

Leseleistungen Jugendlicher sichtbar machen: vier Lesetests im Überblick

Praxisbeilage 1

MAIK PHILIPP

Montagsmorgen in der 7a. Frau Cadosch lässt im Deutschunterricht einen Text aus dem Schulbuch leise lesen. Nach der Lektüre sollen die Jugendlichen Fragen zum Text beantworten. Frau Cadosch hat in den ersten zwei Monaten, die sie nun schon die neue siebte Klasse unterrichtet, bei einigen 13-Jährigen den Verdacht, dass sie im Lesen zu schwach sind. Zwei Jugendliche sind ihr aufgefallen. Da ist zunächst Sergio, der mit dem Finger der Buchstabenkolonne folgt und die Lippen beim Lesen bewegt. Am Ende der Lesezeit wird er – wie immer – erst die Hälfte des Textes geschafft haben. Frau Cadosch vermeidet es inzwischen, Sergio Fragen zu stellen – aus Angst, ihn blosszustellen. Eine weitere Schülerin, Anna, scheint zwar schneller zu lesen, aber bei Fragen greift sie eilig zum Text und erzählt ihn nach, während sie immer wieder darauf schaut, einzelne Sätze vorliest und nach einiger Zeit verstummt.

Frau Cadosch fragt sich, wo genau die Schwierigkeiten bei Sergio und Anna liegen, denn sie will nicht, dass die beiden in ihrer Leistung von den anderen abgehängt werden. Vor allem fragt sie sich, wie sie ihre Vermutungen erhärten kann. Wie diese beiden Bereiche, in denen Sergio und Anna Probleme zu haben scheinen, erfasst werden können, soll im Folgenden geklärt werden.

Leseflüssigkeit

Flüssig zu lesen meint, mit ausreichender Geschwindigkeit genau und automatisiert zu dekodieren sowie beim lauten Lesen ausdrucksstark und angemessen phrasiert zu lesen. Neuere Definitionen der Leseflüssigkeit umfassen auch das mühelose Verstehen von kleinen Texteinheiten, z. B. kurzen Sätzen. Gleich drei aktuelle Tests können zur Erfassung verschiedener Facetten der Leseflüssigkeit herangezogen werden – Frau Cadosch hat also die Qual der Wahl:

Recht neu ist die Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (kurz LDL; Walter, 2009), die für eine Individualdiagnostik gedacht ist und dazu 28 Texte offeriert. Schülerinnen und Schüler lesen eine Minute lang den Text laut vor und die Lehrperson notiert Verlesungen. Durch die LDL lassen sich die Dekodiergenauigkeit (Anzahl richtig gelesener Wörter geteilt durch alle gelesenen Wörter) und das Lesetempo (Wörter pro Minute) ermitteln. Die LDL ist zeitökonomisch und bildet das einzige Verfahren, in

dem laut gelesen wird. Für sie liegen allerdings nur auf schmaler Basis Normwerte für die Sekundarstufe vor, das heisst, man kann die Werte nur mit denen aus der Normierungsstichprobe vergleichen, die besonders lese-schwache Jugendliche umfasst.

Hinsichtlich dieser Problematik haben zwei andere Tests Vorteile: das Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 5–8 (SLS 5–8; Auer, Gruber, Mayringer & Wimmer, 2005) und der Lesegeschwindigkeits- und -verständnis-test für die Klassenstufen 6–12 (LGVT 6–12; Schneider, Schlagmüller & Ennemoser, 2007). Im SLS lesen die Jugendlichen in einer vorgegebenen Zeitspanne einzelne Sätze, bei denen sie den Wahrheitsgehalt beurteilen (SLS 5–8). Das SLS misst damit das Satzverstehen und die Lesemenge (gemessen in Sätzen). Im LGVT sollen Jugendliche in einer Geschichte an 23 Stellen das passende von drei Wörtern unterstreichen und haben dazu vier Minuten Zeit. Der LGVT erfasst analog zur LDL und dem SLS das Lesetempo und zusätzlich das Textverstehen auf basaler Ebene.

