



Carola Rieckmann

# Grundlagen der Lesedidaktik

Band 2: „Eigenständiges Lesen“







# Grundlagen der Lesedidaktik

Band 2

„Eigenständiges Lesen“

von

Carola Rieckmann

3. unveränderte Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Umschlag:** Verlag

**Titelfoto:** © WavebreakmediaMicro – fotolia.de

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1834-2 **3. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,

73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2020

Printed in Germany – Druck: Format Druck Stuttgart

## **Danksagung**

Bei Cornelia Rosebrock und Daniel Scherf möchte ich mich ganz herzlich für die kritische Durchsicht des Manuskripts und die vielen hilfreichen inhaltlichen Anregungen während seines Entstehungsprozesses bedanken. Nadine Grüttner danke ich vielmals für das schnelle und gewissenhafte Korrektorat.



## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> . . . . .	1
<b>2. Unterstützte Stille Lesezeiten – eine Routine für die schulische Praxis</b> . . . . .	9
2.1 Bücher-Kisten: Die Text-Leser-Passung unterstützen . . . . .	10
2.2 Lehrer-Schüler-Konferenzen: Das Leseengagement unterstützen . . . . .	17
2.3 Buchvorstellungen: Die Anschlusskommunikation unterstützen . . . . .	24
2.4 Zusammenfassung . . . . .	28
<b>3. Die Herausforderung eigenständigen Lesens. Vier Portraits schwacher Leser/innen</b> . . . . .	31
3.1 Tomaso: „Weil man nicht nur Schrott, sondern auch mal was Gutes ins Gehirn kriegt.“ . . . . .	33
3.2 Tabea: „Lesen bringt auch was.“ . . . . .	36
3.3 Deliah: „Das war angeblich der Gärtner.“ . . . . .	38
3.4 Nasir: „Du musst jetzt ab und zu lesen!“ . . . . .	40
3.5 Zusammenfassung und Diskussion: Was können schwache Leser nicht? . . . . .	41
3.6 Schlussfolgerungen für die Förderung . . . . .	52
<b>4. Leseengagement</b> . . . . .	55
4.1 Was versteht man unter Leseengagement? . . . . .	55
4.2 Leseengagement und eigenständiges Lesen . . . . .	61
4.3 Wie lässt sich das Leseengagement unterstützen? . . . . .	62
4.4 (Fehlendes) Leseengagement erkennen . . . . .	65
4.5 Das Leseengagement ermitteln . . . . .	69
4.6 Abschließend: Warum also Leseengagement? . . . . .	71



---

<b>5. Lesekulturelle Fähigkeiten</b> . . . . .	75
5.1 Eine Definition . . . . .	76
5.2 Textsortenkenntnis . . . . .	83
5.3 Auf Texte identifikatorisch und handelnd reagieren . . . . .	87
5.4 Passendes Lesematerial auswählen können . . . . .	88
5.5 Anschlusskommunikation . . . . .	90
<b>6. Die Text-Leser-Passung</b> . . . . .	93
6.1 Sprachliche Einfachheit . . . . .	95
6.2 Semantische Kürze/Prägnanz . . . . .	100
6.3 Kognitive Gliederung . . . . .	101
6.4 Motivationale Stimulanz . . . . .	103
6.5 Beispiele zur Einschätzung der formalen Einfachheit von Kinderbüchern . . . . .	104
6.6 Orientierungshilfen . . . . .	108
6.7 Bilanz . . . . .	114
<b>7. Diagnose der Lesefähigkeit</b> . . . . .	117
7.1 Diagnose auf der Prozessebene der Lesekompetenz . . . . .	119
7.2 Diagnose auf der Subjektebene der Lesekompetenz . . . . .	126
7.3 Diagnose auf der sozialen Ebene der Lesekompetenz . . . . .	130
<b>8. Schlussbemerkung</b> . . . . .	135
<b>9. Literatur</b> . . . . .	140
<b>10. Anhang</b> . . . . .	149
10.1 Lehrer-Schüler-Konferenzbogen . . . . .	150
10.2 Checkliste für Stilleseverhalten . . . . .	151
10.3 Ratingskala für das Leseengagement . . . . .	152
10.4 Skala zur Beurteilung von Prozessen auf Subjektebene . . . . .	153
10.5 Skala zur Beurteilung von Anschlusskommunikation . . . . .	154
10.6 Karteikarten für die Buchvorstellung . . . . .	155
10.7 Genre-Rad . . . . .	156

## 1. Einleitung

Im ersten Band „Grundlagen der Lesedidaktik“ (Rosebrock & Nix 2008) wurde ein ausführliches, didaktisches Modell der Lesekompetenz vorgestellt. Dieses ist in Prozess-, Subjekt- und soziale Ebene gegliedert. Die im Anschluss daran vorgestellten Förderverfahren haben ihren Schwerpunkt auf der Prozessebene der Lesekompetenz. In diesem Band soll der Blick noch einmal intensiver auf die Subjekt- und soziale Ebene der Lesekompetenz gerichtet und gefragt werden: „Was braucht man über das flüssige Dekodieren hinaus, um ein erfolgreicher Leser zu sein?“ Auf dieser Grundlage stellt der Band dann einen Förderansatz vor, der gezielt diese Fähigkeiten, die über die kognitive Ebene hinausgehen, in den Blick nimmt. Die hier vorgestellten Erkenntnisse und Vorschläge sind maßgeblich aus dem Projekt „Entwicklung von Literalität bei leseschwachen Schüler/innen“ hervorgegangen, das an der Frankfurter Goethe-Universität unter der Leitung von Prof. Dr. Cornelia Rosebrock durchgeführt wurde.

In der praktischen Leseförderung werden in der Folge der Schulleistungstudien häufig Komponenten des Leseprozesses isoliert und einzeln eingeübt, um dann diese Schritte sukzessive zu verbinden. Dieses Vorgehen ist in Anbetracht des komplexen Zusammenwirkens verschiedener Teilprozesse beim Lesen didaktisch gesehen zunächst auch durchaus vernünftig. So weiß man inzwischen um die hohe Wirksamkeit etwa von Lautleseprogrammen für die Entwicklung der Leseflüssigkeit (vgl. Rosebrock et al. 2010) und von Lesestrategieprogrammen für das Leseverstehen insbesondere von Sachtexten (vgl. Gold 2007).

