

Lesen als Schlüssel zur Welt – Themenpapier 2

Lesefähigkeit ist **mehr als flüssiges, fehlerfreies, stilles Erlesen des Schriftbildes** und **korrektes, flüssiges, richtig betontes, lautes Aussprechen des Schriftbildes**.

Lesen kann so auch derjenige, **der nicht begreift, was er da liest!** Lesefähigkeit ist **Verstehen der gelesenen Wörter und Sätze und deren Sinnerfassung und ein Instrument zur Sinn- und Welterschließung!**

Thema: Die bloße Tätigkeit des Lesens erschließt nicht schon **durch sich selbst** diesen Sinn und diese Welt!

Lesefähigkeit ist ein komplexer Vorgang im Gehirn, deshalb dürfen wir ihn, gerade im Anfangsunterricht in der Grundschule, wo Lesekompetenz zu oft vor allem mit der **technischen Lesefertigkeit** gleichgesetzt wird, auch nicht auf einfache vordergründige Formeln reduzieren. Zum Beispiel: Lesen kann ich schon, wenn ich die einzelnen Buchstaben eines Wortes beherrsche, wenn ich das Schriftbild "entziffere" (dekodieren) kann, wenn ich einen Text phonetisch richtig lese.

Stellen Sie sich vor, jemand kann das Etikett auf einer Weinflasche richtig lesen oder vorlesen. Ist er dadurch bereits ein Weinkenner, versteht er deshalb schon, was u. a. eine Rebsorte, ein Anbaugebiet, ein guter Jahrgang, eine Spätlese oder Auslese ist?

Üben Sie **das Lesen oder Vorlesen** doch einmal hier an den Worten "venga" **oder** "bruchig"! Erfassen Sie so den Sinn dieser Worte? Oder nehmen sie das Wort "bruschetta". Sie können das Wort falsch aussprechen [bru-sche-ta] und verstehen, was Sie beim Italiener bestellen, und werden auch vom Kellner richtig verstanden. Sie können es auch richtig aussprechen [brus-ke-ta] und wissen aber trotzdem nicht, was es bedeutet. Oder nehmen Sie die Sätze "Der Unterschied zwischen 'betroffen' und 'beteiligt' ist gut am Rührei mit Schinken zu erklären." **oder** "Die Ware Weihnacht ist nicht die wahre Weihnacht!" [[Anhang Thema 2\(2-1\) Lesefertigkeitsschulung - PDF-Datei](#)]

Bereits 1966 schrieb der Lesedidaktiker Erwin Schwartz in „Das Erstlesen und das weiterführende Lesen im zweiten Schuljahr“ ([Handbuch des Deutschunterrichts, Seite 674, Alexander Beinlich, Hrsg., Lechte Verlag](#)): „...Deshalb erscheint ein **rein mechanisches Training von Lesefertigkeit schon in einem relativ frühen Stadium des Lesen-Lernens nicht ausreichend zu sein**, um Schüler zum erfolgreichen Textverstehen zu führen. ... Rein mechanisches Lesen schleift nur die Bahn von Schriftbild über Klangbild zur Sprechbewegung ein; in diesem Fall wird der Lese-Akt schon als abgeschlossen angesehen, wenn das Wort ausgesprochen ist. Das aber ist keineswegs der Fall, denn das Bedeutungserlebnis gibt dem Lese-Akt Sinn und Abschluss. Solches Bedeutungserlebnis kann aber **nicht angehängt** werden, sondern muss **von Beginn an intendiert** sein.“

