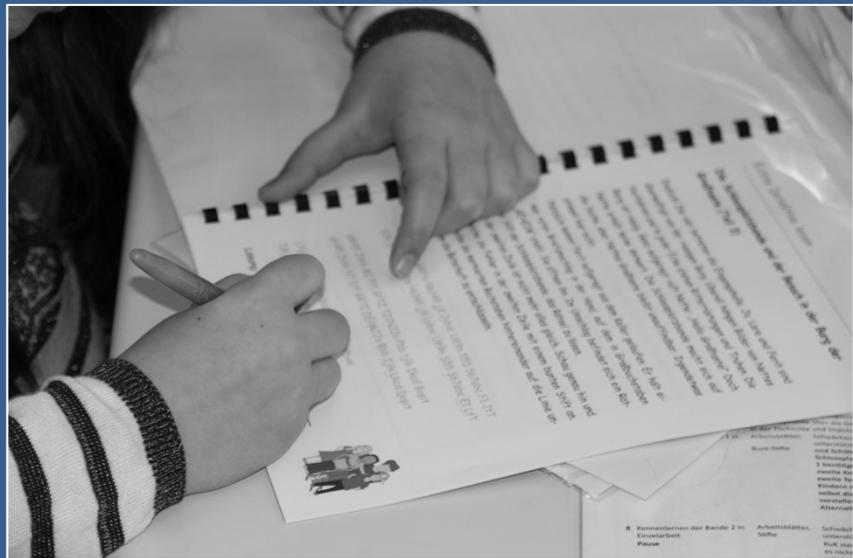


Hans-Joachim Jürgens

Lesend ermitteln. Ermittelnd lesen

Didaktisch-methodisch kommentierte Unterrichtsmaterialien zum Einsatz der Detektivmetapher im Kontext der Leseförderung



**FabaFö-Onlinebeiträge
zur systematischen schulischen
und außerschulischen
Leseförderung
in der digitalen Welt (II)**

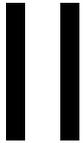
Hans-Joachim Jürgens

Lesend ermitteln. Ermittelnd lesen

Didaktisch-methodisch kommentierte
Unterrichtsmaterialien zum Einsatz
der Detektivmetapher im Kontext
der Leseförderung

WWU Münster

**FabaFö-Onlinebeiträge
zur systematischen schulischen
und außerschulischen
Leseförderung
in der digitalen Welt**



Hans-Joachim Jürgens

Lesend ermitteln. Ermittelnd lesen

Didaktisch-methodisch kommentierte
Unterrichtsmaterialien zum Einsatz
der Detektivmetapher im Kontext
der Leseförderung

Hans-Joachim Jürgens: Lesend ermitteln. Ermittelnd lesen. Didaktisch-methodisch kommentierte Unterrichtsmaterialien zum Einsatz der Detektivmetapher im Kontext der Leseförderung (= FabaFö-Onlinebeiträge zur systematischen schulischen und außerschulischen Leseförderung in der digitalen Welt. Band 2), Münster: WWU 2018.

Impressum

© 2018 by Hans-Joachim Jürgens, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigung, auch auszugsweise, nur mit schriftlicher Genehmigung des Autors.

Lehrerinnen und Lehrer dürfen die Kopiervorlagen in Klassensatzstärke für ihren Unterricht ausdrucken.

Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Germanistisches Institut, Schlossplatz 34, 48143 Münster

Kontakt:

hajo.juergens@uni-muenster.de

Hans-Joachim Jürgens

Lesend ermitteln. Ermittelnd lesen

Didaktisch-methodisch kommentierte
Unterrichtsmaterialien zum Einsatz
der Detektivmetapher im Kontext
der Leseförderung

Dank

Zuallererst möchte ich herzlich der Stiftung der Sparkasse Münsterland Ost danken, die die Erstellung und Publikation dieses zweiten Materialienbandes zur systematischen Förderung von Lesekompetenz in und außerhalb der Schule durch ihre großzügige finanzielle Unterstützung ermöglicht hat.

Für Korrekturgänge, Literaturrecherchen, spannende Anregungen und vertiefende Diskussionen im Kontext der Materialienerstellung danke ich herzlich meinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster: Anneke Noah, Judith Waltermann, Lukas Sarbok, Marcel Meyering, Sina Jansen, Christian Loos, Nora Kemper, Sophie Dannemann, Patricia Pantke und Regina Seidlitz.

Danken möchte ich auch herzlich den Lehrerinnen und Lehrern der Mosaik-Grundschule in Münster Gievenbeck, in der wir unter der kundigen Beratung des Schulleiters Fredon Salehian Unterrichtsmaterialien erproben durften.

Ebenso gilt mein großer Dank den Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen der Mosaik-Grundschule, die an den Erprobungen mit größtem Engagement teilgenommen und uns durch ihr freundliches Feedback wesentlich bei der Optimierung der Materialien geholfen haben. Ebenso unverzichtbar waren die Rückmeldungen der Studierenden und Lehrkräfte, die mit unseren Materialien gearbeitet haben. Auch Ihnen sei hiermit herzlich gedankt!

Francesca Feldmann hat für das Gesamtprojekt „Systematische schulische und außerschulische Leseförderung in der digitalen Welt. Die Schlossplatzbande“

die Figuren der Schlossplatzbande gezeichnet und ihnen so einen visuellen Charakter gegeben, der die Kinder begeistert. Vielen herzlichen Dank!

