

Was Kinder aus Büchern lernen? : Lesetagebücher geben Auskunft

Autor(en): **Bertschi-Kaufmann, Andrea**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **85 (1998)**

Heft 9: **Lernen, wie Kinder denken**

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-530816>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Was Kinder aus Büchern lernen?

Lesetagebücher geben Auskunft

Andrea Bertschi-Kaufmann zeigt anhand von Texten, die Schüler und Schülerinnen aufgrund ihrer Buchlektüre in einem offenen Leseunterricht verfasst haben, wie diese Schreibprodukte Einblicke in den Erwerbsprozess der Lese- und Schreibfähigkeiten von Kindern geben können.

«Wen ich schreibe, kommt mir immer mer in den sinn.» (Jenny, 4. Schuljahr)

Der Satz findet sich mitten in einer der ausführlichen Buchnotizen von Jennys Lesetagebuch. Einzelne Episoden, ganze Geschichten und Wichtiges zu ihren Heldinnen und Helden schreibt Jenny hier auf, dazwischen kommentiert und bewertet sie ihre Lektüren («Das Buch war superspannend – erst am Schluss hab ich gemerkt wo der Brief versteckt war»), und in sporadischen Sequenzen denkt sie auch darüber nach, was sie beim Lesen und Schreiben durchlebt und welche Veränderungen sie dabei bei sich selber feststellt («Kommissar Kugelblitz-Bücher finde ich jetzt nicht mehr gut – ich glaube weil sie immer gleich sind»). In ihren Eintragungen teilt sie Leseerfahrungen mit: sich selber, ihrer Lehrerin und allen, die sie in ihrem Lesetagebuch mitlesen lässt. Damit macht sie nicht nur einen Teil davon sichtbar, wie sie Geschriebenes aufnimmt, versteht und beurteilt, ihre Texte zeigen darüber hinaus auch, was sie mit zunehmendem Leserepertoire bewältigt und wie sie die literarischen Vorlagen für ihr eigenes Schreiben verwerten kann.

Von Lesetagebüchern war in einem Beitrag hier in der «schweizer schule» schon einmal die Rede (Heft 12/1996): sie sind Kernstück der Lese- und Schreibförderung, die wir im Laufe des Projekts «Leseförderung und Leseentwicklung» mit verschiedenen Unterrichtsideen zunächst für die Primarschule ausgestaltet und erprobt haben. Den Kindern standen Klassenzimmerbibliotheken zur Verfügung, Bücher für vielerlei Leseinteressen und für unterschiedliche Lesefertigkeiten, und freie Lesezeiten, während derer sie sich ungestört in ihre Lektüren vertiefen konnten. Vor allem sollten die Kinder so viel Anregungen zur Erfahrung mit den Schriftwelten und so viel Aufmerksamkeit für ihre Lese- und Schreibentwicklungen erhalten, dass sie Lesen und Schreiben nicht nur als in der Schule bedeutsame Fertigkeiten lernen, sondern Wege zum eigenständigen Entdecken und Verarbeiten finden konnten.

Lesetagebücher sind Kernstück der Lese- und Schreibförderung.

Verstehen, was beim Lesen und Schreiben vorgeht

Lesen und Schreiben gehören zu den prominenten Lernzielen unserer Volksschule. Wir erwarten von allen Kindern, dass sie die entsprechenden Kompetenzen im Sinne von «Basislernzielen» erreichen, und wir haben umgekehrt längst zur Kenntnis nehmen müssen, dass der schulische Un-

terricht dabei nicht durchwegs erfolgreich ist (vgl. u.a. Notter et al. 1996). Ergebnisse, wie sie die Leseforschung präsentiert, mögen auf unterschiedlichste Gründe zurückzuführen sein; sicher müssten sie auch zusammen mit den Testaufgaben, aufgrund derer zum Beispiel Lesefähigkeiten gemessen und beurteilt werden, ihrerseits kritisch gewertet werden. Zwei Grundprobleme stellen sich für den Leseunterricht aber auf jeden Fall:

1. Wie Lese- und Schreibfähigkeiten erworben werden, ist ohne den Blick auf die lernenden Kinder nicht auszumachen.

Zum Lesen und Schreiben gehört weit mehr als die Vermittlung von Techniken und das Arrangieren von entsprechenden Trainingsmöglichkeiten. Wenn Kinder im Umgang mit Schrift vielseitig und nachhaltig gefördert werden sollen, erfordert dies eine Lernumgebung, die reizvolle Texte und komplexe Aufgabenstellungen bereithält: Literaturen, um deren «Sinn» bzw. um deren Inhalt willen sich die Lesearbeit lohnt – Schreibanstösse, die dazu ermuntern, Erfahrungen auf Papier zu bringen, und das heisst, Empfundenes und Gedachtes als Text zu fassen und diesem eine schriftlich gestaltete Form zu geben.

Solcherlei vielschichtige Vorgänge können aber nicht in einem einheitlichen Lernprogramm angeregt werden; wir brauchen vielmehr Organisationsformen und Lernarrangements, die Kinder entsprechend ihrer jeweiligen Möglichkeiten nutzen können und die ihre Neugierde und ihre Bereitschaft für Neues und Schwierigeres wecken. Die Auswahl und die Zusammenstellung der Materialien und Handlungsaufträge (bei uns: das Lektüreangebot und die Anregungen zum Verfassen von Tagebucheinträgen) sind zentrale Aufgaben (vgl. Brügelmann 1997) und gerade diese können wir nicht am isolierten Schreibtisch, sondern erst wirklich mit der Beobachtung der damit arbeitenden Kinder bewältigen. Das heisst, wenn wir Unterricht für Kinder vorbereiten, brauchen wir dafür Orientierungen und Hinweise von den Kindern selber: Einblick in ihre Lernprozesse und Mitteilungen darüber, was sie – zum Beispiel lesend – aufgesucht, verarbeitet und möglicherweise bereits hinter sich gelassen haben, wo sie anstehen und wo neue, andere Zugänge helfen können.

Wenn wir Unterricht vorbereiten, brauchen wir dafür Orientierungen von den Kindern selber.

Dazu erklären sich Kinder aber selten explizit. Sie besprechen ihr Lernen nicht, sondern sie führen es allenfalls vor. Und das wiederum verlangt von ihren Lehrerinnen und Lehrern einen aufmerksamen und geschulten Blick, der Lernfortschritte und Stagnationen erkennt, es erfordert didaktische Phantasie und ein Handlungsrepertoire, mit welchem die Lehrerinnen und Lehrer auf das Beobachtete reagieren, und es erfordert zuallererst die Hinwendung und das Interesse an den einzelnen Kindern und an dem, was in ihren Köpfen vorgeht.

2. Über die einzelnen Kinder und ihre Lernprozesse erfahren wir Wichtiges und Genaueres, wenn wir ihnen kontinuierlich und über längere Zeit zusehen können. Das ist Lehrerinnen und Lehrern vor allem dann möglich, wenn ihr Arbeitspensum dafür Raum und Zeit lässt.