Bis heute wird in Unterrichtsempfehlungen Lesefähigkeit noch "sprachatomisiert" und sprachsystematisch gesehen. Bei diesem Verständnis von Leseförderung setzt man aus den Buchstaben Wörter zusammen und ordnet den Wörtern Bedeutungen zu. Der **Text** ist gewissermaßen eine verkettete Aneinanderreihung von Wörtern. Beredter Ausdruck für dieses Denken ist im Bereich der Lesemethoden die stereotype Frage der Lehrpersonen "Welche Wörter habt ihr nicht verstanden?". Hinter der Frage verbirgt sich das **Wort-für-Wort-Verstehens-Konzept**, nach welchem man einen Text bereits dadurch versteht, dass man die Bedeutung eines jeden Wortes abklärt (Überprüfen Sie das an den [Satzbeispielen oben!](#))

Lesefertigkeitsschulung muss mehr sein als „**Wortschriftbild** -Erkennung“! Es mangelt hier vielfach an einer wirklich auf die **Begriffs-Inhalte** bezogenen **Verstehens-Förderung** [[Anhang Thema 2 \(2-2\) Negativ-Beispiel Wortschatzarbeit - PDF-Datei](#)]. Wir verwenden viel Zeit und Energie für die **Synthese** von Einzelwörtern und für die **Technik** der **Zeichen-Laut-**Zuordnung. Warum sollen Kinder beim „Erlesen“ des Wort-**Schriftbildes** nicht von Anfang an auch dessen **Sinnbedeutung erfassen**? [[Anhang Thema 2 \(2-3\) Praxisbeispiel Wortschatzarbeit - PDF-Datei](#)]

Warum üben wir das Lesen an inhaltsleeren, sinnfreien nach der „Logik des Alphabets konstruierten“ Fibel-Sätzchen? Ist es richtig, vor der **“Leser”-Förderung** eine nur auf das Dekodieren des Schriftbildes gerichtete **“lesetechnische Abrichtung” des Lesers** zu stellen, auf das Erarbeiten von Zeichen und Zeichenfolgen, auf das Erkennen von lexikalischen, grammatikalischen und syntaktischen Einzeldaten? Bei all dem wird allzu oft auf dafür bewusst verfasste Schlichttexte zurückgegriffen, die die Kinder gar nicht in eine wirklich intrinsisch motivierte, an den Inhalten interessierte Lesehaltung versetzen können [[Anhang Thema 2 \(2-4\) Lesefertigkeitsförderung - PDF-Datei](#)].

Leider gilt für viele Pädagogen und Lesestiftungen **die Leseflüssigkeit**, das flüssige, fehlerfreie, richtig betonte, laute Vorlesen des Schriftbildes, immer noch **als der Schlüssel zum Lesen**. Jährliche Lesewettbewerbe auf Schul-, Kreis-, Landes- und Bundesebene sind dafür Beispiele.

Entspricht es der Wirklichkeit des späteren Lesens im Leben, wenn Schüler im Unterricht meist immer noch einen unbekanntem Text (manchmal abwechselnd abschnittsweise oder sogar satzweise, manchmal im Chor oder im Tandem, wie es alles in der Praxis geschieht) anderen laut und betont vorlesen müssen, **ohne ihn vorher selbst leise zu erlesen, ohne vorher inhaltlich Unverstandenes geklärt und über die Inhaltsbotschaften reflektiert zu haben**? Wann und wie oft lese ich überhaupt im täglichen Leben in erster Linie anderen etwas vor?

Haben Sie schon einmal einen **Schauspieler im Theater** erlebt, der seinen Text interpretierend vortragen kann, ohne sich **vorher** intensiv mit dem Inhalt befasst zu haben?