Ganz besonderer Dank gilt auch Lisa Blumendeller, die mit sehr viel Liebe zum Detail und anregenden Ideen alle Illustrationen eigens für diese Unterrichtsmaterialien erstellt hat.

Nicht zuletzt möchte ich meiner Familie danken, die immer verständnis- und liebevoll reagiert hat, wenn ich auch in meiner Freizeit an diesen Materialien gearbeitet habe.

Hans-Joachim Jürgens

11. Juli 2018

Inhaltsverzeichnis

1. Zum Aufbau der Materialienreihe		13
2. Didaktisch-methodischer Kurzkomentar zur Verwendung der Bildkarten		15
3. Bildkarten für die Einstimmung		19
Bildkarte Detektiv	KV 2/1	20
Bildkarte Notizbuch und Stift	KV 2/2	21
Bildkarte Gedächtnis/Merken	KV 2/3	22
Bildkarte Fußspuren	KV 2/4	23
Bildkarte Fingerabdruck	KV 2/5	24
Bildkarte Gespräch	KV 2/6	24
Bildkarte Fernrohr	KV 2/7	26
Bildkarte Lupe	KV 2/8	27

Bildkarte Lexikon	KV 2/9	28
Bildkarte Zeitung	KV 2/10	29
Bildkarte 5 Sinne	KV 2/11	30
Bildkarte Kombinieren	KV 2/12	31

Zum Aufbau der Materialienreihe

Der vorliegende Band ist der zweite einer Reihe, in der Unterrichtsmaterialien in modularisierter Form zur systematischen Förderung von Lesekompetenz im Sinne von Rosebrock/Nix¹ in und außerhalb der Schule zur Verfügung gestellt werden.

Die Gesamtreihe richtet sich sowohl an Lehrerinnen und Lehrer, die in den Klassenstufen 4 (Primarstufe) und 5 (Sekundarstufe I, alle Schulformen) unterrichten, als auch an Lehrkräfte in Förder- und Nachhilfeinstitutionen sowie an Eltern, die ihre Kinder bei der Ausweitung ihrer Lesekompetenz unterstützen möchten.

Jeder Band der Reihe ist anderen Modulteilern des auf systematische Leseförderung zielenden Programms gewidmet. Eine Übersicht mit den Modulen des Gesamtförderkonzepts bringt die *Abbildung 1* auf der folgenden Seite zur Darstellung.

Der vorliegende Band bietet Materialien mit der Schlossplatzbande für die Einstimmung in die Themenfelder Lesen und Detektion. Er gehört zum gleichnamigen **Modul 2**².

¹ Cornelia Rosebrock und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 8. korrigierte Aufl. Baltmannsweiler 2017.

² Vgl. (ebenfalls sehr empfehlenswert!): Andreas Gold, Judith Mokhlesgerami, Katja Rühl, Stephanie Schreblowski u. Elmar Souvignier: Wir werden Textdetektive. Göttingen 2004. Siehe auch: Andreas Gold: Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. Göttingen 2007, insb. S. 69. Siehe ferner: Scott G. Paris, David R Cross u. Marjorie Y. Lipson: Informed Strategies for Learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. In: Journal of Educational Psychology, Vol 76(6), Dec

DIE SCHLOSSPLATZBANDE



Systematische Leseförderung in der digitalen Welt

Abbildung 1

1984, S. 1239-1252. Marcus Hasselhorn u. Joachim Körkel: Gezielte Förderung der Lernkompetenz am Beispiel der Textverarbeitung. In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983), S. 370-382. Stephanie Schreblowski: Training von Lesekompetenz: die Bedeutung von Strategien, Metakognition und Motivation für die Textverarbeitung. Münster u.a. 2004.

Didaktisch-methodischer Kommentar zur Verwendung der Bildkarten

Die Bildkarten zeigen die folgenden Motive: Detektiv, Notizbuch und Stift, Gedächtnis/Merken, Fußspuren, Fingerabdruck, Gespräch, Fernrohr, Lupe, Lexikon, Zeitung, 5 Sinne, Kombinieren. Sie sollten im Format A 4 farbig ausgedruckt und dann laminiert werden.

Vorbereitend klebt die Lehrkraft die Karten an verschiedene versteckte Stellen im Klassenraum: unter Tische und Stühle, hinter Vorhänge, auf die Innenseite der Tafel etc. Die Schülerinnen und Schüler müssen diese zunächst suchen. Auf diese Weise erfolgt eine erste Einstimmung in den Zusammenhang von Suchen, Finden, Rätseln, Verstecken.

Schließlich werden die gefundenen Bildkarten in die Mitte eines Sitzkreises gelegt. Nun initiiert die Lehrkraft anhand der Bildkarten ein Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern über Detektive, Leser und die Gemeinsamkeiten zwischen den Tätigkeiten Lesen und Detektion.¹

¹ Vgl. zu diesem Vorgehen: Katja Rühl u. Elmar Souvignier: Wir werden Lesedetektive. Lehrermanual. Göttingen 2006, S. 9. Eingeführt wurde die Detektivmetapher von Scott Paris. Im deutschen Sprachraum wurde sie in den 1980er Jahren durch Marcus Hasselhorn und Joachim Körkel verwendet. 2004 folgte Stephanie Schreblowski. Vgl. Andreas Gold: Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. Göttingen 2007, S. 69. Siehe auch: Scott G. Paris u.a.: Informed Strategies for Learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. In: Journal of Educational Psychology, Vol 76 (6), Dec 1984, S. 1239-1252. Marcus Hasselhorn u. Joachim Körkel: Gezielte Förderung der Lernkompetenz am Beispiel der Textverarbeitung. In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983), S. 370-382. Stephanie Schreblowski: Training von Lesekompetenz: die Bedeutung von Strategien, Metakognition und Motivation für die Textverarbeitung. Münster u.a. 2004. Siehe auch grundlegend: Isabel Trenk-Hinterberger u. Elmar Souvignier: Wir sind

