sie tragen wesentlich bei zur Leseförderung, weil sich viele Heranwachsende eben genau mit jener einfachen Literatur das Lesen erst einmal angewöhnen und dann allmählich auch zu komplexeren Texten finden.

Kinder und Jugendliche brauchen vor allem auch Lesezeit: unverplante Schulstunden, in denen einfach „nur“ Lesen angesagt ist, dazu die Anregungen und Begleitung durch Lehrerinnen und Lehrer, die sich für die selbst gewählten Lektüren der Kinder interessieren – selbst wenn diese nicht ihrem eigenen Lesegeschmack entsprechen – und die hilfreiche Lesetipps erteilen können, also selber belesen sind und auch neue Kinder- und Jugendbücher und -medien kennen.

#### *Comics und andere Unterhaltungsliteratur zulassen*

Nicht wenige Kinder – es sind vor allem Jungen – finden den Einsteig ins anspruchsvolle Lesen über die Comics. Hier werden Handlungen von Bild zu Bild linear erzählt. Das Verstehen und Geniessen der Text-Bild-Kombinationen im Comic baut auf ganz spezifischen Lesegewohnheiten auf: auf der geübten bildlichen Wahrnehmung und auf einem schnellen Erfassen der vorgegebenen Leserichtung. Nicht immer führen die Blasen von

links nach rechts und von oben nach unten. Die Abfolge der Textteile muss jedes Mal überprüft und zum Teil neu entdeckt werden. Eine flüchtige, unkonzentrierte Lesehaltung ist für Comiclektüren also gerade nicht geeignet, im Gegenteil: Comicleserinnen und -leser leisten viel in den Bereichen des Kombinierens und Konstruierens. Sie werden auf diese Weise mit Geschichten und ihren Strukturen vertraut und dank diesem Geschichtenwissen fällt später auch die Buchlektüre leichter. Comics sind für die einen also ein wichtiges Übergangsmedium, für andere sind sie gelegentliche Erholungslektüre. Diese beiden Funktionen müssen in einem anregenden Leseunterricht unbedingt Platz haben; neben den Comics sind hierfür, wie bereits erwähnt, auch andere Genres, die nicht zur Hochwertliteratur gezählt werden, wichtig: Abenteuergeschichten, Krimis u. a.



### *Lesen mit Büchern und am Bildschirm anregen*

Zur modernen Lese- und Schreibkultur gehören der Computer, das ‚Interactive Book‘ auf CD-ROM und das Internet selbstverständlich dazu. Vielen Kindern ermöglicht der Bildschirm einen einfacheren Zugang zur Schrift. Auf der CD-ROM sind Texte oft begleitet von erklärenden Bildern und von Ton; vorlesende Stimmen können mit der Maus aktiviert werden, Bilder und Videoelemente erklären den Text. Wer Geschichten liest, die sich ausschliesslich in Buchstabenfolgen vermitteln, muss sich die einzelnen Figuren und ihre Umgebung erst einmal vorstellbar machen, bevor er in den Sog der Handlung gerät und sich mit Literatur auch wirklich ‚unterhalten‘ kann. Multimedia hingegen halten Präsentationen bereit, mit denen sich Kinder die Geschichtenelemente leichter vergegenwärtigen können, weil die Figuren direkt sichtbar sind, weil sie sich in einem mehrdimensionalen Raum bewegen und auf einen zukommen. Interessante Multimediaversionen führen die Lesenden als Mitspielende unmittelbar in das Geschehen mit ein. Sie führen auf ihre Weise an Schrift heran und sie fördern die Leseinteressen auch über die Beschäftigung am Bildschirm hinaus. Die Faszination am interaktiven literarischen Spiel beobachten wir vor allem bei den Jungen; sie finden dank Multimedia leichter zum Buch. Zur Einrichtung einer anregenden Leseumgebung im Klassenzimmer gehört deshalb selbstverständlich auch eine Auswahl elektronischer Bücher: Multimedia-Versionen, die auf literarische Stoffe Bezug nehmen und damit die Übergänge zum gedruckten Buch erleichtern, wie „Pettersson und Findus“<sup>13</sup>, „Zilly, die Zauberin“<sup>14</sup> u. a.