In offenen Unterrichtssituationen wie zum Beispiel der «Freien Lesestunde» (vgl. Wenzinger/Lehmann in: Bertschi-Kaufmann 1998) sehen wir Kinder lesend in einer Zimmerecke verkrochen, zu zweit über ein Buch gebeugt, wir sehen sie beim Schreiben, Zeichnen und vielleicht beim Nachspielen einer Szene aus ihrem Buch. Die Konzentration und die Intensität ihres Arbeitens können wir ein Stück weit sicher «von aussen» beobachten, sie sind in der Atmosphäre im Raum teilweise auch spürbar. Was sich aber zwischen den Kindern und den von ihnen ausgewählten Texten abspielt, ist bei solchen individuellen und «stillen» Arbeiten nicht zu erkennen. Um zu erfahren, was die Kinder in der Beschäftigung mit ihren Lektüren tatsächlich tun, brauchen wir Material, das möglichst den Verlauf und die Dynamik ihres Erlebens und Verstehens beim Lernen dokumentiert. Laborsituationen sind dafür nicht der geeignete Rahmen. Zwar ermöglichen sie genaue und vergleichbare Beobachtungen, aber nur in einem Arrangement, das aus den natürlichen Lernvorgängen herausgelöst ist und zudem enge und oft einschränkende Vorgaben voraussetzt. Die Dokumentation, die wir von den Kindern wünschen, soll aber gerade jene Prozesse beleuchten, die Entwicklungen möglich und sichtbar machen. Die Tätigkeit, mit der Kinder Einblick in ihr Denken vermitteln, muss in erster Linie ihnen selber dienen, und was sie herstellen, soll Teil der von ihnen gesteuerten Erfahrung im Umgang mit Schrift sein. Lesetagebücher schienen uns dafür deshalb besonders geeignet, weil Kinder sie als Aufbewahrungsort liebgegener oder als wichtig empfundener Leseerlebnisse verwenden können und weil sie damit Lesen und Schreiben auf selbstverständliche Art miteinander verbinden.

Die Tätigkeit, mit der Kinder Einblick in ihr Denken vermitteln, muss in erster Linie ihnen selber dienen.

Für die Beobachtung ihrer Lernprozesse sind Lesetagebücher deswegen besonders aufschlussreich. Sie zeigen, von welchen Texten sich die Kinder haben anregen lassen, welche Erzähl- und Sprachmuster integriert werden, wie lange einzelne bei vertrauten Textsorten und Schreibformen verharren, bis sie sich schliesslich die Erweiterung ihres Repertoires zumuten. Die Folgen der Kindertexte machen zunächst die individuellen Lesewege, emotionale und sprachliche Reaktionen der einzelnen Schülerinnen und Schüler sichtbar, mindestens in dem Masse und in der Intensität, mit welcher sie dies in Bild und Schrift mitteilen können oder wollen.

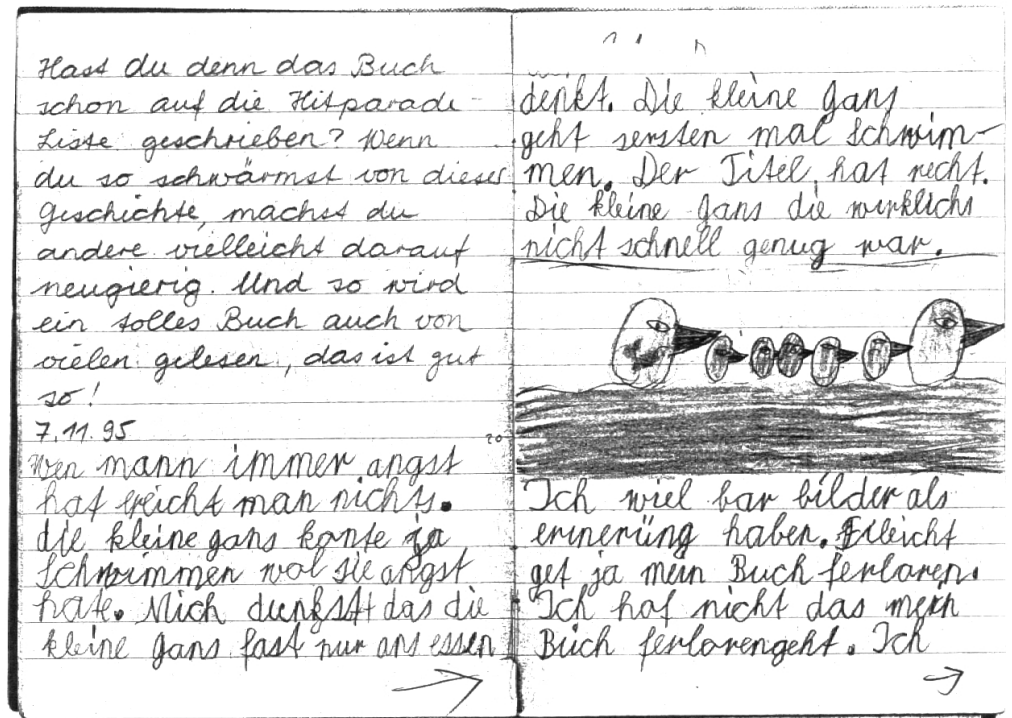
Zum Beispiel Raffael (2. Schuljahr):