In diesem Zusammenhang bietet sich ein Gespräch darüber an, welche berühmten Detektive die Kinder kennen (Bildkarte Detektiv) und welche Tätigkeiten Detektive in der Regel verrichten (Bildkarten Notizbuch und Stift, Fernrohr, Lupe, Gespräch, Zeitung, Lexikon). Besonders kann fokussiert werden, wie Detektive an Informationen kommen (Verhöre, Befragungen, Beobachtungen, Spurensuche, Lexika, Zeitungen etc.) und wie sie Täter überführen (Sammeln von Informationen, Schlüsse ziehen, Kombinieren). Dann ist der Blick auf die Gemeinsamkeiten zwischen dem Lesen und der Detektionstätigkeit zu richten. Hier kann ebenso die Notwendigkeit der Betrachtung von Details (Lupe/ „Wort- und Satzidentifikation“²) wie der großen Zusammenhänge (Fernrohr/ „globale Kohärenz“³) thematisiert werden. Jochen Vogt hat im Rekurs auf die Kognitionsforschung dargestellt, „dass die Entwicklung der Lesefähigkeit sich auf bestimmte Hirntätigkeiten stützt, sie gewissermaßen verfeinert, die vorher etwa zum *Spurenlesen* in der Natur aktiviert wurden“. Weiter führt er aus, dass jener „evolutionäre Prozess“, den die Menschheit zu durchlaufen hatte und hat, „von den natürlichen zu den künstlichen, den Schrift-Zeichen“ führt.⁴ Die Tätigkeit eines Detektivs steht, vor diesem Hintergrund betrachtet, gleichsam in der Mitte eines solchen Prozesses. Der Detektiv liest natürliche Zeichen im

Textdetektive. Arbeitsheft. Göttingen 2006. Isabel Trenk-Hinterberger u. Elmar Souvignier: Wir sind Textdetektive. Lehrermanual mit Kopiervorlagen. Göttingen 2006. Andreas Gold, Judith Mokhlesgerami, Katja Rühl, Stephanie Schreblowski u. Elmar Souvignier: Wir werden Textdetektive. Göttingen 2004. Julia Knopf: Detektivgeschichten und Lesekompetenz. In: Anja Pompe (Hg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe. Baltmannsweiler 2012, S. 205-217.

²Cornelia Rosebrock und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 8. korrigierte Aufl. Baltmannsweiler 2017, S. 15.

³ Rosebrock/Nix 2017, S. 15.

⁴ Jochen Vogt: Einladung zur Literaturwissenschaft. Paderborn 2002, S. 247-248.

Sinne Vogts, also Zeichen, die der Täter eines Verbrechens unabsichtlich hinterlassen hat, und versucht aus diesen Spuren, das heißt aus den Resten der Vergangenheit den Tathergang zu rekonstruieren, gleichsam also die Geschichte, die sich abgespielt hat, durch die Entzifferung der Zeichen wieder vor dem inneren Auge lebendig werden zu lassen, um so den Täter bzw. die Täterin überführen zu können.⁵ Der die aufgefundenen „Spuren“ Lesende ergänzt gleichsam⁶ (vgl. „Herstellung von [...] Inferenzen“ im Sinne von Rosebrock/Nix)⁷ die zwischen den und um die „Spuren“⁸ fehlenden, den bis dato rätselhaften, das heißt zur aufklärenden⁹ Disposition stehenden Sachverhalt erhellenden Informationen, ähnlich wie ein „Detektiv“ durch logische Schlüsse¹⁰

⁵ Besonders deutlich lässt sich dieser Zusammenhang zwischen dem Lesen und Spuren in den Werken Karl Mays zeigen. Vgl. in diesem Sinne zum ganzen Absatz: Helmut Schmiedt: Karl May. Studien zu Leben, Werk und Wirkung eines Erfolgsschriftstellers. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1987, S. 191. Ingmar Winter: „Bin doch ein dummer Kerl“. Vom Spurenlesen beim Spurenlesen. In: Jb-KMG (1987), S. 47-68. Siehe ferner zur „Kunst des [...] Spurenlesens“: Gerhard Neumann: Das erschriebene Ich. Erwägungen zum Helden im Roman Karl Mays. In: Jb-KMG (1987), S. 69-100, insb. S. 76-77, u. Gerhard Neumann: Karl Mays »Winnetou« – ein Bildungsroman? In: Jb-KMG (1988), S. 10-37, sowie: Martin Lowsky: Karl May. Stuttgart 1987, S. 69. Schmiedt führt ferner aus, dass die „Spuren [...] zukunftsweisende[n] Charakter“ haben und zugleich „Zeugnis der Vergangenheit“ bei May sind. Schmiedt 1987, S. 214. Hasubek illustriert dieses Phänomen am Beispiel eines Auszugs aus *Die drei ???*: Vgl. Peter Hasubek: Die Detektivgeschichte für junge Leser. Bad Heilbronn 1974, S. 54-55.

⁶ Schmiedt 1987, S. 190-191. Vgl. ebenfalls: Lowsky 1987, S. 69-70. Siehe auch grundlegend: Neumann 1988, S. 26-27, Winter 1987, S. 47-68, u. Neumann 1987, S. 69-100, insb. S. 76-77.