Der **laut Lesende** ist damit beschäftigt, keine Fehler zu machen, und weiß oft selbst nicht, was er liest. Die Zuhörenden selbst trainieren dadurch ihr **Hör-Verstehen**, aber nicht ihr eigenes **Lesen-Verstehen**. Beim **reihum Vorlesen von Textteilen durch einzelne Schüler** bekommt kaum noch jemand den Zusammenhang mit. Jeder passt auf, wann er an der Reihe ist, und viele sind froh, wenn sie endlich drankommen und wenn sie es überstanden haben. Schlechte Vorleser werden so **“vorgeführt”**. Wie motivierend soll es sein, wenn der Text **von möglichst vielen Schülern noch einmal gelesen** wird? Würde Lesefertigkeitsschulung nicht dann **Lesen- und Lebenssinn** machen, wenn - anstatt achtmal den **gleichen Text** vorzulesen – **8 verschiedene Texte** zum gleichen Thema zur Verfügung ständen, von denen jeder sich einen aussuchen darf, um später im Klassengespräch seine neu erworbenen Informationen zum Thema weiterzugeben und gemeinsam zu diskutieren?

Der Leser ist nicht bloß ein **“Schriftbild-Dekodierer”**, sondern jemand, der **unterschiedlichste Texte und Textsorten** (**siehe auch Themenpapier 1**) lesen und verstehen will und muss. Das sollte die Leseförderung von Anfang an berücksichtigen und dadurch relativiert sich auch die **Leseflüssigkeit**. Abgesehen davon, dass, wie oben dargestellt, die richtige und flüssige Aussprache noch nicht mit dem Verstehen der Sinnbedeutung gleichzusetzen ist, widerspricht das auch generell dem Lesen fürs Leben!

Bei den vielen Erzählungen, die in der Schule bei der Leseförderung im Vordergrund stehen, kann vortragendes flüssiges Lesen mit Einschränkungen noch Sinn machen. Aber Gebrauchsanleitungen (vor allem mit Elektroanschlüssen) liest man dann doch lieber langsam, sorgfältig und mit Bedacht. Wer käme zudem auf die Idee, eine Nährwert-Tabelle, einen Werbetext, ein Reiseangebot, einen Arztbefund, einen Fahrplan, eine Satire, eine Karikatur, eine Grafik oder Statistik etc. **in erster Linie flüssig** zu lesen?

Trotzdem werden im Unterricht Schüler in „gute“ und „schlechte“ Leser dadurch eingestuft, wie flüssig und fehlerlos sie lesen können.

Als Reaktion auf die schlechten Ergebnisse in den Lesestudien haben 2017 das Bundesbildungsministerium und die KMK als Weisheit letzter Schluss folgende Broschüre zur **Leseflüssigkeit** herausgegeben, die auch in Rheinland-Pfalz an die Schulen verteilt wird.

[[Anhang Thema 2 \(2-5\) Leseflüssigkeit \(Broschüre BMBF und KMK + meinem damaligen Kommentar an die Herausgeber - PDF-Datei\)](#)].

Edgar Hammes

Die Anlagen [[Anhang Thema 2 \(2-2\) Negativ-Beispiel Wortschatzarbeit - PDF-Datei](#)], [[Anhang Thema 2 \(2-3\) Praxisbeispiel Wortschatzarbeit - PDF-Datei](#)] und [[Anhang Thema 2 \(2-4\) Lesefertigkeitsförderung - PDF-Datei](#)] können Sie bei mir unter b.e.hammes@t-online.de abrufen.

Anhang Thema 2 (2-1) Lesefertigkeitsschulung

Edgar Hammes

Koblenz

Lesen und lernen, das Gelesene zu reflektieren und zu werten

Lesefertigkeitsschulung innerhalb des Erstleseunterrichts muss mehr sein als „**Wortschriftbild** - Erkennung“! Es mangelt hier vielfach an einer wirklich auf die **Begriffs-Inhalte** bezogenen **Verstehens**-Förderung: Wir verwenden viel Zeit und Energie für die **Synthese** von Einzelwörtern und für die **Technik** der **Zeichen-Laut**-Zuordnung. Warum sollen Kinder beim „Erlesen“ des Wort-**Schriftbildes** nicht von Anfang an auch dessen **Sinnbedeutung erfassen**? Hinzu kommen inhaltsleere, nach der „**Logik des Alphabets** konstruierte“ Fibel-Sätzchen und das fehlerfreie und flüssige Lesen als angebliches **Sinn-Verstehen**!

