

Im Fokus

DURCHGÄNGIGE LESEFÖRDERUNG

Texte verstehend lesen zu können ist für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft unverzichtbar. Wer damit im Jugend- oder Erwachsenenalter Schwierigkeiten hat, stößt auf zahlreiche Grenzen, im Alltag ebenso wie in der Berufswelt. Das Lesen zu lehren und damit einhergehend zu fördern, hat deshalb eine hohe Bedeutung. Bei dem Begriff der Leseförderung denken viele vielleicht zunächst an die Schule und an die Unterstützung von Kindern, die Probleme mit dem Lesenlernen haben. Eine konsequente Leseförderung beginnt jedoch viel früher: In der Kita werden mit der Förderung des kindlichen Interesses an der Welt der Texte und der Förderung von Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs bereits die Grundlagen für das Lesenlernen gelegt.

In diesem Beitrag werden ausgewählte Konzepte und Instrumente der Förderung von Vorläuferfertigkeiten des Lesens und der Leseförderung von der Kita bis zur Sekundarstufe I vorgestellt. Zur Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz gibt es bereits viele gut gesicherte Erkenntnisse. Um mit möglichst hoher Wahrscheinlichkeit Effekte zu erzielen, ist es unerlässlich, dass Leseförderkonzepte theoretisch begründet sind und ihre Wirksamkeit deshalb zumindest plausibel angenommen werden kann. Im besten Fall ist die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen sogar schon in Studien empirisch untersucht und bestätigt worden. Weiterhin kommt es darauf an, dass Förderstrategien und -konzepte in der Praxis auf Akzeptanz stoßen, damit sie so durchgeführt werden, wie sie sich als wirksam erwiesen haben (z. B. mit einer bestimmten Häufigkeit und mit bestimmten Inhalten je Fördereinheit).

FÖRDERUNG VON VORLÄUFERFERTIGKEITEN DES LESENS IM ELEMENTARBEREICH

Bevor Kinder lesen lernen, müssen sie zunächst einige Vorläuferfertigkeiten der Schriftsprache erwerben. Diese werden deshalb als Vorläuferfertigkeiten bezeichnet, weil ihre Ausprägung im frühen Kindesalter Einfluss auf die Entwicklung der späteren Lese- und Schreibfähigkeiten hat. Bis vor Kurzem stand im deutschen Sprachraum vor allem eine bestimmte Vorläuferfertigkeit, die sogenannte phonologische Bewusstheit, als zu fördernder Bereich im Vordergrund. Zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne

gehört das Erkennen größerer sprachlicher Einheiten, z. B. die Fähigkeit, Wörter in Silben zu zerlegen oder Reime zu erkennen. Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne meint das Erfassen einzelner Laute des Sprachstroms, z. B. zu erkennen, mit welchem Laut ein Wort beginnt oder endet. Die phonologischen Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs umfassen jedoch noch mehr Teilbereiche. So zählt neben der phonologischen Bewusstheit auch die Geschwindigkeit des Zugriffs auf das sogenannte mentale Lexikon im Langzeitgedächtnis dazu, also wie schnell ein Kind etwas benennen kann. Zum anderen gehört die Kapazität des sprachlichen (phonologischen) Arbeitsgedächtnisses dazu, die bedingt, wie gut eine klangliche Information im Sekunden- oder Minutenbereich im Kurzzeitgedächtnis aufrechterhalten werden kann. Dies ist noch vor dem eigentlichen Lesenlernen relevant, wenn unbekannte mehrsilbige Wörter erstmalig gehört und nachgesprochen werden sollen, und später, wenn beim Lesen ein unbekanntes Wort Silbe für Silbe erlesen wird: Die ersten klanglichen Laute müssen dann noch präsent sein, um alle Silben zu einem Ganzen zusammenfügen zu können. Darüber hinaus zählen neben den phonologischen Kompetenzen weitere sprachliche Kompetenzen zu den zentralen Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs. Zu ihnen gehören ein ausreichender Wortschatz ebenso wie grammatische Fähigkeiten.