Die drei Lesetests erfassen also zwar allesamt die Leseflüssigkeit, aber jeder Test misst andere Facetten und auf andere Weise. Für Sergio könnte Frau Cadosch demnach auf alle drei zurückgreifen und hätte innerhalb kürzerer Zeit Gewissheit, ob ihr Verdacht sich erhärtet. Will sie die gesamte Klasse testen, kommen aus zeitökonomischen Gründen eher das SLS 5–8 oder der LGVT 6–12 in Betracht, da beide Verfahren für Gruppen konzipiert sind. Die LDL hingegen ist ein rein auf die Individualdiagnostik abgestimmtes Instrument, das den Vorteil hat, über viele Texte zu verfügen, sodass ein regelmässiges Testen ohne Erinnerungseffekte möglich ist.

Lesestrategien

Anders als die Leseflüssigkeit lässt sich der Strategieeinsatz beim Lesen ungleich schwerer erfassen. Das liegt zum einen daran, dass die Forschung zu Lernstrategien, unter welche die Lesestrategien fallen, diverse Strategiefamilien kennt, die nicht immer einfach voneinander zu trennen sind. Zum anderen ist es gerade bei Lesestrategien wichtig, sie handlungs- und prozessnah zu erfassen, um das tatsächliche Vorgehen der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln. Das ist deshalb von Belang, weil eine Vielzahl von Studien ergeben hat, dass Auskünfte

	LDL	SLS 5–8	LGVT 6–12	WLST 7–12
Was wird erfasst?	Dekodiergenauigkeit und Lesegeschwindigkeit	Lesegeschwindigkeit und Satzverstehen	Lesegeschwindigkeit und basales Textverstehen	Wissen über Angemessenheit von Lese-/Lernstrategien
Für wen lässt sich der Test einsetzen: Einzelpersonen oder ganze Klassen?	Einzelpersonen	Einzelpersonen und Schulklassen	Einzelpersonen und Schulklassen	Einzelpersonen und Schulklassen
Was tun die Schülerinnen und Schüler bei dem Test?	lautes Vorlesen eines von 28 Texten	leises Lesen von Sätzen und Prüfen des Wahrheitsgehalts der Sätze, zwei Testvarianten	leises Lesen, Unterstreichen von passenden Wörtern (eines von drei)	leises Lesen, Beurteilung der Angemessenheit von Vorgehensweisen
Wie lang dauert die Durchführung?	2 min; Testzeit: 1 min	10 min; Testzeit: 3 min	10 min; Testzeit: 4 min	20–35 min
Für welche Klassenstufen liegen Normenwerte vor?	Kl. 1–4, Kl. 5, 7–9 (deutsche Hauptschule), 12–15-Jährige aus Sonderschulen	Kl. 5–8 (deutsche und österreichische Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien)	Kl. 6–9, Kl. 10 (deutsche Realschulen) sowie 10–11 (deutsche Gymnasien)	Kl. 7–12 (diverse deutsche Schulformen)

zum Vorgehen ohne konkrete Situation nicht dazu geeignet sind, Strategien zuverlässig zu messen.

Deshalb hat man für den Bereich der Lesestrategien einen Umweg gewählt. Statt auf die methodisch aufwändige Ermittlung strategischen Vorgehens setzt man auf das Wissen über die Angemessenheit von Strategien. Dieses Wissen lässt sich deutlich leichter und vor allem mit kürzeren Tests abbilden und hängt zudem stark mit dem Leseverstehen zusammen. Im Gegensatz zu den Leseflüssigkeitstests ist der Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7–12 (WLST 7–12; Schlagmüller & Schneider, 2007) zeitlich etwas aufwändiger.

Im Test werden sechs Szenarien vorgegeben, in denen den Jugendlichen fünf bzw. sieben Antworten zur Auswahl stehen, denen sie Schulnoten von 1 bis 6 hinsichtlich ihrer Tauglichkeit geben. Zum Beispiel lautet das erste Szenario «Im Deutschunterricht fragt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler, was sie tun, um einen Text möglichst gut zu verstehen.» Zur Benotung stehen Aussagen wie diese: «Ich lese zunächst den letzten Abschnitt des Textes und gehe den Text dann von vorne durch». Von Interesse bei der Auswertung ist dann nicht die konkrete Einzelnote, sondern wie eine Vorgehensweise im Vergleich zu anderen beurteilt wurde. Je mehr Punkte ein Jugendlicher bei dem WLST sammelt, desto höheres Wissen demonstriert er über den adäquaten Einsatz von Lern- und Lesestrategien. Frau Cadosch könnte also bestimmen, ob Anna in den Lesestrategien gefördert werden müsste.