Wenn Kinder die «richtigen» Lektüren gefunden haben, verlaufen ihre Entwicklungen sprunghaft

Wie die meisten Kinder in den ersten Schuljahren hat sich Raffael zunächst Bücher ausgewählt, die keine hohen Ansprüche an Lesefähigkeit und Ausharrungsvermögen stellen: Bücher mit grosser Schrift und fürs «erste Lesealter», Bücher mit kurzen Texten und sinntragenden Bildern, einfache Comics mit übersichtlich angeordneten Wortfolgen in den Sprechblasen. Dann holt er sich Hanna Johansens «Geschichte von der kleinen Gans, die nicht schnell genug war», eine Tiererzählung mit sehr genauen Beobachtungen in Text und Bildern (von Käthi Bhend). Auf gut hundert Seiten wird hier das Aufwachsen des letztgeborenen Tiergeschwisters erzählt.

«Die Kleine Gans ist stärker geworden. Die kleine Gans kann sehr laut schreien genk (denk) ich mir. Das Buch ist spitze», schreibt Raffael in seiner zweiten Eintragung zu diesem Buch.

Und eine Woche später: «Wen man immer angst hat erreicht man nichts. die kleine gans konte ja Schwimmen wol sie angst hate. Mich dunkst das die kleine gans fast nur ans essen denkt. Die kleine Gans geht sersten (zum ersten) mal Schwimmen. Der Titel hat recht. die kleine Gans die wirklich nicht schnell genug war.»



Mit der Hauptfigur, der «kleinen Gans», lebt er mit, er empfindet ihr schreibend nach.

Während der zehn folgenden Wochen verweilt Raffael in seinem neuen Lieblingsbuch; er liest es in selbstgewählten Abschnitten und schreibt selber laufend längere Texte dazu in sein Lesetagebuch. Die Geschichte scheint ihm ganz offensichtlich so wichtig, dass er sie mit möglichst vielen Episoden und Einzelheiten in seinem Lesetagebuch aufbewahrt haben will. Mit der Hauptfigur, der «kleinen Gans», lebt er mit, er empfindet ihr schreibend nach und verliert sich dabei auch in seinem eigenen Text: «Am liebsten würde ich das ganze Buch ab schreiben. Wen ich auf die auf die Uhr schau bekom ich ein schrek ... Hoffentlich komm ich überhaupt zum lesen.»

Und später: «Ich bin ein bischen traurig weil das Buch gleich fertig ist.»

Wöchentlich schreibt Raffael auf drei, vier und mehr Seiten auf, was er in der Geschichte an Neuem erfahren und an Vertrautem wiedergefunden hat: «Die kleine Gans steht fast gleich auf wi ich. Die kleine Gans steht so auf. sie blinzelt zuerst. Dan strekt sie die Flügel, dan strekt sie die Beine, dan strekt sie die Flugel in die höhe, und zum schlus geint sie kräftig. So macht die kleine Gans ...» Schreibend verlängert er sein Leseerlebnis

und findet in einer seiner letzten Eintragungen für sich gleich selber die Erklärung für die aussergewöhnliche Konzentration und die Intensität, mit der er sich erstmals auf eine umfangreiche und textreiche Erzählung eingelassen hat: «Die kleine Gans hört sicher gern Geschichten. Die kleine gans hat viel gleiches wie ich.»