Beispiele:

➤ **Lesen über Buchstaben?** Ist **Buchstabe** beim Lesen **gleich Buchstabe**? Das L[e]s[e]n l[e]rn[e]n. [P]ony - [P]ferd - Smart[p]hone.

➤ „**Haus - Maus - Laus - Klaus - Schmaus**“? Ist die Fähigkeit, ähnliche Wortbilder oder einzelne Wörter im Buchstaben-Gitter, Domino und Memory oder in Lese-Klappkarten und Wörterschiebern zu „**lesen**“ bereits **Wortsinnbedeutung-Erfassung** oder nur **Wortschriftbild-Erkennung**? Hilft das dem **Leseverstehen** oder doch eher der **Rechtschreibung**?

➤ Beinhaltet **Synthese** auch schon **Sinnverstehen**? Probieren Sie es doch selbst aus: „**venga**“ - „**aasig**“? - „**bruchig**“? – „**Pferdeknoten**“. (Buchstabieren Sie die Wörter, klatschen und sprechen Sie die Silben, bauen Sie die Wörter ab und auf, schauen Sie die Buchstaben in der Anlauttabelle nach.)

➤ **Verstehen im Sinnzusammenhang!**

Vorsicht Glatteis, **Vorsicht** frisch gestrichen, **Vorsicht** Garagenausfahrt, **Vorsicht** giftig.

„Der **Braten** hat aber heute einen **aasigen Geschmack!**“ - Du hast dich aber eben zu deinem Mitschüler **aasig verhalten!**“ –

„**Streikende** wehrt euch!“ - „**Streikende** nicht in Sicht!“ - „**Streikende** noch nicht vorhersehbar!“

- **Lesen ist mehr als Buchstabenerkennen:** „Zitevrsehwnudng“ – Nach einer Studie der Cambridge University ist es egal in welcher Reihenfolge die Buchstaben in Wörtern vorkommen. Das menschliche Gehirn liest nicht jeden Buchstaben, sondern das Wort als Ganzes.
- **Lesen als „Hypothesen prüfender“ Prozess** (Goodman), **eine von den Erwartungen gesteuerte Suche nach Informationen:** „Thiethylperazindinalin“ (Vermuten Sie mal, aus welchem Bereich das Wort sein könnte!). **Erkennen Sie diese Wörter:** „Spyshuis, Vis, Vlees“ (niederländisch)? **Ein ganzer Satz:** „Lie -- Om-, l---- r Op-, ge-st --- wa--- wi - mi - un --- r-r Kl - ss - au - e - n - m Bau – rnh - f.“ (Ausflug der Klasse).
- **„Rolf und Resi rollen mit dem Roller.“ „Leni und Lotte lieben Löwen.“** – Lesedidaktiker Erwin Schwartz schrieb bereits 1966: „Gegen das **Silbenbellen!**“ - „Gegen die **nach der Logik des Alphabets konstruierten** sinnentleerten Schlichttexte **gängiger Schulfibeln!**“.

„Leseförderung“ ohne „Leser-Förderung“? Ist es richtig, vor der Bereitschaft, Informationen aufzunehmen und sich mit ihnen inhaltlich zu befassen, die Abrichtung, die Dressur zu setzen? Wie, wenn trügerisch-simple Fibel-Texte mit inhaltsarmen, auf das ER-Lesen, also nur auf das Dekodieren des Wortschriftbildes, gerichteten Schlichttexten, Kinder gar nicht in eine Lesehaltung versetzen könnten? Auch am Anfang einer Leser-Biografie, auch am Beginn des Lesens muss die Erfahrung stehen: **Durch Lesen kann ich Dinge in Erkundung bringen.**

Anhang Thema 2 (2-5) Leseflüssigkeit (Broschüre BMBF und KMK + meinem damaligen Kommentar an die Herausgeber