Fazit

Vor der ersten PISA-Studie wäre es schwierig gewesen, Frau Cadosch dabei zu helfen, zweifelsfrei den Förderbedarf von Sergio und Anna festzustellen. Inzwischen sind aber dafür neuere und vor allem praxistaugliche Tests vorhanden, die basales Leseverstehen, Leseflüssigkeit und das Strategiewissen erfassen. Ob jemand flüssig liest, kann mittlerweile mit mehreren Tests gemessen werden, während für die Lesestrategien bislang nur ein Test vorliegt. Positiv hervorzuheben ist, dass für beide Bereiche eine angemessene Diagnostik möglich ist, die den Grundstein für fundierte didaktische Entscheidungen bildet.

Literaturverzeichnis

- Auer, M., Gruber, G., Mayringer, H. & Wimmer, H. (2005). Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5–8. Göttingen: Hogrefe.
- Schlagmüller, M. & Schneider, W. (2007). Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7–12: Ein Verfahren zur Erfassung metakognitiver Kompetenzen bei der Verarbeitung von Texten. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W., Schlagmüller, M. & Ennemoser, M. (2007). Lesegeschwindigkeits- und -verständnisstest für die Klassenstufen 6–12. Göttingen: Hogrefe.
- Walter, J. (2009). Lernfortschrittsdiagnostik Lesen: Ein curriculumbasiertes Verfahren. Göttingen: Hogrefe.

Das Lesen schreibend fördern: Empirisch fundierte Folgerungen für die Praxis

Praxisbeilage 2

AFRA STURM

Werden Ergebnisse aus Leistungsstudien wie PISA publiziert, rücken auch entsprechende Fördermöglichkeiten oder -programme ins Zentrum des Interesses. In der Regel fokussieren sie Teilkompetenzen und setzen jeweils auch ein bestimmtes Verfahren ein wie Lautleseverfahren, Strategie-Training u. a. Noch zu wenig oder unsystematisch genutzt werden die Möglichkeiten, die das Schreiben für die Leseförderung bietet: Werden Schreibaktivitäten – wo sinnvoll – in die Leseförderung integriert, wirkt sich dies äusserst positiv auf die Lesekompetenzen aus. Zu diesem Ergebnis kommen Graham/Hebert (2010), die 61 Studien dahingehend gesichtet haben.

Graham/Hebert (2010: 11) formulieren auf der Basis ihrer Analyse drei Empfehlungen, wie Lesekompetenzen schreibend verstärkt gefördert werden können. Eine Empfehlung legt nahe, Gelesenes schreibend zu verarbeiten. Diese wird im Folgenden dargestellt. Dabei gilt es Folgendes zu beachten:

- a) Das Gelesene schreibend zu verarbeiten eignet sich insbesondere auch für schwächere Schüler und Schülerinnen – allerdings nur dann, wenn ihnen explizit vermittelt wird, wie sie dieses Verfahren nutzen können.
- b) Das schreibende Verarbeiten von Gelesenem eignet sich keineswegs nur für die Sekundarstufe: Mit geeigneten Verfahren lässt es sich bereits auf der Mittel-, teilweise sogar auf der Unterstufe einsetzen.

Zu einer expliziten Vermittlung gehört, dass die Lernenden eine andere Person – das kann die Lehrperson oder auch jemand aus der Peer-Gruppe sein – beim Lösen einer Lese- oder Schreibaufgabe beobachten können und dass ihnen Hintergrundwissen zur vorgestellten Lese- oder Schreibstrategie vermittelt wird. Das meint auch, dass die Lehrperson (oder jemand aus der Peer-Gruppe) alle Schritte an einem konkreten Beispiel vorführt, bevor die Lernenden das Verfahren an einem ähnlichen oder vergleichbaren Text selber anwenden.

Graham/Hebert (2010) betonen, dass eine regelmässige schreibende Verarbeitung die grösste Wirkung erzielt: Eine einmalige oder nur sehr sporadische Ergänzung mit Schreibaktivitäten kann das Textverstehen nur minimal

verbessern. Werden Lesen und Schreiben systematischer verbunden, profitieren zudem die Schüler und Schülerinnen gleich doppelt, können sie doch auch ihre Schreibfähigkeiten trainieren.