Das Buch hat ihm – mit Text und Illustrationen – genau die Geschichtenelemente zugetragen, die er für seine sprunghafte Entwicklung vom Geschichtenhörer zum Leser und Schreiber nutzen kann: die Darstellung von Lebenssituationen, die neugierig machen und zu denen er Vertrautes assoziiert, eine Figur, mit der er sich direkt identifizieren kann und die sich darüber hinaus als Projektionsfläche für seine Wünsche und Phantasien anbietet. Identifikation und Imagination sind eben genau jene Qualitäten, welche die literarische Leseerfahrung ausmachen und um derentwillen auch Kinder die zunächst anstrengende Lesearbeit auf sich nehmen.

«Kinder brauchen Bücher» – so hat Bruno Bettelheim seine Überlegungen zu verschiedenen Befunden der Leserforschung in den USA überschrieben. Für die Entwicklung ihrer Leseinteressen und ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten brauchen Kinder aber offensichtlich die unterschiedlichsten Bücher. Tiererzählungen, aus denen Kinder fremdes Leben erfahren und in denen sie eigenes Befinden wiedererkennen, sind für viele besonders attraktiv. Raffael erklärt den Reiz seines Buches und führt zugleich ausgeprägte Lernfortschritte vor, die wir in Variationen bei vielen Kindern beobachten konnten.

Kinder lernen von ihren Autorinnen und Autoren Geschichten erzählen

Schreibend spüren Kinder ihren Leseerfahrungen nach und machen dabei sich selber vieles verständlich. Umgekehrt erweist sich Leseerfahrung ihrerseits als Schreibhilfe. Von den Autorinnen und Autoren erhalten die Kinder nicht nur die Geschichte, von der sie Personal, Erzählrhythmus, den Plot und wichtige Handlungsmotive weiterschreibend und weitererkennend übernehmen können; sie erhalten ebenso Muster für Erzähl- und für Satzkonstruktionen, können diese direkt (das heisst: wörtlich) in ihren Texten übernehmen oder in Variationen, Verdichtungen und mit sprachlichen Reduktionen für ihr Schreiben verwerten. Ihre Sätze und ihre Satzfolgen modellieren sie nach dem Textvorbild, von dem sie sich zum Schreiben anregen lassen, und dies in direkten Prozessen, die eher «unbewusst», jedenfalls nicht analytisch geplant verlaufen. Die Verbindung von Leseerfahrung und produktiver Umsetzung beim Schreiben im unmittelbaren Nacheinander erleichtert sichtlich die Arbeit am eigenen Text: Die Kinder wählen sich mit ihren Büchern zugleich literarische Vorlagen aus, mit denen sie «eintauchen» können in schriftliches Erzählen und sich damit mühselige Transferarbeiten von der ausgedachten mündlichen Version zum schriftlichen Text ersparen. Wer Elemente einer bestehenden muster-gültigen Fassung übernehmen kann, dem fallen Ergänzungen im vorgegebenen Sprachduktus leichter, selbst dann, wenn neue, das heisst, nicht bereits vorformulierte Erzählteile hinzuerfunden werden.

Wer Elemente einer bestehenden muster-gültigen Fassung übernehmen kann, dem fallen Ergänzungen leichter.

Das Buch wird zur Schreibvorlage, je näher es dem alltagssprachlichen Erzählen der Kinder ist, Wort- und Syntaxformen anbietet, über die Kinder grundsätzlich verfügen. Wenn Autorinnen und Autoren in «einfacher» Sprache vorzeigen, wie sich bedeutsame Erfahrungen in wenigen Sätzen verdichten und als Text reiche Assoziationen anregen können, vermitteln sie den Kindern Impulse zum eigenen Schreiben und hilfreiches Handwerk. Besonders deutlich zeigt sich das in Tagebuchausschnitten, mit welchen Kinder auf Bücher und Geschichten von Gudrun Mebs reagieren. Sie zeigt einfache Möglichkeiten vor, wie Geschichten eröffnet, Figuren eingeführt und Handlungen zugespitzt werden können: «Weihnachten wie immer? – Weihnachten wird dieses Jahr abgeschafft. Gemeinsam haben sie das beschlossen, Papa und Mama, Flori und Lenchen ...» (aus: Schokolade im Regen). So beginnt Mebs ihre Erzählung; dann zeigt sie, wie schwer sich alle vier Personen mit Weihnachten tun: Erst beschliessen sie, das nahende Fest zu ignorieren, dann wird die vorweihnachtliche Atmosphäre rund um sie herum übermächtig und schliesslich wird – zwar anders als sonst, aber eben doch – Weihnachten gefeiert.