Edgar Hammes

Koblenz

Praxisbeispiel Leseflüssigkeit

Inhaltlicher Bezug: Broschüre „BiSS, Bildung durch Sprache und Schrift – Gemeinsam fit im Lesen – Lautlese-Tandems im Schulunterricht“

Herausgeber: Trägerkonsortium BiSS (Mercator-Institut Uni Köln, Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], Kultusministerkonferenz [KMK] und andere), 2017

Text Seite 4: Leseflüssigkeit – Die Welt der Wörter

Zitat: „Lesen ist eine Schlüsselqualifikation, die viele Lebensbereiche öffnet: In der Schule ist Textverständnis in allen Fächern die Voraussetzung dafür, dass man dem Unterricht folgen kann. Es ist die Grundlage für die Qualifizierung in Ausbildung und Beruf und Basis der Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben. ... Doch viele Heranwachsende können Texte nicht flüssig lesen. **Das belegen internationale und deutschsprachige Studien zur Lesekompetenz.** [Anmerkung: Es werden hier die IGLU-Studie 2011 und die PISA-Studie 2009 angeführt.] ... Lehrkräfte beobachten das Problem häufig in ihren Klassen. **Zu viele Schülerinnen und Schüler können nur langsam, stockend oder mit fehlerhafter Betonung vorlesen.**“

Text Seite 5: Lautlese-Tandems wirken - Die Vorteile des Lautlesens

Zitat: „Dabei gibt es wirksame und einfach im Unterricht anzuwendende Methoden der Leseförderung. Eine der effektivsten ist das Lautlese-Tandem, das in dieser Broschüre vorgestellt wird. ... Lautlese-Tandems gehören zu den Lautleseverfahren. Anders als das stille Lesen erfordert das laute Vorlesen Genauigkeit. Die weiteren Vorteile: Lautlesen fördert die Lesegeläufigkeit, das automatische Erkennen der Wörter und die Lesegeschwindigkeit. ...“

Text Seite 6: Was ist ein Lautlese-Tandem?

Zitat: „Je ein stärkerer und ein schwächerer Leser bilden ein Lautlese-Tandem. Auf ein Startsignal hin beginnen beide halblaut und synchron einen Text zu lesen. ... Der Leser führt mit dem Finger den Text mit. Macht die oder der Schwächere einen Fehler, wird das Lesen unterbrochen. Sie oder er bekommt kurze Zeit, den Fehler selbst zu korrigieren. Geschieht das nicht, verbessert die oder der

Stärkere den Fehler. Beide Lesenden zusammen beginnen am Satzanfang dann erneut im Chor zu lesen...“

Text Seite 8: Welche Texte eignen sich?

Zitat: „Die Texte sollten nicht schwer sein, damit die Kinder zusätzlich zu den Anstrengungen des Lesens nicht auch noch Verständnisprobleme zu lösen haben. Unbekannte Wörter sollten kaum vorkommen. ...“

Gegenperspektivische Fragen an die Herausgeber der o. a. Broschüre

Wieso genügen zum Textverständnis (siehe oben Seite 4) bereits Leseflüssigkeit und fehlerfreie Betonung?