Diese Verfahren trainieren hauptsächlich basale Lesefähigkeiten, die als Grundlage für das eigenständige Lesen verstanden werden können. Darüber hinaus wird von den Schülerinnen und Schülern nach der Grundschulzeit aber erwartet, dass sie selbstständig mit Texten aller Art umgehen können. Die vielfältigen Faktoren, die neben den kognitiven Prozessen zu einem erfolgreichen und befriedigenden Leseerlebnis führen, sind didaktisch bisher allerdings kaum isoliert und benannt. Ganz offensichtlich gehört zum eigenständigen Lesen aber mehr, als lediglich automatisiertes Wort- und Satzverständnis denn eigenständiges Lesen ist mehr als die Summe einzelner Teilprozesse:

„Eigenständige LeserInnen müssen Lesemedien so aussuchen können, dass sie ihren Lesezielen und -kompetenzen entsprechen; sie müssen erhebliche Ausdauer und Engagement für eine länger andauernde Lektüreaufgabe kontinuierlich selbst aufbringen; dabei ihre Leseakte metakognitiv steuern und sich bei Problemen zu helfen wissen; sie müssen ihre Leseprozesse selbstreguliert evaluieren und sie müssen sie schließlich kommunikativ in ihre Lebenswelt integrieren.“ (Jörgens & Rosebrock 2012)

Alle diese Fähigkeiten kommen nicht von alleine, nur weil man das Lesen an sich beherrscht. Sie müssen im Laufe der Zeit durch den Zugang zu einem umfangreichen Textangebot und durch entsprechende Lesevorbilder, die verschiedene Handlungsmuster vorleben, erlernt werden.

Im Fahrwasser von PISA ebenso wie aus der Richtung der Literacy Forschung hat sich der Blick der Leseförderung verstärkt weg von der traditionellen Form des Leserwerbs durch das eigenständige Lesen von Büchern hin zu isolierten Übungsformen mit Kurz- und insbesondere Sachtexten (zum Beispiel auch in Form von Texten in digitalen Medien) verschoben. (vgl. Böck 2007, Scherf 2013). Dessen ungeachtet bleibt die Überzeugung, dass Kinder im Rahmen eigenständiger längerer Lektüreprozesse Kompetenzen erwerben, die über das Dechiffrieren im Sinne der Informationsentnahme hinausgehen und dass das eigenständige Lesen ganzer Bücher damit gegenüber ausdrücklichem Lesetraining für ihre persönliche Entwicklung zusätzliche Vorteile bietet. Schließlich kennt man erfolgreiche Aneignungsprozesse aus der Sozialisationsforschung anders: Lesekompetenz in all ihren Facetten wird lebensgeschichtlich nicht über Strategietraining, sondern über Ko-Konstruktion, d. h. durch die Übernahme von kulturellen Mustern erworben. Entscheidend dabei ist die erfahrene, alltäglich gelebte Lesekultur im direkten sozialen Umfeld, Vorbilder, Unterstützung durch und Austausch mit kompetenten anderen. Neben den kognitiven Teilfertigkeiten der Lesekompetenz, insbesondere der Leseflüssigkeit als Voraussetzung für die hierarchiehöheren Verstehensprozesse (vgl. Rosebrock und Nix 2008), werden dabei zusätzliche Fähigkeiten erworben und weiterentwickelt, die erst das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt ausmachen (vgl. Hurrelmann 2007). Damit ist eine Person gemeint, die das Lesen nicht nur zu Zwecken des Lernens, der Weiterbildung, des sozialen Aufstiegs, des beruflichen Erfolgs etc. einsetzen kann, sondern für die es auch als Medium der Persönlichkeitsbildung wichtige Folgewirkungen hat – z. B. im Hinblick auf ästhetische und sprachliche Sensibilität, Moralent-

wicklung und Empathiefähigkeit, Fremdverstehen und Teilhabe am kulturellen Gedächtnis (vgl. ebd.). In der Interaktion mit anderen werden sich Kinder der Bedeutung von Lesen und Buchkultur bewusst und sie lernen, diese Kenntnisse für soziale Interaktionen zu nutzen. Zu wissen, was Lesen in unserer Gesellschaft bedeutet, warum man es können sollte, wie man es für welche Zwecke nutzt u. s. w. ist nicht zuletzt ein bedeutender Motivationsfaktor, um sich auf die Anstrengungen des Leseprozesses einzulassen.

Natürlich eröffnet erst das eigenständige Lesen die ganze Vielfalt neuer Lernmöglichkeiten. „Lesend die Welt entdecken“ ist nicht umsonst ein beliebtes Motto. Nicht nur Weltwissen im Allgemeinen erschließt das eigenständige Lesen, sondern auch Wortbedeutungen werden, wie Studien zeigen, weniger durch das Auswendiglernen von Vokabeln, als viel mehr durch das Lesen des Wortes im Sinnzusammenhang gelernt (vgl. Hunziker 2006).

Neben diesen grundlegenden Begründungen für das eigenständige Lesen gibt es aber noch eine Reihe weiterer Argumente, die dafür sprechen, auch schwache Leser/innen neben angeleitetem Lesetraining auch an eigenständige, d. h. selbstbestimmte und von schulischen Zwecken freie Lektüre heranzuführen.