### *Phantastische Literatur anbieten*

Viele Lehrerinnen und Lehrer neigen dazu, realistische Bücher zu bevorzugen, weil diese auf menschliche Schicksale, auf soziale Probleme aufmerksam machen und damit

<sup>13</sup> Nordquist, Sven (1997): Pettersson und Findus. Oetinger/Terzio: Hamburg (Folgebände, Folgeversionen).

<sup>14</sup> Korky, Paul & , Thomas (1998): Zilly, die Zauberin. Zauberspass im Zauberschloss! Tivola: Berlin.

dem Deutschunterricht gehaltvollen Gesprächsstoff liefern. Die meisten Kinder und viele Jugendliche erfahren die Faszination des Buchlesens aber mit dem phantastischen Buch. Darin zeigt sich wohl in erster Linie das Bedürfnis nach einer auf Antrieb erkennbaren literarischen Fiktion, nach einer Geschichte, die anders verläuft als die Wirklichkeit. Die Anstrengung des Lesens empfinden die Heranwachsenden offensichtlich vor allem dann als lohnend, wenn sie Merkwürdiges und Wunderbares durchleben können: Gegenwelten zum alltäglich Erfahrbaren. Mit dem phantastischen Buch gelangen Kinder und viele Jugendliche an sonst unerreichbare Orte und sie erhalten Nährstoff für ihre eigene Phantasie. Dabei setzen sie sich – auf besondere Weise – auch mit Wirklichkeiten auseinander, mit jenen ihrer inneren Zustände, ihrer Wünsche und Vorstellungen. Vor allem aber werden sie zum Lesen und Weiterlesen verlockt. Der Boom, den „Harry Potter“ ausgelöst hat, bestätigt genau jene Erfahrung, die Lehrerinnen und Lehrer in einem offenen Leseunterricht laufend machen: Wenn das Lektüreangebot attraktiv ist, dann lesen Kinder und Jugendliche mit Lust und innerer Beteiligung und sie halten auch in umfangreichen Büchern durch.



### *Leselust und literarische Bildung - beides fördern*

Leseförderung und literarische Bildung sind zweierlei Ziele des Deutschunterrichts; das eine schließt das andere nicht aus. Während sich die Leseförderung darum bemüht, dass Kinder und Jugendliche überhaupt lesen und sich an die

Lesetätigkeit gewöhnen, geht es bei der literarischen Bildung um die Begegnung mit kunstvollen Texten, mit einer anderen Sprache, als wir vom alltäglichen Gebrauch gewohnt sind. Solche ästhetischen Erfahrungen sind wichtig. Auch sie können durchaus lustvoll sein, wenn spielerische Zugänge erlaubt sind, ein Erproben und Experimentieren am Text, an seiner Form, seinem Klang, ein Nachahmen und Nachbilden von den als „schön“ empfundenen Stellen. Anspruchsvolle Texte, mit welchen sich die Heranwachsenden neben ihren freien Lektüren auch beschäftigen, sind nicht zum vornherein demotivierend, vor allem dann nicht, wenn eigenständige Entdeckungen möglich sind und zudem Hilfen erlaubt werden. Erleichternd ist zum Beispiel das Hörbuch, von dem man sich einen langen, vielleicht schwierigen Text vorlesen lassen kann und damit bereits ins Lesen eingeführt ist. Mediennutzung – hier mit dem ‚Audiobook‘ über das Ohr, mit dem Computer über Auge und Ohr – und Lesen sind also längst nicht in jedem Fall Konkurrenten, im Gegenteil!

#### Literatur:

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2003): Lesen und Schreiben in einer Mediumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Sauerländer: Frankfurt/M./Aarau. 2. Aufl. Aarau: Zentrum Lesen ([www.zentrumlesen.ch](http://www.zentrumlesen.ch)).

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

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2006): Das Lesen anregen, fördern, begleiten. Velber: Kallmeyer bei Friedrich.

Dolle-Weinkauff, Bernd (2001): Wenn der Computer erzählt.... In: Arbeitskreis für Jugendliteratur (Hrsg.): Sehen – Hören – Klicken. München, Arbeitskreis für Jugendliteratur, S. 35-38.

Heidtmann, Horst (1999): Digital, multimedial, interaktiv. KJL auf CD-ROM und Internet in: Raecke, Renate & Gromeier, Heike (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. München, Arbeitskreis für Jugendliteratur, S. 262-267.