⁷ Rosebrock/Nix 2017, S. 18.

⁸ Karl Mays Werke: Winnetou I, S. 206. Digitale Bibliothek Band 77: Karl Mays Werke, S. 50482 (vgl. KMW-IV.12, S. 143). Siehe zudem: Winter 1987, S. 47-68. Siehe ferner zur „Kunst des [...] Spurenlesens“: Neumann 1987, S. 69-100, insb. S. 76-77, u. Neumann 1988, S. 10-37. Vgl. ebenfalls: Schmiedt 1987, S. 191.

⁹ Vgl. Lowsky 1987, S. 69-70.

¹⁰ Schmiedt 1987, S. 190-191. Vgl. ebenfalls: Lowsky 1987, S. 69-70 („Betonung des Beobachtens und Schließens“). Siehe auch grundlegend: Neumann 1988, S. 26-27. Siehe auch zum Beispiel: „Du selbst behauptest, keine Fußindrücke gesehen zu haben. Je älter die Fährte ist, desto vertrockneter muß das abgeknickte und niedergetrete Gras sein. Es

und „Imagination“ im Sinne Spinners.¹¹ Allein vor diesem Hintergrund zeigen sich deutliche Parallelen zwischen der Tätigkeit eines Detektivs und dem Vorgang des Lesens.¹²

ist aber kein einzelner Halm auch nur welk geworden. Was ist daraus zu schließen?“ [Karl Mays Werke: Der Schut, S. 213. Digitale Bibliothek Band 77: Karl Mays Werke, S. 45707 (vgl. KMW-IV.6, S. 149)]. Vgl. zu diesem Zusammenhang und zu dieser Textstelle auch die Ausführungen von Winter (1987, insb. S. 64). Siehe zudem grundlegend zur „Rätselstruktur“: Hasubek 1974, S. 27, S. 47, S. 49, S. 61-62, S. 65-66 und vor allem S. 85-88 sowie S. 92-110.

¹¹ Kaspar H. Spinner: Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute. In: Der Deutschunterricht 50 (1998), H. 6, S. 46-54, hier S. 49. Vgl. zum gesamten Thema „Spuren“ die grundlegenden Aufsätze von Winter (1987, S. 47-68) und Neumann (1988, S. 10-37 sowie S. 69-100). Hinsichtlich der von Schmiedt und Lowsky aufgezeigten Nähe zum Detektivroman siehe auch die Verwendung des Begriffs „Detektiv“ in Leseförderkontexten. Vgl. Rosebrock/Nix 2017, S. 73-92, hier insb. S. 78-79.

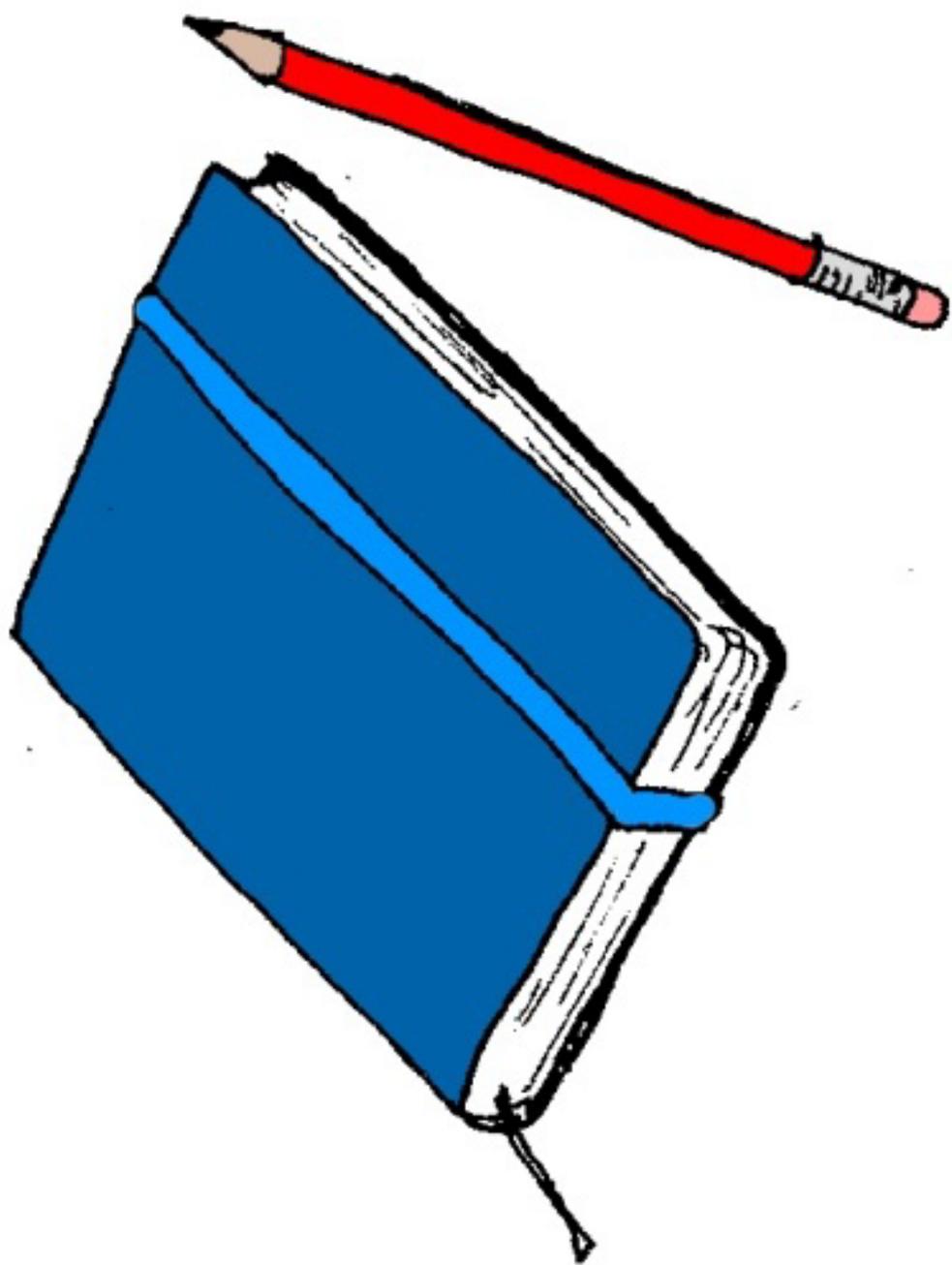
¹² Hasubek fokussiert zum Beispiel die Bedeutung des Lesens am Beispiel der Detektivgeschichte *Der falsche Detektiv* von Olle Mattsons. Denn um „[d]ie diffizilen Zusammenhänge zu entschlüsseln“, die die verschachtelte Erzählung konstituieren, „hilft [...] nur ein überaus gründliches und aufmerksames Lesen“. Hasubek 1974, S. 49. Auch Eckes Mini-Erzählungen, „die im allgemeinen 3-10 Seiten umfassen“, dienen ihm als Beispiel für die Bedeutung einer bestimmten „Lesehaltung“ bei der Rezeption. Der Text lässt „Lücken“, die die aktive Rezipientin/der aktive Rezipient „selbst ausfüllen“ muss, „indem er aus dem vorgelegten Faktenmaterial Schlüsse zieht und die gestellten Fragen beantwortet“. Vor diesem Hintergrund könne es sich, so Hasubek, der Rezipient/die Rezipientin „nicht leisten, hastig und oberflächlich zu lesen, denn dann würde er die versteckt eingebauten Bemerkungen, derer er zu einer logisch korrekten Lösung bedarf, übersehen“. Ebd., S. 87. Siehe auch grundlegend für alle Ausführungen zu den Spuren und dem Lesen: Peter Hühn: *Der Detektiv als Leser. Narrativität und Lesekonzepte im Detektivroman* (1987). In: Jochen Vogt (Hg.): *Der Kriminalroman. Poetik. Theorie. Geschichte*. Stuttgart 1998, S. 239-254, insb. S. 242-242.