Schon die Autoren der IGLU-Studie weisen darauf hin, „dass die erreichte Leseleistung nicht allein von der bloßen Fähigkeit, Geschriebenes zu lesen, abhängt, sondern auch von verschiedenen weiteren leserseitigen Merkmalen, die dazu beitragen, dass die eigenen Fähigkeiten auch genutzt werden“ (Bos et al. 2007, S. 129). Topping et al. (2007) berichten von Studien, die zeigen, dass Kinder eine ganze Reihe von Kompetenzen, die sie während direkter Leseinstruktion anwenden können, nicht automatisch auch beim freien Lesen einsetzen (vgl. ebd., S. 254). Das eigenständige Lesen verlangt entsprechend eigene Kompetenzen, die der Leser auch konkret üben und anwenden muss. Doch bisher ist ungeklärt, auf welche Art und Weise das eigenständige, die Entwicklung von Lesegewohnheiten und -kompetenzen beeinflusst und vor allem, welcher Voraussetzungen und Bedingungen es dafür bedarf. In der Vergangenheit wurde der positive Effekt eigenständigen Leseverhaltens häufig verkürzt auf die erhöhte Lesemenge zurückgeführt. Ungeachtet der Tatsache, dass der in empirischen Untersuchungen immer wieder nachgewiesene Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Lesemenge zunächst lediglich ein korre-

lativer ist, wird ausgiebiges Lesen im Anschluss an den unmittelbaren Schriftspracherwerb daher häufig als direkte Ursache hoher Lesekompetenz verstanden und die populäre außerschulische Leseförderung propagiert deshalb vor allem eine Hinführung zu vermehrtem Freizeitlesen. In den USA werden schulinterne Vielleseverfahren, die durch ein hohes Lesepensum auf eine beiläufige Verbesserung der Lesekompetenz setzen, bereits seit den 1970er-Jahren systematisch in den Unterricht integriert. Die diesbezüglichen Forschungsergebnisse sind allerdings widersprüchlich und es ist nach wie vor unklar, was eine reine Steigerung der Lesemenge ganz objektiv betrachtet wirklich leisten kann. Im Rahmen des Forschungsprojektes „Leseflüssigkeit“ an der Goethe-Universität Frankfurt wurden regelmäßige Stille Lesezeiten in sechste Hauptschulklassen mit dem vorrangigen Ziel implementiert, die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler zu steigern. Die Ergebnisse zeigten, dass für diese schwachen Leserinnen und Leser, betrachtet man den Durchschnitt der Fördergruppe, eine reine Anhebung der Lesezeit im Unterricht weder zu Verbesserungen in der Leseflüssigkeit noch im Leseverstehen führte. Auch auf die Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept hatte die Implementierung freier Lesezeiten in den Unterricht keine positiven Effekte (vgl. Rieckmann 2010). Dennoch konnten einzelne Klassen sehr wohl von der Förderung profitieren und ihre Leseflüssigkeit sowie ihr Leseverständnis über den Förderzeitraum hinweg deutlich verbessern.

Es ist davon auszugehen, dass den Kindern aus mehrheitlich lesefernen Familienumfeld bestimmte Kompetenzen fehlen, die notwendig sind, um überhaupt eigenständig zu lesen und so das Buchangebot und die zusätzliche freie Lesezeit für ihren Lernfortschritt nutzen zu können (vgl. Rieckmann 2010). Kompetenzen, wie sie von Rosebrock & Jörgens für das eigenständige Lesen definiert wurden, sind für routinierte Leser/innen selbstverständlich, da sie in der Regel bereits während der frühen Lesesozialisation durch Leseerfahrungen in der Familie erworben werden. Weil dieser Erwerb in gelingenden Lesesozialisationsverläufen also quasi nebenbei erfolgt, werden solche Fähigkeiten häufig implizit auch im schulischen Rahmen vorausgesetzt. Während die letzten 20 Jahre Sozialisationsforschung immer wieder belegen, dass Kinder, die im Rahmen ihrer familiären Lesesozialisation einen umfassenden eigenständigen Gebrauch von Schriftmedien inklusive einem genussorientierten Lesehabitus praktiziert haben, überwiegend zu den späteren guten Lesern zählen und damit

offenbar von dieser Form des Leseerwerbs profitieren, ist mittlerweile auch nachgewiesen, dass eben diese Erfahrungen bei Kinder aus bildungsfernem Milieu, die überdurchschnittlich zu den schwachen Lesern zählen, systematisch fehlen (vgl. Hurrelmann 1995, Groeben & Hurrelmann 2004).

Freie Stille Lesezeiten sind aber nicht nur voraussetzungsreich auf Seiten der Schüler/innen, sondern auch für die Lehrenden. Denn im Gegensatz etwa zu einem Strategie- oder Lautlesetraining, in dem es verschiedene Trainingsschritte einer Anleitung zu befolgen gilt, müssen Lehrer/innen über ein hohes Maß an pädagogischer Professionalität verfügen, um Stillleseverfahren angemessen anbieten zu können. Es muss eine große Auswahl an Lesematerial beschafft und eine angenehme Leseatmosphäre geschaffen werden und Schüler/innen müssen individuell beraten werden:

„Es verlangt gleichzeitig individualisierendes wie gruppenbezogenes Lehrerhandeln sowie beständig Entscheidungen, die vom Lehrer jenseits einer eindeutigen Regelanwendung zu treffen sind. Ferner kann ein solches Verfahren kaum unvermittelt an einer ansonsten lesefernen Schule stattfinden, es erfordert die Einbindung in eine lesebezogene Schulkultur“ (Scherf 2013, S. 339).

Dass die Anhebung der Lesemenge im Frankfurter Projekt „Lese Flüssigkeit“ in einigen aber nicht in allen Klassen zu messbaren Verbesserungen der Lesekompetenz geführt hat, wird daher unter anderem darauf zurückgeführt, wie professionell die einzelne Lehrperson die Förderoutine umsetzen konnte: in welcher Form und in welchem Umfang sie mit den Kindern in einen Austausch über das Gelesene eingetreten sind, wie das Lesen in den Unterrichtsalltag eingebunden war, welche Unterstützung die Schüler/innen durch ihre Lehrer/innen bekamen sowie ob und wie passend durch die Lehrpersonen Leseempfehlungen für einzelne Schüler gegeben wurden. Denn positive Effekte von freien Stillen Lesezeiten sind indirekt und sozial konstruiert, da sie durch die Art der Interaktion zwischen den Schüler/innen und zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen beeinflusst werden. Diese Interaktion war im Projekt „Lese Flüssigkeit“ nicht explizit Teil der Förderoutine.

Sollte die schulische Leseförderung also allen vorhandenen Trainingsprogrammen zum Trotz bei schwachen Leserinnen und Lesern auch mangelnde lesekulturelle Fähigkeiten als Ursache ihrer schwachen Lesekompetenz fokussieren? Dies würde die Entwicklung ganzheitlicher

Förderverfahren verlangen. Um solche Kompetenzen im Sinne einer ausgleichenden Lesesozialisation im Rahmen schulischer Inszenierung von Lesesituationen nachzuholen, ist zunächst zu klären, welcher Unterstützung Kindern bedürfen, die in einem lesefernen Familienklima ohne entsprechende Lektüreerfahrungen aufwachsen.