Verschiedene Fördermöglichkeiten ergänzen einander

Spezifische Vorläuferfertigkeiten hängen mit verschiedenen Aspekten der späteren Lesefähigkeit zusammen. So sprechen Langzeitstudien aus dem deutschen Sprachraum dafür, dass die vorschulische phonologische Bewusstheit die Lesegenauigkeit (und übrigens auch die Rechtschreibleistung) beeinflusst. Die vorschulisch erreichte Geschwindigkeit beim Zugriff auf das mentale Lexikon im Langzeitgedächtnis beeinflusst dagegen vor allem die spätere Lesegeschwindigkeit. Im ersten Jahr des Schriftspracherwerbs scheinen vor allem die phonologische Bewusstheit und das phonologische Arbeitsgedächtnis relevant zu sein, während für die Langzeitentwicklung der Lesefähigkeit die Benennungsgeschwindigkeit bedeutsamer ist. Vorschulische Kompetenzen im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung beeinflussen vor allem die Lesegenauigkeit und



-geschwindigkeit im Grundschulalter, während das Leseverstehen stärker durch Kompetenzen in der mündlichen Sprache (Wortschatz, Grammatik) bedingt wird.

Die im Kita-Alltag spielerisch angelegte Vermittlung solcher Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs wird in der Frühpädagogik unter dem noch relativ jungen Begriff der Förderung von Early Literacy oder Emergent Literacy zusammengefasst. Hier sind drei einander ergänzende wesentliche Fördermöglichkeiten zu nennen: die spezifische Förderung der phonologischen Bewusstheit, sogenannte Literacy Center und Dialogisches Lesen.

Förderung der phonologischen Bewusstheit

Im Kita-Alltag findet die Förderung der phonologischen Bewusstheit oftmals alltagsintegriert in Form von Reim-, Rhythmus-, Silben-, Anlaut- und Phonemspielen statt. In spezifischen Förderprogrammen zur phonologischen Bewusstheit werden dagegen bestimmte Spieleinheiten nach einem festen Plan durchgeführt, was von pädagogischen Fachkräften teilweise als zu starr kritisiert wird. Unter Umständen erleben sie es als schwierig, die Programme spielerisch in den Alltag einzubauen und dabei alle Vorgaben genau einzuhalten. Dies ist jedoch wichtig, da die Wirksamkeit der Programme nur für ihre instruktionsgemäße Durchführung belegt ist. Die im deutschen Sprachraum bekanntesten Programme sind die sogenannten Würzburger Trainingsprogramme Hören, Lauschen und Lernen I und II und das Programm Lobo vom Globo. Eine ausführliche Beschreibung des Programms Hören, Lauschen, Lernen I liegt in der BiSS-Tool-Datenbank vor. Es wird im letzten Kindergartenhalbjahr etwa zehn Minuten täglich durchgeführt und enthält Lauschspiele, Reime, Spiele zum Zerlegen von Sätzen und Wörtern sowie Einheiten zu Silben (Klatschen und rhythmisches Sprechen). Ein Schwerpunkt von Hören, Lauschen, Lernen II liegt zusätzlich auf der Buchstaben-Laut-Verknüpfung. Beim Programm Lobo vom Globo werden zweimal wöchentlich zwölf Wochen lang 24 Einheiten durchgeführt, die neben Reim- und Lautspielen

Bevor Kinder lesen lernen, müssen sie zunächst einige Vorläuferfertigkeiten der Schriftsprache erwerben. Dazu gehört zum Beispiel die phonologische Bewusstheit, d. h. das Erkennen größerer sprachlicher Einheiten.