Holly, Werner (2000): Was sind ‚Neue Medien‘? – was sollen ‚Neue Medien‘ sein? In: Voss, Günter/Holly, Werner & Boehnke, Klaus (Hrsg.): Neue Medien im Alltag: Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes. Opladen: Leske + Budrich, S. 79-106.

Hurrelmann, Bettina (2003): Kindermedien als Chance zum Erwerb von Medienkompetenz. In: Hurrelmann, Bettina & Becker, Susanne (Hrsg.): Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim und München: Juventa, S. 11-25.

Josting, Petra (2003): Der Einfluss von Medienorientierung auf die Rezeption. Untersucht am Beispiel einer hypermedialen Detektivgeschichte In: Frederking, Volker/Jonas, Hartmut/Josting, Petra & Wermke, Jutta (Hrsg.): Medien im Deutschunterricht. Jahrbuch 2002, Literatur und Medien. München: kopaed, S. 42-66.

Mathez, Judith (2002): Interaktive Kinder- und Jugendmedien. URL: <http://www.dichtung-digital.org/2002/03-01-Mathez.htm> (vom 25.5.2006).

## Kinderbücher für neue und für geübte Leserinnen und Leser

Maria Riss

«Das ist ein gutes Buch aber ich habe es nicht zu Ende gelesen, es war zu wenig spannend. Ich empfehle es denen, die gerne lesen», schreibt der 9-jährige Daniel in seinem Lesetagebuch und legt das Buch über Molly Moon<sup>15</sup> beiseite. Im darauf folgenden Gespräch mit Daniel wird klar: Er würde das attraktive Buch eigentlich gerne zu Ende lesen, das Entziffern der Wörter, die langen Sätze und die kleine Schrift bereiten ihm aber so viel Mühe, dass er dem Spannungsbogen nicht folgen kann und aufgegeben hat. Solche oder ähnliche Situationen erleben wir in der Praxis immer wieder. Daniels Lesekompetenz ist noch nicht sehr hoch, er braucht leicht Lesbares, zugängliche Texte, die auf seinen Lernstand Rücksicht nehmen. Kinder wie Daniel fühlen sich schnell überfordert und verlieren, wenn sie Misserfolge öfters erleben, das für den Erwerb der eigenen Lesekompetenz so notwendige Selbstvertrauen. Es gilt bei diesen wenig motivierten Kindern mit gut zugänglichen Stoffen und Inhalten Lesegewohnheiten und Vertrauen ins eigene Tun aufzubauen

«Dieser Krimi ist eher für kleinere Kinder», schreibt die ebenfalls 9-jährige Julia. Sie hat sich während der Lektüre der Rätselkrimis von Fabian Lenk<sup>16</sup> ganz offensichtlich eher gelangweilt. Damit bei Kindern mit hoher Lesefertigkeit keine Langeweile aufkommen kann, müssen interessante und herausfordernde Lesestoffe zur Verfügung gestellt werden. Julia braucht anspruchsvolle Lektüren, eher schwierige Texte.

Wir wissen es, die Bandbreite an unterschiedlichen Interessen und Lesekompetenzen könnte im Alter von Grundschulkindern grösser nicht sein, die Heterogenität in den Schulklassen ist überaus hoch, wie müssen ihnen ein möglichst differenziertes Angebot an Lesestoffen zur Verfügung stellen.

Damit die Kinder nach dem Erlernen der eigentlichen Lesetechnik, des Decodierens von Geschriebenem, weiterhin Bücher und Geschichten lesen, damit die Lesemotivation also erhalten bleibt, braucht es zudem eine intensive und aktive Begleitung der Kinder, was ihre Vorlieben und ihre Interessen betrifft, ein ehrliches Interesse auch an den Rückmeldungen der Kinder zum Gelesenen. Dies setzt unter anderem voraus, dass wir die Anforderungen, welche verschiedene Text und Textarten stellen, selber einschätzen können. Nicht jeder gross gedruckte Text ist leicht lesbar, nicht jede linear erzählt Ge-

<sup>15</sup> Byng, Georgia: Molly Moon. München, 2002. Hanser Verlag

<sup>16</sup> Lenk, Fabian: Der Mönch ohne Gesicht. Bindlach, 2002. Loewe Verlag