Eine damit einhergehende Frage lautet aber auch: Soll man diesen Habitus Kindern, denen er nicht von der Familie her eigen ist, „aufzwingen“? Und ist es überhaupt notwendig, dass man den schwierigen Versuch unternimmt, leseschwache und damit meist auch leseferne Schüler/innen nicht nur in kognitiven Teilkompetenzen zu trainieren, sondern auch an das eigenständige Lesen (längerer Texte) heranzuführen? Als unmittelbare Antwort darauf sei ein Zitat von Daniel Pennac angeführt. Er schreibt in seinem Buch „Wie ein Roman“: „Man kann zwar ohne weiteres zulassen, daß jemand das Lesen ablehnt, aber es ist unerträglich, daß er vom Lesen abgewiesen wird oder sich abgewiesen glaubt“ (Pennac 1994, S. 169f.).

Die Benachteiligung schwacher Leser/innen ergibt sich eben nicht nur aus dem Mangel an technischen Lesefähigkeiten, sondern auch durch einen Mangel an lesebezogenem Handlungswissen, das wiederum soziale und kulturelle Teilhabe ermöglicht. Über die Förderung des eigenständigen Lesens könnte hier eventuell in Teilen ein Chancenausgleich geschaffen werden. Dies würde bedeuten, dass für die Konzeptualisierung von Lesekompetenz nicht ausschließlich die Informationsfunktion des Lesens im Mittelpunkt steht, sondern auch bestimmte emotional-motivationale Funktionen die mit dem Lesen verbunden sind. Da wir in einer hochgradig literalen Gesellschaft leben, betrifft ein Defizit bei eben diesem kulturellen Kapital die ganze Lebenswelt. Das bedeutet, im Sinne der Chancengleichheit geht es hier um das Schaffen von Zugängen zu und Teilnahmemöglichkeiten an gesellschaftlichen Ressourcen, die Wohlstand und Lebensglück beeinflussen.

Die Forderung nach solch umfassender und grundlegender Förderung bringt natürlich für Lehrerinnen und Lehrer weitreichende Anforderungen mit sich. Im Gegensatz zum Lehren von z. B. Lesestrategien, lässt sich die kompetente Vermittlung lesekultureller Fähigkeiten nicht in ein knappes Programm zusammenfassen und das richtige Vorgehen an einem Nachmittag Lehrerfortbildung vermitteln. Die dafür notwendige Professionalität haben gute Lehrer und Lehrerinnen vermutlich durch jahrelange Erfahrung und Beobachtung in ihrer Unterrichtspraxis erworben. Dennoch

erscheint der Versuch sinnvoll, die Förderung des eigenständigen Lesens mit seinen vielschichtigen Teilkompetenzen durch eine entsprechende Förderoutine vorzuentlasten. Während bei klassischen Vielleseverfahren der Lehrer in der Lesezeit als Vorbild lediglich selbst in einem Buch lesen soll, sehen die Weiterentwicklungen dieses Förderansatzes vor, dass die Kinder vor, während und nach der Lesezeit durch die Lehrperson systematisch unterstützt werden (vgl. Worthy & Broaddus 2002, Reutzel 2008).

**Kapitel 2** stellt ein Förderkonzept vor, das das eigenständige Lesen gezielt unterstützen soll. Es wurde in Anlehnung an die Arbeiten des amerikanischen Leseforschers Ray D. Reutzel entwickelt und im Rahmen des Frankfurter Forschungsprojekts „Entwicklung von Literalität bei leseschwachen Schüler/innen“ an einer Frankfurter Hauptschule erprobt und optimiert. Der Vorschlag ist ein Versuch, einerseits die Erfahrung und das Erfolgserlebnis eigenständiger Lektüre zu ermöglichen und dabei gleichzeitig Kinder mit großen Defiziten im lesekulturellen Bereich nicht zu überfordern. Für Lehrpersonen bietet der Ansatz darüber hinaus ebenfalls einen Orientierungsrahmen für die notwendige individuelle Unterstützung des eigenständigen Lesens.

Dieses Buch möchte weiterhin aufzeigen, welche Fähigkeiten einen kompetenten Leser ausmachen. Um zu verdeutlichen, mit welchen Defiziten Kinder zu kämpfen haben, wenn sie nicht schon von klein auf mit verschiedenen Buch- und Leseerlebnissen konfrontiert werden, stellt **Kapitel 3** vier Schüler/innen aus unserem Frankfurter Forschungsprojekt „Entwicklung von Literalität bei leseschwachen Schüler/innen“ vor. Die von uns mit den Kindern zu Beginn des Projekts geführten Interviews geben Einblicke in den Lese- bzw. Nicht-Lesealltag dieser leseschwachen Sechstklässler. Es wird deutlich, wie unterschiedlich die individuellen Ausprägungen und Gründe für die mangelnden Lesefähigkeiten sein können, aber auch, welche persönlichen Stärken vorliegen, an denen eine Förderung ansetzen könnte. Darüber hinaus lassen sich erstaunliche Gemeinsamkeiten finden, die über mangelhafte Lesetechnik hinausgehen und vermutlich für das Gros der schwachen Leser/innen gelten und daher für die Planung von Förderangeboten eine Rolle spielen sollten.

In **Kapitel 4** wird das Konstrukt „Leseengagement“ eingeführt und seine Bedeutung für das eigenständige Lesen erläutert. Dieses Modell eignet sich gut, um verschiedene Teilleistungen zu beschreiben, die insbesondere beim eigenständigen Lesen erbracht werden müssen.



Im Folgenden soll es dann darum gehen, sich dem Begriff der „lesekulturellen Fähigkeiten“ zu nähern und aufzuzeigen, welche Horizonte damit verbunden sind.