Das parataktisch lineare Erzählen kommt Grundschulkindern und ihren Schreibfähigkeiten entgegen.

Das parataktisch lineare Erzählen, mit der die Autorin Innigkeit und emotionale Spannung darstellt, ihr direkter und schneller Erzählstil kommt den Grundschulkindern und ihren Schreibfähigkeiten offensichtlich entgegen. Im Hin und Her von Lesen und Schreiben fangen sie ästhetische Spielbälle auf und «antworten» mit interessanten Variationen, Vorgefundenes und Eigenes neu verknüpfend.

Zum Beispiel Philipp (3. Schuljahr):

Auch Kindern gelingen ästhetische, verdichtete Texte

Gudrun Mebs' Geschichte «Weihnachten wie immer?» reduziert Philipp so weit, dass Anspannung und Gefühle der Ambivalenz in der Weihnachtszeit nur mehr in den Perspektiven dreier Figuren angedeutet werden.

«Mamma sagte die Geschäfte sind immer rapelvoll, ich bin immer ganz erledigt.

Von den vielen Plätze were ich immer so dick hat Papa gelacht und sagte Geschenke kaufen macht mir immer so arm, ich brauche weinachten nicht». Und der Flori sagte die sterneschneiden macht nicht so spas.»

(In korrigierter Fassung:

«Mama sagte: die Geschäfte sind immer rappelvoll, ich bin immer ganz erledigt. –

Von den vielen Plätzchen werde ich immer so dick, hat Papa gelacht und sagte: Geschenke kaufen macht mich immer so arm. Ich brauche Weihnachten nicht. –

Und der Flori sagte: Sterne schneiden macht nicht so Spass.»)

Papa, Mama und Flori; die kleine Schwester Lenchen, die in der literarischen Vorlage genauso präsent ist wie der Junge Flori, wird in Philipps Kurzfassung unterschlagen: In seiner Leserwahrnehmung war Flori bestimmt wichtiger – eine Identifikationsfigur, deren Vorfreude auf das Weihnachtsfest getrübt ist. In seiner Kürzestgeschichte verzichtet er auf

Einführung und Abschluss. In den drei kurzen, zentralen Teilen fängt er aber ein, was Mebs mit mehr Personal und mit mehr Handlung darstellt: das Unbehagen von Vater, Mutter und Kind und ihre Angst, die mit «Weihnachten» verbundenen Glückserwartungen nicht einlösen zu können.

Bücher, welche sich die Kinder als bedeutsame oder einfach attraktive Lektüre auswählen, vermitteln zum einen vielerlei Schreibanstöße, zum andern aber auch Konstruktionshilfen und ein Instrumentarium an Wörtern und Sätzen. Sie führen die Kunst des Erzählens recht eigentlich vor – und sie machen Mut, es immer wieder und immer wieder anders zu versuchen.

Literatur

- Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.)*, Bücher öffnen Welten, Zürich: sabe 1998.
Bruno Bettelheim, Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination, Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1982.
Hans Brügelmann, Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden, in: *Heiko Balhorn, Heide Niemann*, Sprachen werden Schrift, Lengwil am Bodensee: Libelle 1997.
Hanna Johansen, Käthi Bhend, Die Geschichte von der kleinen Gans, die nicht schnell genug war, Zürich, Frauenfeld: Nagel und Kimche 1989.
Gudrun Mebs, Schokolade im Regen, Zürich, Frauenfeld: Nagel und Kimche 1992.
Philipp Notter et al., Lernziel Lesen, Aarau: Sauerländer 1996.