auch Einheiten zu Textverständnis, Wortschatz und Sprachproduktion enthalten. Eine aktuelle Überblicksarbeit zur Wirksamkeit phonologischer Bewusstheitstrainings im deutschen Sprachraum, in welche die Ergebnisse vieler Einzelstudien eingingen, zeigte, dass die genannten Programme gleichermaßen wirksam sind. Die Wirksamkeit war jedoch geringer als bislang für den englischen Sprachraum berichtet. Untersucht wurden kurzfristige (bis zu einem Jahr nach Programmende) und langfristige Wirkungen (länger als ein Jahr nach Programmende) auf die phonologische Bewusstheit, die Buchstabenkenntnis sowie auf das Lesen und Schreiben. Überraschend war, dass im deutschsprachigen Raum die ergänzende Vermittlung von Buchstaben-Laut-Verknüpfungen in Programmen der phonologischen Bewusstheit keine zusätzliche positive Wirkung hatte. Die Anzahl der in die Überblicksarbeit einbezogenen Studien ist jedoch noch relativ gering, da viele Studien nicht einbezogen werden konnten, weil ihnen beispielsweise eine adäquate Vergleichsgruppe fehlte, in denen Kinder eine andere Art der Förderung erhielten.

Literacy Center

Beim Literacy Center handelt es sich im Vergleich zu den strukturierten Programmen der phonologischen Bewusstheit um eine stärker alltagsintegrierte und breiter angelegte Form der Sprachbildung, die 2002 in den USA entwickelt wurde. Im Prinzip lässt sich das Literacy Center als eine Spielumgebung beschreiben, die einen bestimmten Kontext simuliert (z. B. Post, Tierarztpraxis, Restaurant) und in der schriftsprachliches Material für Rollenspiele zur Verfügung gestellt wird, damit die Kinder eine Neugier auf das Lesen und Schreiben entwickeln. Es geht nicht darum, den Kindern verfrüht Lesen oder Schreiben beizubringen. Bei der Durchführung des Literacy Center lassen sich drei Phasen unterscheiden. Die erste Phase dient der Vorbereitung. Hier wird ein Thema festgelegt, das für die Kinder spannend ist und aus ihrem Umfeld, den Medien, eigenen Beobachtungen o. Ä. stammen kann. Dieses Thema wird mit den Kindern erkundet, es werden Informationen dazu eingeholt und beispielsweise Exkursionen unternommen. In der zweiten Phase, der Durchführung, spielen die Kinder in Rollenspielen u. a. schriftsprachliche Aktivitäten nach, die sie in dem erkundeten Themenbereich beobachtet haben. Dazu wird eine Umgebung geschaffen, in der Schreibmaterialien zur Verfügung gestellt und die Kinder zu ihrer Nutzung angeregt werden, z. B. eine Tierarztpraxis mit Rezeptblock und Karteikarten für die „Patienten“ und beschrifteten Schildern, z. B. mit dem Aufdruck „Wartezimmer“. Die dritte Phase dient der Reflexion und kann beispielsweise die Kinder dazu anregen, über das Erlebte nachzudenken und die gesammelten Schrifterzeugnisse gemeinsam zu sichten.





Eine angemessen hohe Lesegeschwindigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die Leseflüssigkeit.

Literacy Center fördern nicht nur den Gebrauch dekontextualisierter Sprache, d. h. einer Sprache, die über das „Hier und Jetzt“ hinausgeht und dazu dient, einer anderen Person beispielsweise ein früheres Erlebnis zu berichten, sondern erhöhen auch den Anteil schriftbezogener Aktivitäten im Alltag der Kinder. Einige Studien weisen nach, dass die themenspezifischen, strukturierten Literacy-Handlungen einem allgemeinen Angebot von Lese- und Schreibmaterialien überlegen sind. Auch in Deutschland wurden positive Effekte des Literacy Centers nachgewiesen. Eine Studie hat zudem die Effekte eines Programms der phonologischen Bewusstheit mit den Wirkungen des Literacy Center verglichen. Ein Literacy Center, das mit Spieleinheiten zur phonologischen Bewusstheit angereichert war, hatte offenbar stärkere Wirkungen auf die phonologische Bewusstheit von Kindern als ein Training zur phonologischen Bewusstheit allein.