**Kapitel 5** ordnet diese vielfältigen Fähigkeiten als Erfordernisse für die Entwicklung der Lesekompetenz in den größeren kulturtheoretischen Zusammenhang ein und versucht den Begriff lesekultureller Fähigkeiten enger zu fassen. Es wird aufgezeigt, inwiefern Lesekultur wiederum spezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten bedarf und das Verstehen von Texten abhängig ist von ihrer Einbettung und dem Erkennen ihres Gebrauchswertes. Dazu gehört auch die Fähigkeit, sich mit anderen über die eigenen Leseerfahrungen auszutauschen.

**Kapitel 6** befasst sich mit einer der wichtigsten Voraussetzungen für das eigenständige Lesen: der möglichst optimalen Passung von Leser und Text. Dahinter verbirgt sich die Notwendigkeit, insbesondere für schwache Leser die Textschwierigkeit zu kontrollieren und Texte in Übereinstimmung mit dem Fähigkeitsniveau der Leser/innen auszuwählen.

Um die Passung von Leser und Text zu optimieren ist neben der Textseite auch die Leserseite in den Blick zu nehmen.

**Kapitel 7** beschäftigt sich daher mit der Diagnose von Lesefähigkeiten auf den drei Ebenen der Lesekompetenz.

In **Kapitel 8** soll abschließend noch einmal die zu Beginn vorgestellte Förderoutine mit den in den Folgekapiteln aufgezeigten Theorien in Beziehung gesetzt werden.

Im Anhang (**Kapitel 10**) sind einige Kopiervorlagen und Unterrichtsmaterialien für die Durchführung unterstützter stiller Lesezeiten im Unterricht zusammengetragen.

## **2. Unterstützte Stille Lesezeiten – eine Routine für die schulische Praxis**

In diesem Kapitel wird das Konzept der „Unterstützten Stille Lesezeiten“ (USL) vorgestellt, wie wir es im Rahmen des Projekts „Förderung von Literalität bei leseschwachen Jugendlichen“ entwickelt und in einer Frankfurter Hauptschule erprobt haben. Es unterstützt schwache Leser/innen dabei, eigenständig zu lesen. Dazu gehört unter anderem, für den eigenen Leseprozess Verantwortung zu übernehmen. Das bedeutet zum Beispiel, sich in Bezug auf Umfang und Anspruchsniveau realistische Leseziele zu setzen oder auch selbst zu überprüfen, ob man das Gelesene überhaupt verstanden hat. Zu diesem Zweck werden zunächst regelmäßige Lesezeiten in der Woche festgelegt, in denen jede Schülerin und jeder Schüler individuell für sich selbst ein Buch liest. Im Gegensatz zu normalen Stillen Lesezeiten (vgl. Rieckmann 2010) werden sie mit der Lektüre aber nicht völlig alleine gelassen, sondern ihr Lesen wird durch verschiedene Maßnahmen unterstützt. Als praktikabel hat sich im Rahmen des Frankfurter Projekts ein Umfang von dreimal zwanzig Minuten pro Woche erwiesen. Feste Termine für diese Lesezeiten fördern dabei die Entwicklung einer Routine, bei der die Schüler/innen bald von alleine wissen, was zu tun ist. Damit dies gut funktionieren kann, empfiehlt es sich, für das gesamte Programm ausreichend Zeit einzuplanen. Die Dauer von einem Schulhalbjahr hat sich dabei im Frankfurter Projekt als günstig erwiesen. Während die Kinder in Büchern lesen, die sie sich aus verschiedenen Kisten im Klassenraum aussuchen dürfen, führt die Lehrperson in jeder Lesezeit abwechselnd mit einzelnen Kindern die sogenannte Lehrer-Schüler-Konferenz durch. Einmal pro Woche gibt es darüber hinaus die Gelegenheit, dass abwechselnd jedes Kind den anderen sein aktuelles Buch vorstellen und über die eigenen Leseerlebnisse sprechen kann.

Hauptbestandteile der Unterstützung sind einerseits die Einteilung der Bücher in Kisten nach verschiedenen Genres und Schwierigkeitsniveaus und andererseits die Lehrer-Schüler-Konferenzen. Diese Konferenzen begleiten die Leseprozesse der Kinder sehr eng und erfüllen dabei nicht nur eine Kontrollfunktion, sondern bieten den Schüler/innen auch individuelle Aufmerksamkeit und Anteilnahme an ihren Leseerlebnissen. Darüber hinaus wird durch regelmäßige Möglichkeiten, die eigenen Leseerfahrungen mit anderen zu teilen, die Anschlusskommunikation unterstützt.

Die Abbildung 1 gibt einen Überblick über die verschiedenen Unterstützungselemente der Unterstützten Stillen Lesezeiten und deren Einfluss auf die verschiedenen Ebenen der Lesekompetenz. In den folgenden Abschnitten werden die einzelnen Unterstützungskomponenten jeweils genauer erläutert.