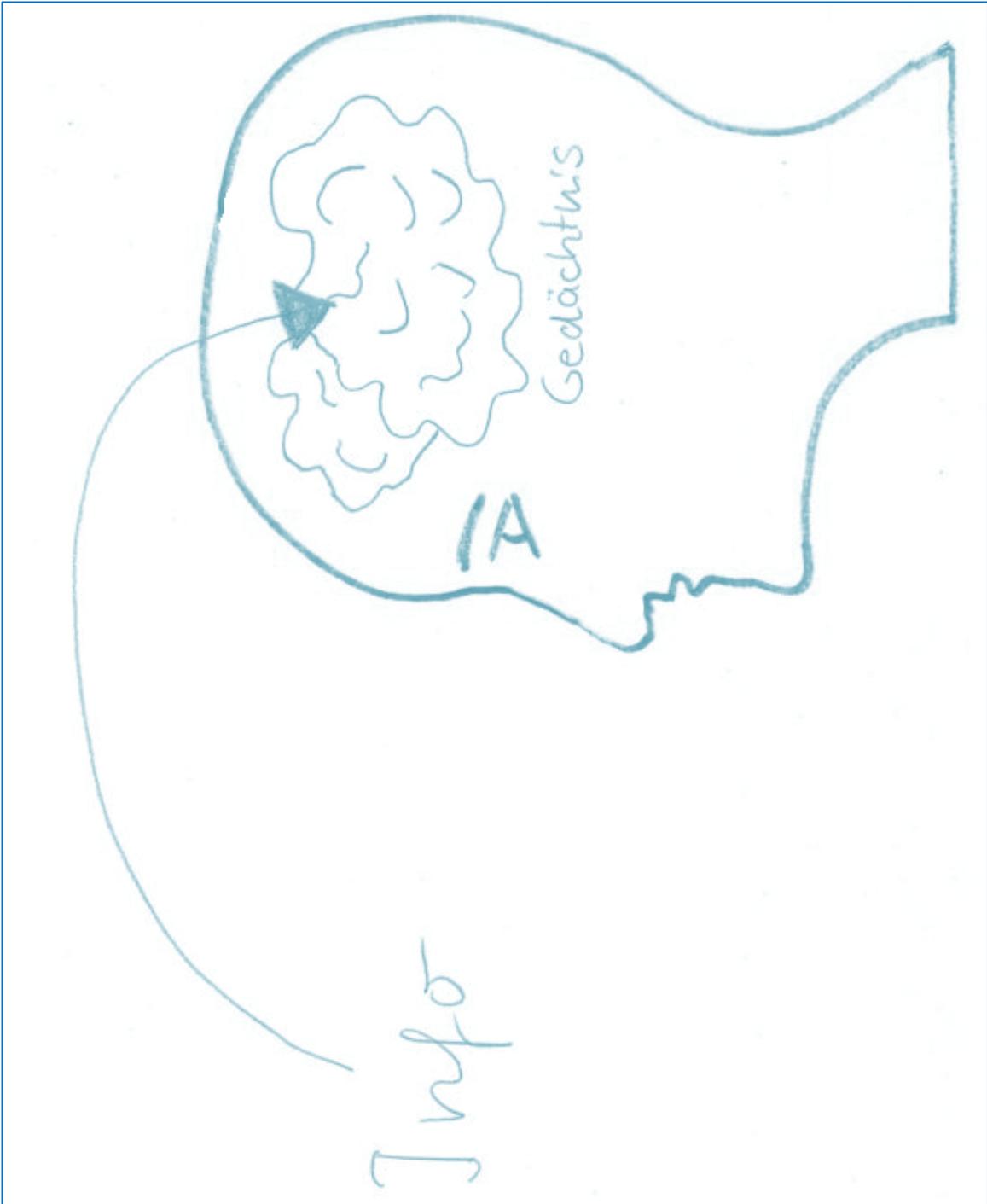


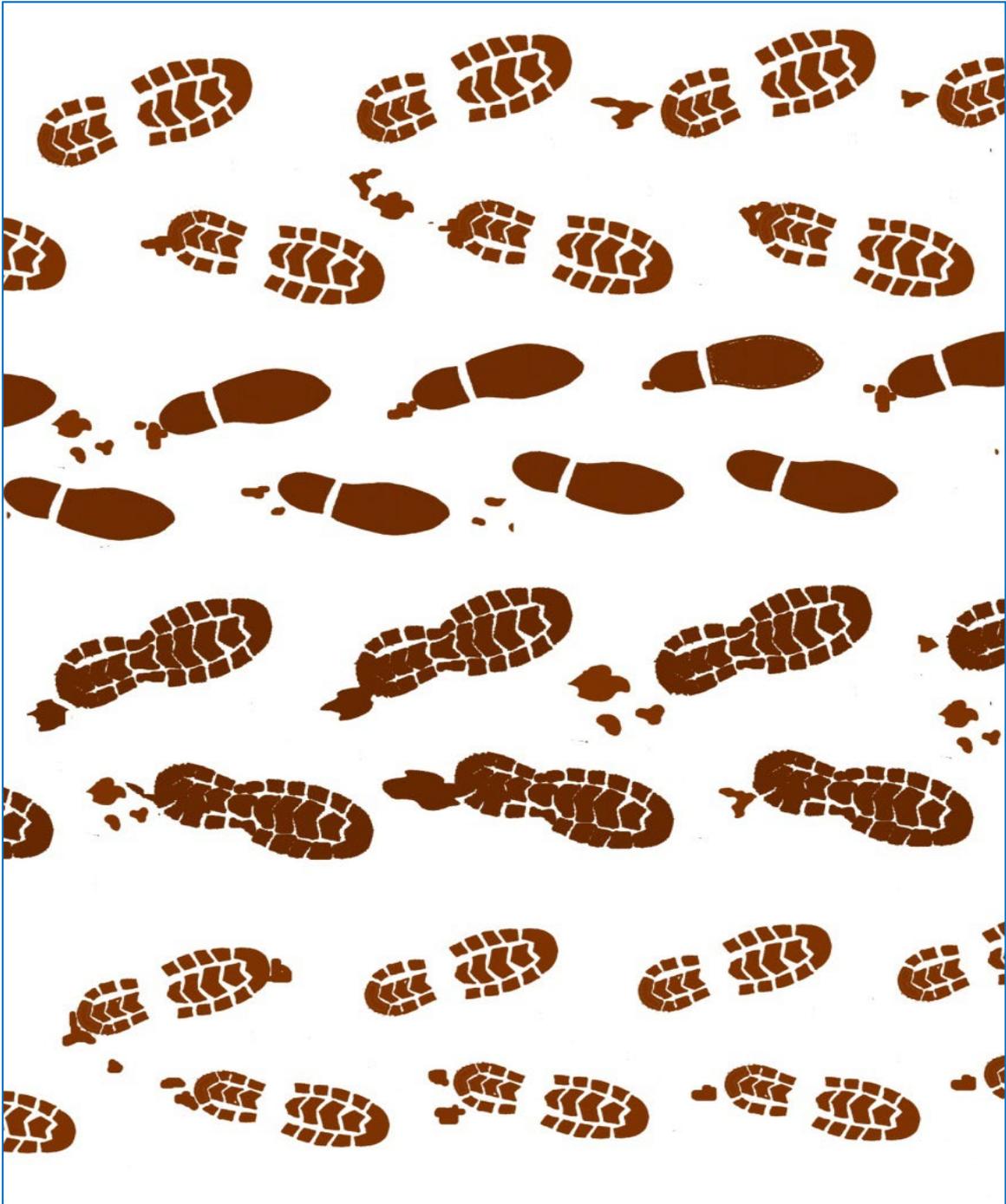
Sitzkreissymbole für die Einstimmung





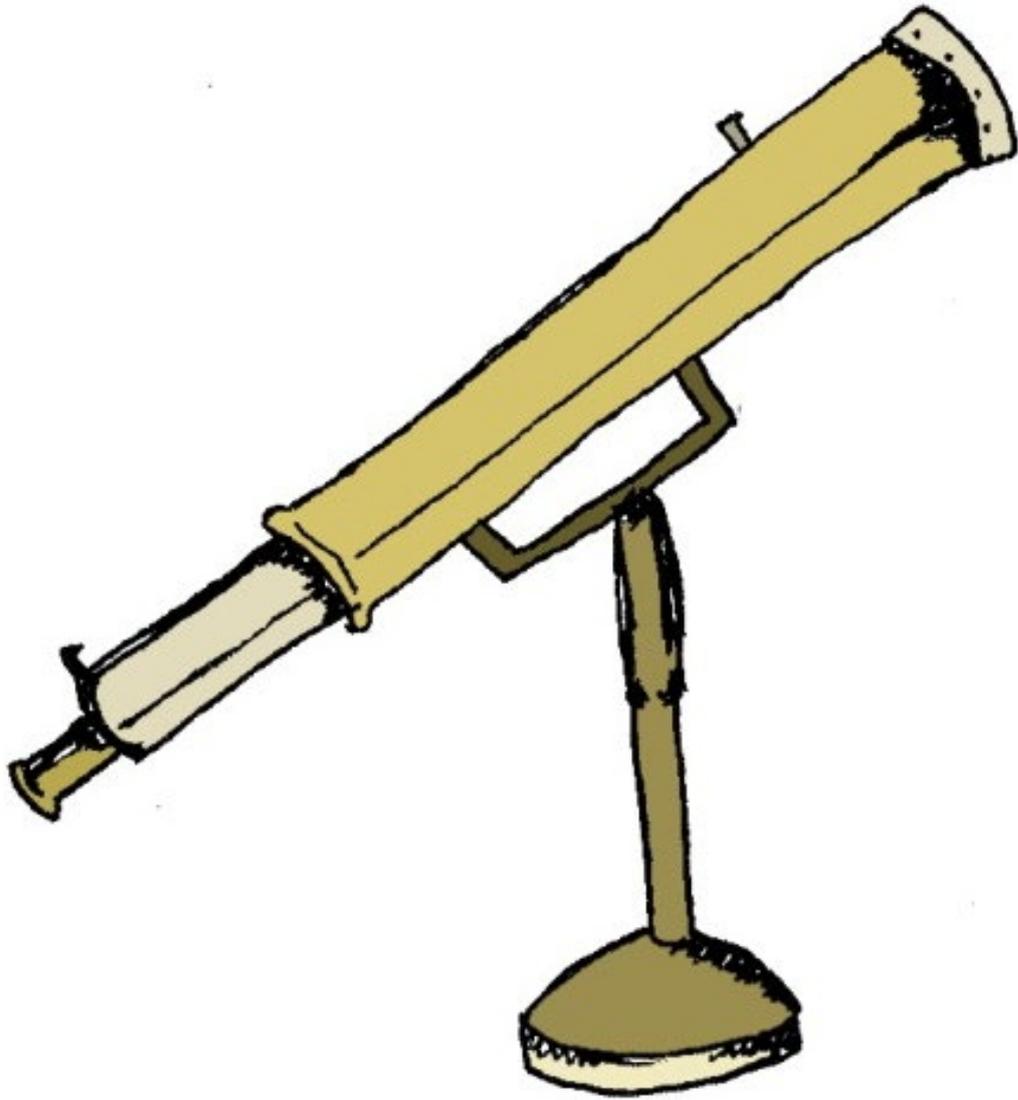