Analog zu Graham/Hebert (2010) illustriere ich die genannte Empfehlung mit Beispielen und ergänze konkrete didaktische Hinweise.

Schreibend Fragen beantworten und eigene Fragen verfassen

Fragen zu einem Text werden i. d. R. eher mündlich beantwortet: Möchte man den Austausch unter den Lesenden fördern, ganz im Sinne der Anschlusskommunikation, ist der Mündlichkeit der Vorzug zu geben. Das schriftliche Beantworten von Fragen dagegen bietet den Vorteil, dass es das Memorieren unterstützt und Zeit zum Nachdenken verschafft.

Bei der Auswahl der Fragen ist darauf zu achten, dass nicht nur Detailfragen gestellt werden, insbesondere dann nicht, wenn sie wenig oder nichts zum Verstehen des Textes beitragen. Graham/Hebert (2010: 17) führen dazu eine Studie an, die zur Auswahl der Fragen eine Faustregel vorgibt, die sich in Anlehnung an die Sprachstarken (2007) wie folgt formulieren lässt (die Fragetypen stimmen auch mit den drei in PISA verwendeten Subskalen überein):

- 1 bis 2 Fragen zum Nachschauen, d.h. Detailfragen, die fürs Verständnis des Textes eine wichtige Rolle spielen
- 2 bis 3 Fragen zum Verstehen, d.h. die Schüler und Schülerinnen müssen z.B. Zusammenhänge herstellen
- 1 bis 2 Fragen zum Nachdenken, die über den Text hinausreichen, bei denen die Schüler und Schülerinnen das Gelesene mit eigenen Überlegungen erweitern und verknüpfen

Die Schüler- und Schülerinnen können auch dazu angeleitet werden, selber Fragen zu formulieren, die anderen zur Beantwortung vorgelegt werden sollen. Ab Mittelstufe lohnt es sich, ihnen zuvor zusätzlich den Unterschied zwischen guten und schlechten Fragen zu vermitteln. Dazu kann auch obige Faustregel beigezogen werden: Formulieren die Lernenden selber Detailfragen, die zen-

tral fürs Textverstehen sind, müssen sie zum einen ihr eigenes Textverstehen hinterfragen und klären, zum anderen aber auch mögliche Schwierigkeiten mitbedenken, die für das Textverstehen hinderlich sind.

Auf einen Text antworten: persönlich, analytisch oder interpretierend

Textanalysen werden hauptsächlich auf der Sekundarstufe eingesetzt und fokussieren für gewöhnlich bei Erzähltexten z.B. den Charakter der Hauptfigur, bei Sachtexten das Weiterverarbeiten von zentralen Aspekten. Einfachere Textinterpretationen sind auch schon auf der Primarstufe üblich. Persönliche Antwortverfahren wie das Verfassen von Briefen an eine Hauptfigur eines Erzähltextes zielen ebenfalls auf eine Verarbeitung des Textverständnisses.

Eine Variante oder Ergänzung des letzteren Verfahrens ist die schreibende Entwicklung von Figurenportraits im Verlauf einer Lektüre (Hermann/Riss/Schlachter 2010: 98f.): Werden zu Beginn noch eher äusserliche und klar beschriebene Merkmale notiert, werden diese laufend ergänzt und vielleicht sogar geändert. Hinzu kommen können auch Einschätzungen und Hypothesen zum weiteren Handeln der Figur. Insgesamt müssen die Lesenden dazu einen Perspektivenwechsel vornehmen, sich mit der Figur intensiv auseinandersetzen. Wenn einzelne Schülerinnen und Schüler mit der Aufgabe überfordert sind, können ihnen gezielte Stichworte und Fragen weiterhelfen, etwa zum Aussehen oder Alter der Figur, zur Wohnsituation, worüber sich die Figur besonders freut u.Ä.

Im Hinblick auf Sachtexte kann ein strukturiertes «Gedankenjournal» die Auseinandersetzung mit dem Text vertiefen (mit Leitlinien wie «das war neu für mich», «da hab ich noch Fragen», «damit bin ich nicht einverstanden» u.Ä.). Die Einträge aus dem Journal können auch für weiterführende Arbeiten genutzt werden, so etwa für das Vorbereiten eines Referats.