Dialogisches Lesen

Der Ansatz des dialogischen Lesens wird ausführlich in der BiSS-Tool-Datenbank beschrieben. Das dialogische Lesen dient der Förderung von Sprachverständnis, Wortschatz und Sprachflüssigkeit. Im Gegensatz zum einfachen Vorlesen wendet die durchführende Person bestimmte Fragetechniken an, wie etwa offene und ergänzende Fragen. Zudem reagiert sie auf kindliche Aussagen in Form von Wiederholungen oder Erweiterungen und fordert die Kinder auf, Sätze zu vervollständigen oder Geschichten in eigenen Worten zu erzählen. Die Fragetechniken richten sich nach dem Alter der Kinder, wobei sich hauptsächlich die Art der gestellten Fragen unterscheidet. Während zwei- bis dreijährigen Kindern einfache „W-Fragen“ gestellt werden (Wer, Was, Wo, Wie), kommen bei vier- bis sechsjährigen Kindern „Weshalb“- und „Warum“-Fragen dazu, um den Kindern Impulse zum Weitererzählen einer Geschichte oder zum Vervollständigen von Sätzen zu geben. Zahlreiche Untersuchungen belegen die Wirksamkeit des dialogischen Lesens, beziehen sich jedoch in den meisten Fällen auf den

englischen Sprachraum. Diese Studien weisen positive Effekte im Hinblick auf eine Erweiterung des Wortschatzes und des Verständnisses grammatischer Strukturen nach. Solche positiven Wirkungen entfalteten sich dann, wenn regelmäßig – idealerweise täglich – gelesen und die Kinder für ihre Beiträge gelobt wurden. Die Fördererfolge fallen bei jüngeren Kindern (zwei bis vier Jahre) größer aus als bei älteren und bei Individualförderung größer als bei Kleingruppenförderung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Elementarbereich sowohl wirksame alltagsintegrierte Ansätze zur Verfügung stehen, um breitere sprachliche Vorläuferfertigkeiten des Lesens wie Grammatik und Wortschatz zu fördern, nämlich das dialogische Lesen und die Literacy Center, als auch spezifische Programme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Diese Ansätze sollten einander ergänzend eingesetzt werden, da gezeigt werden konnte, dass verschiedene Vorläuferfertigkeiten jeweils mit unterschiedlichen Aspekten späterer Lesefähigkeit zusammenhängen.

FÖRDERUNG VON LESEFLÜSSIGKEIT IN DER GRUNDSCHULE

In den ersten Grundschuljahren liegt der Fokus in Bezug auf die Förderung von Lesekompetenz auf basalen Lesefertigkeiten, insbesondere der Leseflüssigkeit. Leseflüssigkeit wird definiert als die Fähigkeit, genau, automatisiert, angemessen schnell und sinngestaltend zu lesen. Entsprechend werden vier Dimensionen der Leseflüssigkeit unterschieden: Lesegeschwindigkeit, Lesegenauigkeit, Automatisierung sowie die prosodische Segmentierungsfähigkeit.

Lesegeschwindigkeit

Eine angemessen hohe Lesegeschwindigkeit ergibt sich aus einer genauen Worterfassung und einem hohen Grad an Automatisierung. Es geht dabei jedoch nicht um das Erreichen der Höchstgeschwindigkeit, da zu schnelles Lesen – ebenso wie zu langsames – das Leseverständnis beeinträchtigt. Vielmehr geht es um eine Mindestgeschwindigkeit, die bei ca. 100 gelesenen Wörtern pro Minute liegt.

Lesegenauigkeit

Gute Leserinnen und Leser können Wörter zudem genau und korrekt lesen. Wenn sie Fehler machen, bemerken sie dies und korrigieren sich selbst. Fehlerhaftes Vorlesen ohne Selbstkorrektur weist auf mangelnde Dekodiergenauigkeit hin sowie auf eine fehlende metakognitive Überwachung des Leseprozesses. Oft können schwache Leserinnen und Leser in der Folge den Satz- und Textzusammenhang

nicht verstehen, da durch Lesefehler die Kohärenzbildung erschwert wird. Erst wenn mehr als 95% der Wörter eines Textes korrekt gelesen werden, kann er ohne Hilfe verstanden werden.