Lassen Sie diese Wörter und Sätze **flüssig, fehlerfrei und betont** lesen und überprüfen Sie das **Erfassen des Text-Verständnisses**: „venga“, „Maultaschen“, „bruchig“ - Pizzabote zum Jungen: „Soll ich dir die Pizza in vier oder acht Stücke zerteilen?“ Junge: „Machen Sie vier, acht schaffe ich nicht!“ - Gans: „Leute, esst mehr Gemüse!“ - Mann: „Schau mal meinen Hund! Jeden Tag holt er mir die Zeitung vor der Tür!“ Sein Freund: „Macht meiner auch!“ Der Mann: „Aber du hast auch ein Abo!“ - „Der Unterschied zwischen `beteiligt` und `betroffen` ist gut am Rührei mit Schinken zu erklären.“ - „Die Ware Weihnacht, ist nicht das wahre Weihnachten!“ - „Es wird hell, wenn du kommst.“ [Afrikanischer Willkommensgruß]. Ein Mädchen liest der Klasse aus ihrem Lieblingsbuch vor. Sie kann schon flüssig, betont und fehlerfrei lesen, zum Beispiel folgenden Text: „Lisa führt ihr Pony vor den Stall und bindet es zum Säubern mit einem Pferdeknoten an. Dann holt sie den Putzkasten.“ Weder das Mädchen, noch die Lehrerin, noch die Klasse wussten, was ein **Pferdeknoten** ist, warum er angebracht werden soll und was er mit der Sicherheit und dem Pferdewohl zu tun hat. So konnten natürlich auch keine Schlüsse für späteres eigenes Handeln beim Umgang mit Pferden gezogen werden.

Im Gegensatz zu den auditiven Medien, bei denen das Rezeptionstempo vom Medium diktiert wird, hat das Lesen den ungeheuren Vorteil, dass das Tempo vom Leser bestimmt wird. In Versuchen konnte nachgewiesen werden, wie ungleichmäßig das Voranschreiten des Lesers beim stillen Lesen ist, eben genau abgestimmt auf seinen internen Verstehensprozess.

Beim lauten Lesen sind wir hingegen gezwungen, ständig weiter zu lesen, weil wir glauben, dass dies der Hörer von uns erwartet. In der Schule wird im Glauben daran, man könne aus dem lauten Lesen auf das Verstehen des Gelesenen schließen, viel zu viel laut gelesen.

Uns ist aber auch bewusst, dass **zu viele Fixationen** des Auges den Lesefluss und damit das Erfassen des Gesamtzusammenhangs eines Textes verhindern können. Wir stimmen auch zu, dass Leseflüssigkeit zur Merkfähigkeit führen kann. Aber **Fixationen**, die die Leseflüssigkeit verhindern, finden aus unserer Erfahrung aus vielen Gründen statt, z. B. auch aus der Verunsicherung des Schülers bei dem Versuch **ein Wort zu lesen, dessen Sinn er aber nicht erfasst**, was ihn wiederum dann **stocken** lässt.

Was nützt darüber hinaus ein flüssig vorgetragener Satz, wenn ich nicht weiß, was ich da spreche? Wird zum Beispiel ein Schauspieler seine Rolle überhaupt im Gedächtnis behalten und ihr auf der Bühne beim Vortag Ausdruck verleihen können, wenn er **die im Text stehenden Inhaltsbotschaften** nicht für sich vorher geklärt hat.

Deshalb plädieren wir für die **umgekehrte Reihenfolge**:

Vorlesen ist für uns **darstellendes, klanggestaltendes Lesen des verstandenen Inhalts**: „Mama, wo bist du?“ (Die im Supermarkt verlorene Mutter.), „Mama, wie geht es dir?“ (Die Begrüßung der kranken Mutter im Bett nach der Schule.), „Mama, Vorsicht!“ (Beim Überqueren der Straße.), „Mama, wieso denn eigentlich?“ (Die Mutter hat etwas verboten.)!

Nur wenn mir **der Inhalt bewusst** ist, kann ich einen Text **sprachgestaltend** und **inhaltsgerecht vortragen**.

Der Leser ist nicht bloß ein **“Schriftbild-Dekodierer”**, sondern jemand, der **unterschiedlichste Texte** und **Textsorten** (z. B. auch authentische Texte, die oft eher einen Wirklichkeitsbezug herstellen) verstehen, reflektieren und darüber seine Meinung bilden will. **Das müsste unseres Erachtens nach von Anfang an die Leseförderung berücksichtigen** und dadurch **relativiert** sich auch die Leseflüssigkeit.