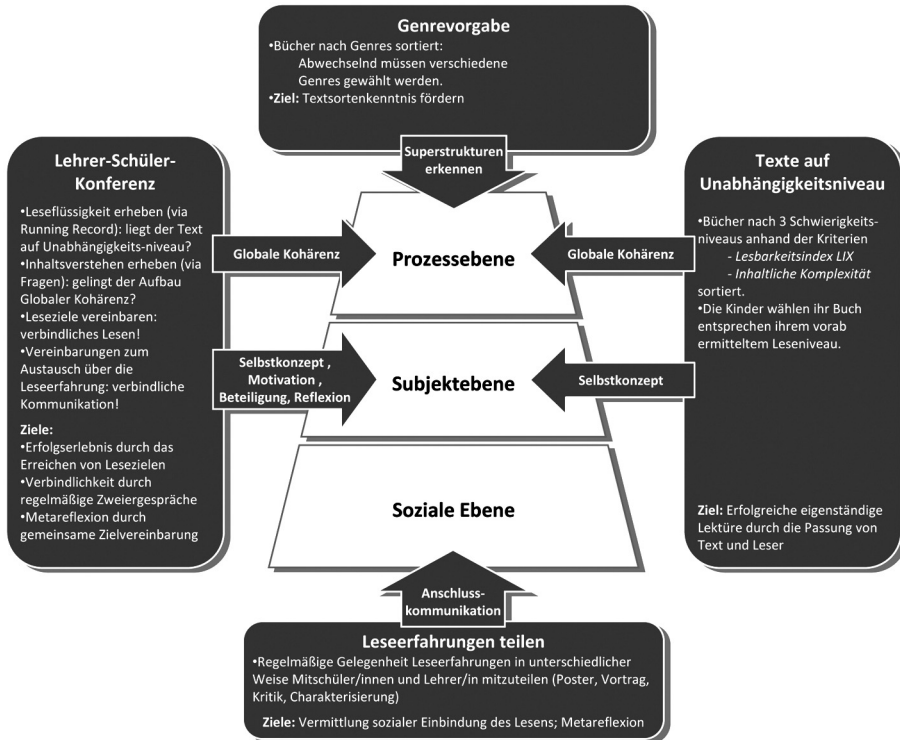


Abb. 1 Unterstützung auf allen drei Ebenen der Lesekompetenz

## 2.1 Bücher-Kisten: Die Text-Leser-Passung unterstützen

Eine besondere Herausforderung für das eigenständige Lesen ist es, eine annähernd optimale Passung von Leser und Text herzustellen. Um die Wahrscheinlichkeit der Fehlversuche bei der selbstständigen Textauswahl bereits im Vorfeld zu reduzieren, werden die Wahlmöglichkeiten für lese-schwache Schüler/innen im Rahmen der Unterstützten Stillen Lesezeiten daher zuvor begrenzt. Beim sogenannten „Levelling“ werden die Bücher in verschiedene Schwierigkeitskategorien eingeteilt und jedes Kind sollte entsprechend nur Bücher aus der Kiste oder dem Regal mit seinem persönlichen Schwierigkeitsniveau auswählen.

Anders als in Deutschland ist in den USA und Kanada das Einteilen von Büchern in verschiedene Leselevel fester Bestandteil der meisten Leseförderprogramme. So etwa das Projekt „The Lexile Framework for Reading“ (<https://lexile.com/>), bei dem in großem Umfang Schüler/innen des ganzen Landes nach der projekteigenen Skala eingestuft werden. Diese Skala findet ihre Entsprechung in über 100.000.000 Büchern, Artikeln und Websites, die nach dem Lexile-Rahmen in ihrer Schwierigkeit gestuft wurden. Kritiker haben daher mittlerweile den Begriff „levelling mania“ geprägt und geben zu bedenken, dass der Fokus auf die formale Textschwierigkeit dazu führe, dass andere (individuelle) Aspekte, die einen Text für einen Leser schwierig machen können, aus dem Blick geraten (vgl. Stein Dzaldov & Peterson 2005). So spielen etwa auch der persönliche Erfahrungshorizont und die individuellen Interessen eine bedeutende Rolle dabei, ob jemand einen Text versteht bzw. ob er oder sie bereit ist, die notwendige Anstrengung aufzubringen und sich um ein Verstehen zu bemühen. Eine zu enge Orientierung an vorgegebenen Bücherschwierigkeitsstufen führe dazu, dass die Themen und Genres auf einem bestimmten Niveau für die Schüler/innen zu wenig Wahlmöglichkeiten und Variationen bieten. Zu diesem Schluss kamen die Leseforscher Stein, Dzaldov und Peterson, nachdem sie 30 zufällig ausgewählte Texte untersucht hatten, die nach Fountas & Pinnell (1999) alle auf „Level G“ lagen.

Für den hiesigen Kontext kann von „levelling mania“ allerdings nicht die Rede sein. Im Gegenteil entlastet diese Voreinteilung leseschwache Kinder bei der anspruchsvollen Aufgabe, für sich selbst passende Texte zu finden. Das Risiko, sich zu schwierige Texte auszusuchen, wird so bereits im Vorfeld deutlich reduziert. Die Herausforderung besteht darin, auf jedem Niveau genügend Auswahlmöglichkeiten für persönliche Interessen anzubieten. Trotz der berechtigten Vorbehalte gegenüber einer übertrieben formalen Überregulierung bietet das Levelling schwachen Leser/innen die Möglichkeit einer selbstbestimmten Textauswahl bei gleichzeitig geringer Misserfolgserwartung. Darüber hinaus ergab sich im Rahmen unseres Projekts ein weiterer Vorteil durch die Einteilung der Bücher in Schwierigkeitslevel: Sie schafften einen hohen Motivationsanreiz für die Kinder, da das Aufsteigen in ein höheres Level eine direkte Erfolgsrückmeldung darstellte und gleichzeitig mit einem höheren Level plötzlich weitere Buchtitel zur Auswahl standen. Allerdings besteht ebenso die Gefahr einer Stigmatisierung für Kinder, die über das niedrigste Level nicht hinauskommen.

Die Vorsortierung der Bücher erfolgt also einerseits entsprechend drei unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade (grün = einfach, gelb = mittel, rot = anspruchsvoll). Für die Einschätzung der Schwierigkeit bietet der Leseindex Lix eine gute Grundlage. Eine ausführliche Erklärung zur Einschätzung der Textschwierigkeit nach formalen und inhaltlichen Kriterien findet sich in Kapitel 6. Hilfreich ist es, wenn bei der ersten Zuordnung der Bücher zwei verschiedene Personen eine Einschätzung abgeben. Der so zu Beginn sehr hohe Aufwand zur Vorbereitung des eigenständigen Lesens zahlt sich hinterher aus. Jedes Buch bekommt entsprechend seiner Schwierigkeit einen farbigen Aufkleber.

Andererseits werden die Bücher in verschiedene Kisten nach ihrem Genre einsortiert. Die Regel für das eigenständige Lesen lautet: „Du darfst erst ein zweites Buch aus einem bestimmten Genre wählen, wenn Du aus allen anderen Genres auch schon ein Buch gelesen hast!“.

Dieses Vorgehen hat verschiedene Vorteile: Zum einen wird so verhindert, dass bequeme Leser/innen sich ausschließlich den Comics oder bilderreichen Sachbüchern widmen. Zum anderen bieten sich so vielfältigere Möglichkeiten zum Erwerb von Textsortenwissen. Unterschiedliche Genres sind unterschiedlich aufgebaut, das heißt, sie folgen jeweils konventionalisierten Mustern. Je mehr dieser Muster man erkennt, desto leichter fällt es bei neuen Texten, systematische Erwartungen an den weiteren Textverlauf aufzubauen, weil man schon weiß, wie Texte dieser Art funktionieren. Dies entlastet den eigentlichen Leseprozess.