Einen Text zusammenfassen

Dass das Zusammenfassen von Texten das Leseverstehen fördert, lässt sich nach Graham/Hebert (2010: 15) teilweise bereits für Klasse 3 nachweisen. Sie kommen sogar zum Schluss, dass diese Strategie vor allem für Primarschülerinnen und -schüler sehr hilfreich ist. Da das Zusammenfassen eine Strategie ist, die sich nicht von selbst versteht, ist eine explizite Vermittlung un-

umgänglich, gerade für die schwächeren Schüler und Schülerinnen.

Als Beispiel sei hier das von Graham/Hebert (2010: 15) angeführte Vorgehen nach Rinehart/Stahl/Erickson (1986) erläutert, das diese mit einer 6. Klasse erprobt haben. Sie formulieren folgende Regeln für das Zusammenfassen von Abschnitten:

- a) Identifiziere die Hauptinformation; wähle – falls mehrere zentrale Informationen darin enthalten sind – jene aus, die dir am wichtigsten erscheint.
- b) Lass Informationen, die nicht wichtig oder zu einfach, zu «trivial» sind, weg.
- c) Lass Informationen, die schon woanders im Text angeführt wurden, weg.
- d) Fass die von dir ausgewählten Informationen zusammen.

Denkbar ist auch, dass die Schüler und Schülerinnen eine solche Aufgabe im Tandem lösen und sich so z.B. gegenseitig begründen müssen, weshalb sie eine Information als zentral oder irrelevant erachten. Fällt es einzelnen Schülern oder Schülerinnen schwer, Informationen auszuwählen, kann es hilfreich sein, wenn sie zunächst jene Stellen, die sie als nicht relevant erachten, durchstreichen. Dieses Verfahren eignet sich bei kürzeren Texten.

Literatur

Die Sprachstarken (2007): Deutsch für die Primarschule 2.–6. Klasse. Sprachbuch, Arbeitsheft, CD-Rom. Zug: Klett und Balmer.

Hermann, Svenja; Riss, Maria; Schlachter, Dieter (2010): Kommentar zum Lesebuch «mittendrin & hoch hinaus». Bern: Schulverlag plus AG.

Graham, Steve; Hebert, Michael (2010): Writing to Read. Evidence for How Writing Can Improve Reading. Washington DC: Alliance for Excellent Education. [<http://www.all4ed.org/events/WritingToRead>; 18.1.2011]

Neue Kinder- und Jugendbücher, ein paar Rosinen

Praxisbeilage 3

MARIA RISS

Ken Kimura / Yasuanri Muramaki: 999 Froschgeschwister ziehen um, Nord Süd



Seit die 999 Kaulquappenkinder zu Fröschen geworden sind, wird es für Familie Frosch langsam eng im kleinen Tümpel. Ein Umzug steht an und zwar sofort. Papa Frosch übernimmt die Führung, alle 999 Froschgeschwister hüpfen hintereinander und Mama Frosch ist besorgt, dass keines der

Kleinen zurückbleibt. Die Suche nach einem neuen grösseren Gewässer ist aber nicht eben einfach, überall lauern Gefahren und als dann gar ein hungriger Falke auftaucht, wird dieser Umzug für die ganze grosse Familie lebensgefährlich. Gott sei Dank halten die Frösche zusammen und so gelingt ihnen schliesslich der grosse rettende Sprung in den nahen See. Dieses Bilderbuch überzeugt nebst der humorvollen Geschichte vor allem durch die witzigen und bestechenden Bilder des japanischen Künstlers. Die Bildelemente sind auf ein Minimum reduziert und wirken gerade deshalb so eindrücklich – Text und Illustrationen ergänzen sich hier zu einem einmaligen Ganzen. Ein grossartiges Bilderbuch, das sich schon für kleine Kinder eignet; zum Erzählen, zum Vorlesen und zum «Immer-wieder-Anschauen».