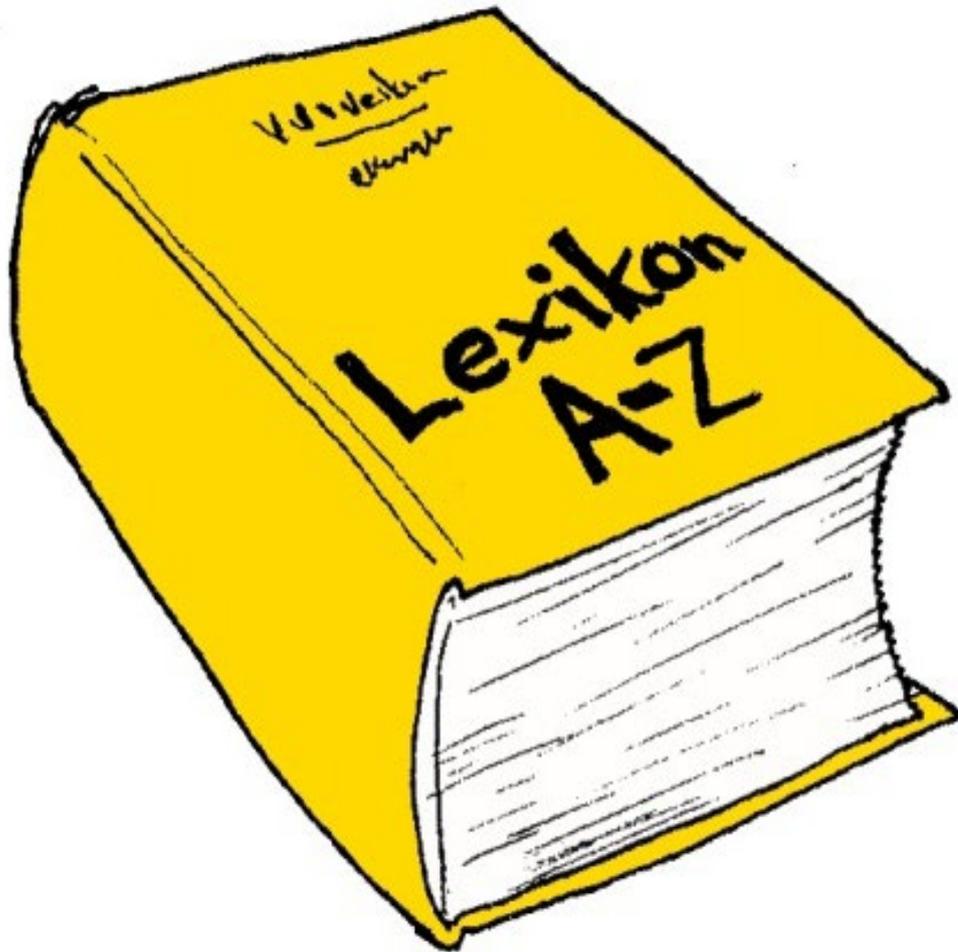




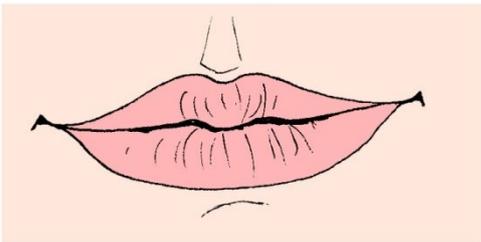
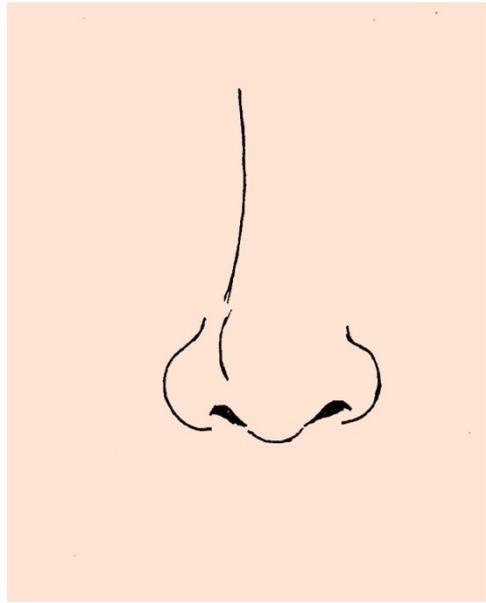
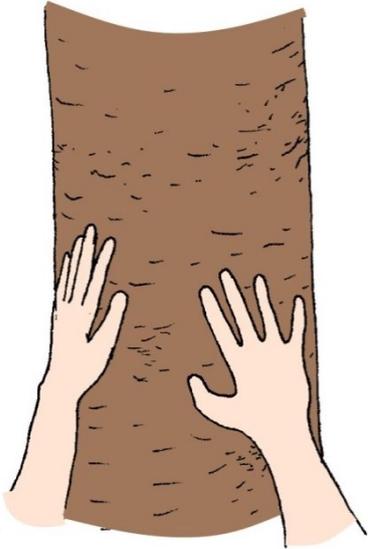