Bewährt hat sich in unserem Projekt eine Einteilung des Lesematerials in folgende Genres:

Tab. 1 Übersicht Genre-Kategorien

<b>Textsorte</b>	<b>Kriterien</b>
Wahre Geschichten	(Kinder-)Literarischer Realismus. Soziale Probleme, Alltag, Komisches, Besonderes.
Fantasy & Märchen	Wunderbare Erzählungen aus einer anderen Welt. Auch komisch, spannend oder abenteuerlich.
Abenteuer & Unheimliches	Spannende Erzählungen mit den Themen Auszug, Aufgaben, Bewährung. Realistische Grundtönung.
Sachliteratur & Zeitschriften	Sind auf Themen, nicht auf Storys bezogen.
Serienliteratur (Kinderbanden, -krimis)	Das Serien-Krimischema wird verwirklicht.
Comics, Bücher zum Fernsehen	Bild oder Film steht im Zentrum, der Text ergänzt.

Je nach Bedarf sind aber auch weitere Kategorien möglich. Die bereits durchgelesenen Bücher können von den Schüler/innen in einem Genre-Rad erfasst werden, damit man sieht, aus welchem Genre man noch kein Buch gelesen hat. Sie können das entweder in einer eigenen Kopie des Genre-Rades notieren, oder wie in Abbildung 2 in einem Gemeinschaftsrad, welches in der Klasse aufgehängt wird. Hier haben die Kinder ihr eigenes Foto mit einer Wäscheklammer immer an dem Genre angebracht, aus dem sie gerade lesen. Wenn sie ein Buch ausgelesen hatten, wurden Klammer und Bild ein Genre weiter gerückt.

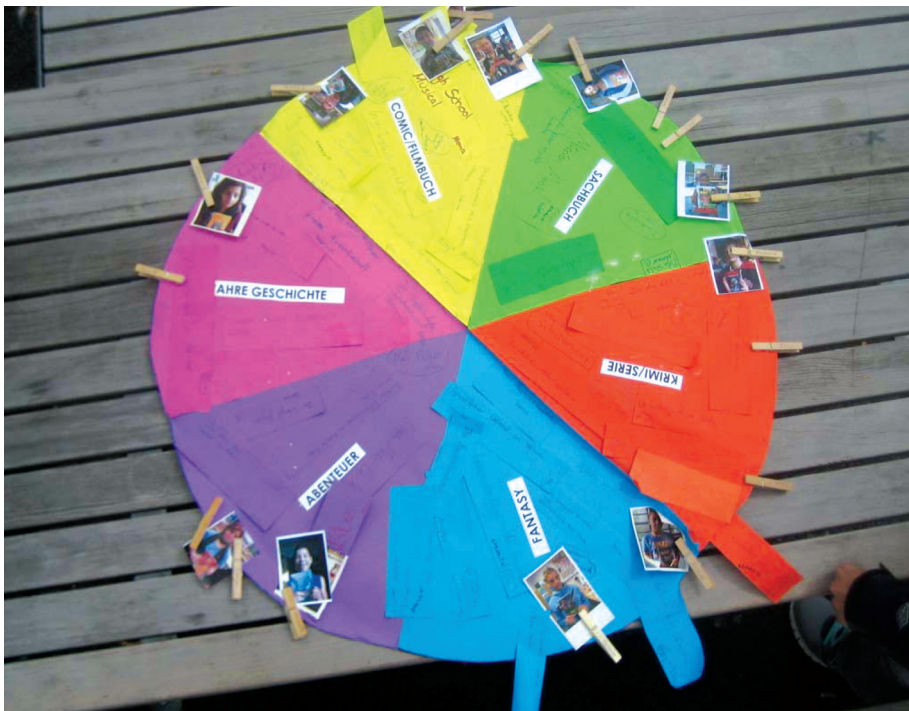


Abb. 2 Genre-Rad

Um vor Beginn des eigenständigen Lesens die Kinder einem Schwierigkeitslevel zuzuordnen, gibt es unterschiedliche Möglichkeiten:

- Am einfachsten ist es, die ganze Klasse auf dem Level „grün“ anfangen zu lassen und im Rahmen der ersten Lehrer-Schüler-Konferenzen zu entscheiden, ob ein Schüler oder eine Schülerin schon Bücher aus dem nächst schwierigeren Level lesen kann. Dieses Vorgehen eignet sich ins-

besondere für insgesamt schwach lesende Gruppen. Bei stärkeren Lesern ergibt sich aber die Gefahr der Unterforderung.

- Eine weitere Möglichkeit, um die Schüler/innen einem jeweils passenden Leselevel zuzuordnen zu können, stellt ein vorab durchgeführter standardisierter Lesetest dar. Dabei sollte man sich aber bewusst sein, dass ein bestimmtes erreichtes Ergebnis in einem solchen Lesetest keine natürliche Entsprechung in einem der Leselevel findet, sondern dass diese Zuteilung relativ willkürlich erfolgt. Dennoch kann dieses Vorgehen gute Anhaltspunkte für eine sinnvolle Einteilung bieten. In unserem Frankfurter Forschungsprojekt zum eigenständigen Lesen haben wir die Ersteinteilung beispielsweise mithilfe des Frankfurter Leseverständnistests (FLVT) und des Salzburger Lesescreenings (SLS) vorgenommen (vgl. zu den Testverfahren Kap. 7).<sup>1</sup>
- Die wohl genaueste, aber auch zeitaufwendigste Methode zur Einteilung der Leselevel ist sicherlich eine Individualdiagnose mit einem Lautleseprotokoll, einem sogenannten „Running Record“ (vgl. Kap. 7). Zur Beurteilung der Ergebnisse lässt sich gut die „Oral Reading Fluency Scale“ von Pinell und anderen zur Hilfe nehmen. Eine deutsche Adaption findet sich bei Rosebrock & Nix (2008). Für das eigenständige Lesen sollte bei einem bestimmten Text mindestens das Level 3 erreicht werden. Das bedeutet, der Schüler liest bereits überwiegend in Dreier- oder Vierer-Wortgruppen und betont mehrheitlich entsprechend der Syntax, auch wenn er eventuell noch keine oder nur wenig expressive Interpretation (z. B. verschiedene Lesegeschwindigkeiten, Lautstärken oder Stimmlagen) zeigt. Zunächst wird ein Running Record mit einem Buch aus Level grün angefertigt. Erzielt das Kind dort gute Ergebnisse, wird ein weiteres Running Record mit einem Buch der gelben Kategorie durchgeführt. Liest es auch dort noch flüssig, wird ein drittes Running Record mit einem Buch durchgeführt, welches rot eingestuft ist. Das letzte Level, auf dem die Ebene drei oder höher auf der „Oral Reading