Automatisierung

Bei guten Leserinnen und Lesern benötigen die Dekodierprozesse kaum noch mentale Aufmerksamkeit. Der Zugriff auf die Wortbedeutungen erfolgt bei ihnen automatisiert. Zögerliches bzw. stockendes Lesen deutet dementsprechend darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler noch unzureichend automatisiert lesen.

Prosodische Segmentierungsfähigkeit

Gute Leserinnen und Leser können nicht nur angemessen schnell und korrekt dekodieren, sondern auf Satz- und lokaler Textebene auch betont und sinngestaltend (laut) lesen. Die Fähigkeit zum betonten und sinngestaltenden lauten Lesen ist bedeutsam, da dadurch innerhalb eines Satzes zusammengehörende Einheiten gekennzeichnet werden können. Wird ein Text Wort für Wort erlesen und nicht sinnbezogen betont, deutet dies darauf hin, dass die Leserinnen und Leser die Bedeutung der aufeinanderfolgenden Wörter und Satzteile nicht miteinander in Beziehung setzen können. Erst wenn es Kindern gelingt, schnell und automatisiert zu lesen, stehen genügend kognitive Ressourcen für angemessenes Leseverständnis zur Verfügung. Aufgrund dieser Brückenfunktion der Leseflüssigkeit ist es äußerst wichtig, durch ihre Förderung einer Verfestigung von Schwierigkeiten beim Lesen rechtzeitig entgegenzuwirken. Eine Studie hat beispielsweise gezeigt, dass Kinder, die am Ende der ersten Klasse Schwierigkeiten in der Lesegeschwindigkeit aufweisen, meist auch noch am Ende der Grundschulzeit über geringere Kompetenzen im Lesen verfügen.

Laut lesen und viel lesen

Für die unterrichtsintegrierte Förderung der Leseflüssigkeit lassen sich derzeit zwei methodische Zugänge unterscheiden: Lautleseverfahren, die durch angeleitete Trainings unmittelbar auf die Verbesserung der Teilfertigkeiten der Leseflüssigkeit abzielen, und Vielleseverfahren, bei denen es allgemein um die Steigerung des Lesepensums sowie die Förderung der Lesemotivation durch freie Lesezeiten im Unterricht geht.

Lesen lernen im Team

Der Kern von Lautleseverfahren ist das wiederholte Trainieren des (halb-)lauten Vorlesens von kurzen Texten in kooperativen Lernsettings. Wesentlich bei der Durchführung von Lautleseverfahren ist, dass alle Schülerinnen und



Bei den Vielleseverfahren geht man davon aus, dass allein das Lesen selbst einen positiven Einfluss auf das Lesen hat, unabhängig von der Qualität der Texte. Deshalb dürfen die Schülerinnen und Schüler bei diesem Ansatz ihre Lektüre selbst wählen.

Schüler im Unterricht (halb-)laut lesen. So werden die kognitiven Teilprozesse des Lesens und die damit verbundenen Schwierigkeiten wahrnehmbar, die beim stillen Lesen nicht sichtbar sind. Idealerweise bilden bei Lautleseverfahren ein leseschwaches und ein lesekompetenteres Kind ein Lese-Team. So kann das lesestärkere Kind als Lesemodell dienen und nach vorher besprochenen Regeln Lesefehler korrigieren, unbekannte Wörter erklären, gemeinsam mit dem Lesepartner Wörter nachschlagen und Textpassagen gemeinsam chorisches mitlesen. Das Verfahren sollte so lange mit dem gleichen Text durchgeführt werden, bis die Schülerinnen und Schüler ca. 100 Wörter pro Minute flüssig lesen können und nicht mehr als zwei sinnentstellende Fehler je 100 Wörter machen. Die Wirksamkeit der Lautleseverfahren konnte bereits mehrfach nachgewiesen werden.