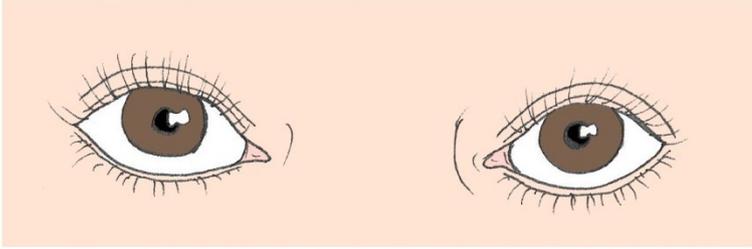


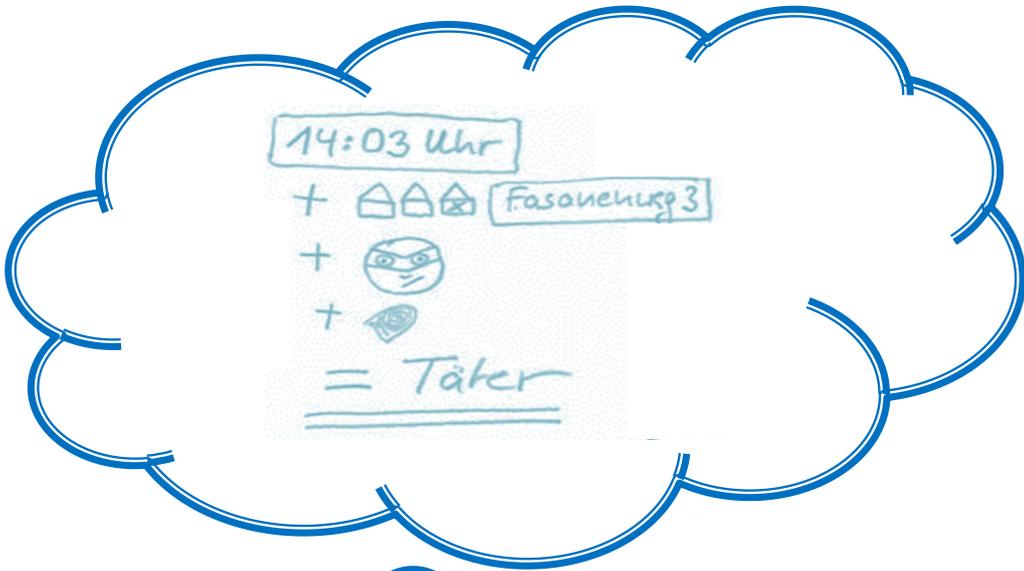












**FabaFö-Onlinebeiträge
zur systematischen schulischen
und außerschulischen
Leseförderung
in der digitalen Welt**

(II)

Mit freundlicher Unterstützung durch:



Sparkasse

Stiftung der Sparkasse Münsterland Ost