Michael Peinkofer: Piratten! Unter schwarzer Flagge, Carlsen

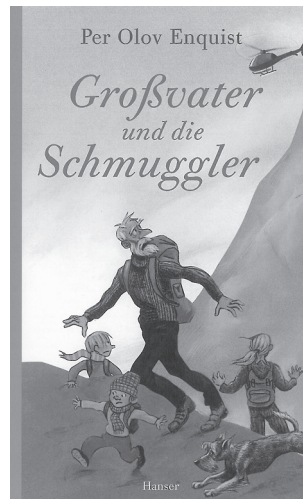


Das eher verwöhnte Mäusmädchen Mecky befindet sich auf hoher See, als ein plötzlicher Kanonendonner sie zu Tode erschreckt: Piratten entern das Schiff und nehmen Mecky samt ihrer Gouvernante gefangen. Auch die kleine Insel mit dem Leuchtturm wird von den Piratten nicht verschont. Schon am nächsten

Tag tauchen die elenden Gesellen dort auf, schlagen alles kurz und klein und schleppen den alten klugen Professor Aristoteles mit sich fort. Der junge Mäuserich Marty konnte sich zwar verstecken, hat das Geschehen aber genau beobachtet. Sofort macht er sich auf den Weg: Er will ganz alleine die Piratten verfolgen und die beiden Gefangenen befreien. Es ist höchste Zeit, dass jemand den Kampf gegen diese gefährlichen, manierenlosen und scheusslichen Piratten aufnimmt!

Michael Peinkofer hat mit diesem ersten Band einer neuen Serie kein literarisches Wunderwerk geschaffen, aber eine sehr spannende Geschichte, die junge Leserinnen und Leser mit Sicherheit begeistern wird. Obwohl das Cover eher reisserisch anmutet, sind die Illustrationen im Buchinnern verblüffend fein und stimmungsvoll. Diese neue Reihe eignet sich vorzüglich als Lesefutter für Kinder ab etwa der 3. Klasse.

Per Olov Enquist: Grossvater und die Schmuggler, Hanser

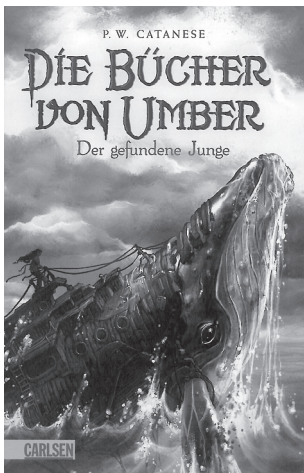


Schon einmal bestieg der Grossvater mit seinen Enkeln den Dreihöhlenberg, dies ist nachzulesen im Buch «Grossvater und die Wölfe». Spannend war dieser Aufstieg damals, sie begegneten nicht nur einem Wolf, sondern auch einem riesengrossen Bären. Klar, dass die Enkel wieder auf den Berg steigen wollen, richtige Abenteuer, das mögen sie ganz besonders. Grossvater ist aber nicht

mehr der Jüngste, da braucht es einiges an Überredungskunst. Aber «nein» sagen, das konnte Grossvater schon immer schlecht und so machen sie sich auf, den Dreihöhlenberg erneut zu bezwingen. Die kleine Wandergruppe trifft den Bären tatsächlich erneut. Das ist zwar ein bisschen gefährlich, aber auch atemberaubend schön. Allerdings begegnen sie auf dem Berg nicht nur

wilden Tieren, auch Schmuggler mit ihrer Ware haben sich da oben in den drei Höhlen versteckt. Die Schmuggler sind bewaffnet und bald wird diese Bergwanderung für Grossvater und seine Enkel lebensbedrohend. Per Olov Enquist erzählt die dramatischen Erlebnisse des Grossvaters mit seinen kleinen Enkeln in einem sehr eigenen, liebevoll ironischen Tonfall. Oft nimmt er sich Zeit, ruhige und eindruckliche Momente detailreich zu beschreiben, dann wieder lässt er Lesende kaum zu Atem kommen, so sehr überstürzen sich die Ereignisse. Grossvater und die Schmuggler ist ein typisches Beispiel für gutes Cross-Writing. Dem Autor gelingt es, Erwachsene und Kinder gleichermaßen anzusprechen: Einerseits ist da der spannende Plot, der Kinder faszinieren wird, andererseits ist es die Figur des Grossvaters, die immer wieder durchscheinen lässt, dass Altwerden beschwerlich ist, dass die Angst vor dem Tod den alten Mann stets begleitet. Nicht nur deshalb eignet sich das Buch ganz besonders gut zum Vorlesen für Kinder ab etwa 9 Jahren.