---

<sup>1</sup> Der FLVT unterscheidet drei Kompetenzstufen: 0, 1 und 2. Die Ergebnisse des SLS haben wir ebenfalls, nach Lesequotient und Normtabelle, zu drei Niveaustufen zusammengefasst: unterdurchschnittlich, durchschnittlich, überdurchschnittlich. Entsprechend dieser Dreiteilung wurden die Level grün, gelb und rot zugeordnet. Die Einstufung erfolgte dann folgendermaßen: Erreichte ein Schüler/eine Schülerin in beiden Tests dieselbe Niveaustufe, wurde er/sie diesem Level zugeordnet. Wurden unterschiedliche Niveaustufen erreicht, wird der Schüler/die Schülerin auf das niedrigere Niveau eingestuft, bzw. es wird die mittlere Stufe gewählt.

Fluency Scale“ erreicht wird, ist das Leselevel, auf dem der Schüler/die Schülerin das eigenständige Lesen beginnt.

Trotz aller Vorstrukturierung und Einteilung nach Leseleveln kann es natürlich immer vorkommen, dass ein bestimmter Text für den Leser XY zu schwierig ist, obwohl er beispielsweise dem Level „grün“ zugeordnet ist. Das kann vielleicht am speziellen Thema liegen, das ein gewisses Vorwissen erfordert. Ein wichtiges Lernziel des eigenständigen Lesens ist es deshalb auch, dass die Kinder selbst erkennen, wenn ein Buch zu anspruchsvoll oder vielleicht auch nicht motivierend genug ist, um sie bei der Stange zu halten und mit Aufmerksamkeit lesen zu lassen. Eine ganz simple Faustregel, mit der Kinder selbst überprüfen können, ob der von ihnen ausgesuchte Text noch zu schwer ist, ist die **3-Finger-Regel** (vgl. Rasinski 2003). Diese kann zu Beginn der unterstützten Stillen Lesezeiten eingeführt und eventuell anhand unterschiedlich schwerer Texte geübt werden. Das funktioniert folgendermaßen: Immer, wenn das Kind beim Lesen auf ein Wort stößt, das es nicht kennt bzw. nicht versteht, wird ein Finger nach oben genommen. Sind am Ende einer Seite angekommen mehr als drei Finger oben, ist der Text zu schwer und es sollte ein anderer ausgesucht werden. Mit Blick auf den jeweiligen Text und Leser kann es auch angeraten sein, dieses Instrument etwas weniger „sensibel“ einzustellen und etwa fünf oder sieben nicht verstandene Wörter pro Seite noch als zulässig anzusetzen.



Abb. 3 Lesekiste, Genre Comic/Filmbuch



**Texte für schwache Leser:** Geeignete Texte für schwache Leser zu finden ist gerade für die Sekundarstufe eine echte Herausforderung. Texte, die von ihrem formalen Schwierigkeitsniveau angemessen wären, sind meist thematisch eher auf jüngere Kinder und Leseanfänger zugeschnitten. Texte, die inhaltlich für ältere Kinder und Jugendliche ansprechend wären, haben andererseits eine anspruchsvolle sprachliche Oberfläche. Um diesen Widerspruch aufzulösen, gibt es einige Angebote mit dem Anspruch, gezielt lesbare Texte für ältere schwache Leser zu schaffen. Die Konstruiertheit dieser Texte ist mal mehr, mal weniger auffällig und steht unter Umständen der Idee von realen Leseanlässen entgegen. Sollten einzelne Titel jedoch spezifische thematische Interessen in einer Gruppe treffen, könnten die untenstehenden Vorschläge trotzdem geeignet sein, um das Leseangebot zu erweitern.

#### *Spaß am Lesen Verlag*

Der Spaß am Lesen Verlag hat es sich zur Aufgabe gemacht, auch für schwache Leser geeignete Texte anzubieten, indem er Zeitungen und Bücher in einfacher Sprache verfasst:

- die Zeitung Klar & Deutlich,
- die digitale Wochenzeitung Klar & Deutlich Aktuell,
- Bücher, die in einfache Sprache umgeschrieben wurden,
- neue Bücher und Geschichten in einfacher Sprache.

(<http://www.spassamlesenverlag.de/cms/website.php>, letzter Zugriff 1. Juli 2013).

#### *Ravensburger Verlag short & easy*

Die Titel dieser Reihe wurden speziell für Jugendliche mit Leseschwierigkeiten konzipiert und bieten: „eine Gliederung des Textes in leicht zu erfassende Sinn-schritte, eine angemessene Schriftgröße, zahlreiche Illustrationen, einen geringen Textumfang, eine einfache Sprache und einen einfachen Satzbau, Themen, die Jugendliche interessieren.“ Auf diese Weise soll es auch für weniger geübte Leserinnen und Lesern möglich sein, „ein ganzes Buch“ zu lesen. Zu vielen Bänden der Reihe sind Unterrichtsmaterialien erschienen. Bedauerlich ist allerdings, dass sich die Themen der Reihe ausschließlich im Bereich sogenannter „Problemliteratur“ bewegen. Überdies haftet ihnen der Eindruck von „Auftragsliteratur“ an, d. h. man merkt der Reihe an, dass sie zu einem bestimmten Zweck geschrieben wurde und der Schwerpunkt mehr auf diesem als auf der literarischen Geschichte liegt.

Die Reihe wurde mittlerweile leider eingestellt und die Bücher sind nur noch aus zweiter Hand erhältlich.

(<http://www.ravensburger.de/start/lehrer/empfehlungen/short-easy/konzept/index.html>, letzter Zugriff 1. Juli 2013).