➤ Wieso gibt es in den Grundschulen **statistische Erhebungen** für einzelne Klassen über **die Leseflüssigkeit nach den Kategorien** „Deutliche Aussprache“, „Sinngemäße Betonung“, „Lesetempo“ und „Fehlerfreies Lesen“, aber nicht **über die Verstehensleistungen der Schüler nach den Kategorien der Verstehens-Kompetenzstufen** „Bereich 1 - Informationen in einem Text erkennen“, „Bereich 2 - Die im Text enthaltenen Informationen verstehen“, „Bereich 3 – Reflektieren und Werten der Informationen“?

➤ Wieso treffen **Sie selbst** die Aussage auf Seite 5, dass **Leseflüssigkeit und Lesekompetenz nicht dasselbe** sind? Kennen Sie im Übrigen **eine Lesestudie**, bei der die **Leseflüssigkeit per Mikrofon** überprüft wurde?

Und was hat nun die Genauigkeit des Vorlesers mit **Leseverstehen** zu tun? Sie kommt allenfalls dem Zuhörer beim Verstehen zugute und dann ist es für ihn **Hörverstehen**!

Es kann für das **extensive/globale Inhaltsverständnis** bei **Romanen** und **Erzählungen** eventuell mit Einschränkungen noch bedeutend sein, wie schnell und flüssig man einen Text durchliest (Lesegeschwindigkeit). Beim **intensiven/detaillierten Lesen** eines **Sachtextes** wird es dagegen sogar hilfreich sein, weniger flüssig und dafür sehr exakt zu lesen. Gebrauchsanleitungen zum Beispiel (vor allem mit Elektroanschlüssen) liest man dann doch lieber langsam, sorgfältig und mit Bedacht. Wer käme zudem auf die Idee, eine Nährwert-Tabelle, einen Werbetext, eine Reiseziel-Beschreibung, einen Fahrplan, eine Satire, eine Karikatur, eine Grafik oder Statistik etc. in erster Linie flüssig zu lesen?

➤ Lassen Sie die **Beispiele aus Frage eins** (oben) im **Lautlese-Tandem** lesen! Prüfen Sie, ob es dabei um das **Verstehen** oder das **Einhalten des Lesetempos** geht?

Ist Ihnen schon aufgefallen, dass jeder Mensch eine **individuelle Lesegeschwindigkeit** aufweist, was wiederum nichts über die Qualifikation zur **Sinnerfassung** aussagt? Was soll also die „Im-Gleichschritt-Marsch-Methode“, bei der ich vor allem dazu angehalten werde, das gemeinsame Tempo einzuhalten. Fördert die Methode die phonetische Genauigkeit oder die Verstehens-Genauigkeit?

➤ Ein „starker“ Leser ist also lediglich jemand, der Wörter flüssig korrekt aussprechen kann? Welch einen „riesigen Motivationsschub“ wird bei der Methode der als schwach abgestempelte noch weniger geübte Vorleser wohl erfahren? Vor allem wenn er ständig unterbrochen wird und dann ohne Sinnverständnis ein Wort nachplappern soll.

Haben Sie darüber hinaus schon einmal **im Chor** das „Vaterunser“ gelesen oder gesprochen und sich gefragt, was der Einzelne individuell unter „führe uns nicht in Versuchung, sondern erlöse uns von dem Bösen“ versteht? Haben Sie in der Kirche schon einmal im Chor einen Psalm gelesen und sich dabei gedacht, was jeder Einzelne unter dem Gelesenen versteht?

Hier sehen wir wieder, wie wenig das reine „Flüssigkeits-Training“ mit dem „Training des verstehenden Lesens“ zu tun hat. Sollten wir jetzt **Texte** nur noch **ohne Anstrengung des Verstehens** und **mit nur noch bekannten** Wörtern lesen (Aussage Seite 8), also nur noch lesen, was man ohnehin schon weiß? Ist das der Sinn von **Leseeinteresse wecken**?