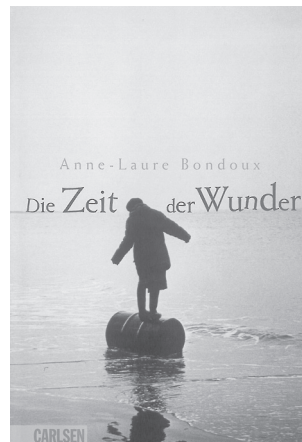
P.W. Catanese: Die Bücher von Umber, Carlsen



Als Hap in der dunklen Höhle erwacht, kann er sich an rein gar nichts mehr erinnern. Er weiss nur, dass ihm in diesem dunklen Labyrinth grosse Gefahr droht und dass da jemand ist, der ihm helfen will. Es ist Lord Umber, Wissenschaftler, Forscher und Erfinder. Zusammen gelingt ihnen die Flucht, weg vom Ort des Schreckens hin zu einem Schiff der ganz besonderen Art: Einem Wal, der ein U-Boot auf seinem Rücken trägt. Obwohl die beiden verfolgt werden, gelingt es ihnen, die geheimnisvolle Stadt Kurahaven zu erreichen. Hier bewohnt Lord Umber einen grossen und wunderschönen Palast. Gemeinsam versuchen Hap und sein Retter, etwas über die Vergangenheit von Hap herauszufinden. Dabei stossen sie auf immer neue Rätsel und Geheimnisse: Warum kann Hap alle Bücher in der Bibliothek lesen, egal in welcher Sprache sie geschrieben sind? Wieso kann er im Dunkeln sehen? Warum braucht er keinen Schlaf und warum verfolgt ihn ein so gefährliches, gruseliges Ungeheuer? Die Bücher von Umber sind nicht nur ungeheuer spannend zu lesen, sie geben auch sehr viel

Raum für Fantasie. Stellenweise erinnern die Szenarien und Figuren an Jules Verne, nur ist der Handlungsablauf sehr viel weniger komplex und der Plot wird hier linearer erzählt: Die Handlung schreitet rasch voran, Rückblenden gibt es nur in Dialogen, wenn Lord Umber von früher erzählt. Deshalb, und weil die Lektüre so spannend ist, eignet sich das Buch auch für eher ungeübte Leserinnen und Leser ab etwa 12 Jahren.

Anne-Laure Bondoux: Die Zeit der Wunder, Carlsen



Zu Beginn der Geschichte ist Koumaïl 7 Jahre alt. Er wohnt zusammen mit anderen Flüchtlingsfamilien im Grossen Haus, in irgend einer Stadt im Kaukasus. Obwohl Krieg herrscht, es keinen Strom gibt, kein fließendes Wasser und schon gar keine Heizung, fühlt Koumaïl sich geborgen, weil Gloria da ist. Gloria, die sich schon immer um ihn gekümmert hat. Gloria, die ihm Geschichten erzählt, die genau weiss, wann er frische Luft braucht und wann er in den Arm genommen werden will. Schon bald müssen die beiden aber weiterziehen, ins nächste Lager, ins nächste Versteck. Dass Gloria und Koumaïl nicht aufgeben, hängt mit ihrem Traum zusammen. Sie wollen nach Frankreich, egal wie, denn Koumaïl ist französischer Staatsbürger. Fünf Jahre sind die beiden unterwegs, fünf lange Jahre gelingt es Gloria, für den kleinen Koumaïl immer wieder eine neue kleine Welt einzurichten, in der er Kind sein darf. Koumaïls Kindheit endet mit 12 Jahren, als französische Zollbeamte ihn hinten in einem Lastwagen entdecken und Gloria plötzlich verschwunden ist. Ganz zum Schluss, Koumaïl ist bereits erwachsen, findet er Gloria wieder. Sie liegt schwerkrank in einem Spital in Tiflis, in der Stadt, wo ihre Flucht begann.

Das Buch ist überaus aktuell, nicht nur im Kaukasus sind Menschen auf der Flucht. Das Lesen dieser Geschichte berührt und bewegt, vielleicht vor allem deshalb, weil Anne-Laure Bondoux so konsequent aus der Perspektive des kleinen Koumaïl erzählt. Die einfache Wortwahl, die so authentisch wirkende, dichte Sprache und der berührende Plot machen aus diesem Band ein kleines Kunstwerk. Für Jugendliche und Erwachsene.