Hauptsache: Viel lesen

Im Gegensatz zu den Lautleseverfahren basieren die Vielleseverfahren auf der Idee, dass allein das Lesen – unabhängig von der Qualität der Texte – einen positiven Einfluss auf das Lesen hat. Bei diesem Ansatz wird ein bestimmtes Zeitkontingent im Unterricht festgelegt (z. B. ca. 20 Minuten, ca. drei bis vier mal pro Woche), das für die Lektüre von selbst gewählten Texten und Büchern zur Verfügung steht. Es gibt keine Vorstrukturierung durch Aufgabenstellungen, und es werden keine Vorgaben zu Art und Qualität der Texte gemacht. Im Gegensatz zu den positiv evaluierten Lautleseverfahren kommen Studien zur Wirksamkeit von Vielleseverfahren zu weniger eindeutigen Ergebnissen. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass Vielleseverfahren dann besonders effektiv sind, wenn die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl der Texte, beim Lesen selbst und nach der Lektüre durch die Reflexion des Gelesenen begleiten und sie unterstützen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Integration regelmäßiger Leseübungen in den Deutsch- und auch Fachunterricht ein zentrales Element der Förderung von Leseflüssigkeit im Primarbereich ist. Die beiden methodischen Ansätze – Lautlese- und Vielleseverfahren – sollten dabei nicht als konkurrierende Maßnahmen betrachtet werden. Beide haben Vorzüge, die im Rahmen des Unterrichts gut kombinierbar sind. Deutlicher Vorteil der Lautleseverfahren ist die Sicherstellung der Durchführung des Leseprozesses. Vielleseverfahren hingegen können durch freie Lesezeiten und die selbstständige Auswahl der Lektüre die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler bisweilen besser steigern. Der Fokus der Leseförderung sollte erst dann auf komplexere Lese- und Verstehensprozesse gerichtet werden, wenn die Schülerinnen und Schüler hinreichend flüssig lesen können.

ERFOLGREICHE LESESTRATEGIEN FÜR KINDER UND JUGENDLICHE

Lesestrategien dienen dazu, sich einen Text zu erschließen, Informationen zu organisieren und in ein mentales Gesamtbild einzubetten. Sie zählen zu den kognitiv anspruchsvollen, hierarchiehöheren Prozessen des Lesens. Abhängig von ihrer Funktion werden kognitive und metakognitive Lesestrategien voneinander unterschieden: Kognitive Lesestrategien helfen dabei, Informationen im Text zu organisieren, zu ordnen und Textstrukturen zu nutzen (Organisationsstrategien), sie vertiefen aber auch das Textverständnis und verknüpfen neues mit vorhandenem Wissen (Elaborationsstrategien). Beispiele für kognitive Strategien sind das Unterstreichen wichtiger Textstellen, das Erstellen von Zusammenfassungen oder das Bilden von Hypothesen zum Text. Metakognitive Lesestrategien stehen dagegen in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit, selbstreguliert zu lernen. Sie gewährleisten, dass Leserinnen und Leser ihren Lese- und Verstehensprozess gezielt planen und auch während des Lesens kontrollieren und steuern, sodass sie beispielsweise schwierige Passagen langsamer lesen oder unklare Textstellen klären. Verbindet man Lesestrategien mit der Lesemotivation zu einem Konzept selbstregulierten Lesens, lässt sich auch eine zeitliche Unterscheidung treffen: Einige Lesestrategien werden vorbereitend vor dem Lesen eines Textes eingesetzt, z. B. wenn man sich Bilder oder andere visuelle Informationen zunutze macht, um erste Hypothesen zum Inhalt des Textes zu formulieren. Andere Strategien kommen während des Lesens oder in der Selbstreflexionsphase nach dem Lesen zum Einsatz.

Geeignet ab der dritten Klasse

Insgesamt sind Lesestrategien bereits sehr gut erforscht, und es gibt eine Vielzahl an evaluierten Fördermaßnahmen, für die positive Effekte nachgewiesen werden konnten. Leseschwächere Schülerinnen und Schüler kennen und nutzen weniger Lesestrategien als kompetente Leserinnen und Leser, die aus einer größeren Anzahl von Strategien auswählen, um sich einen Text zu erschließen. Positive Effekte von Lesestrategietrainings konnten auch für schwächere Leserinnen und Leser nachgewiesen werden, ebenso wie für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Die Vermittlung von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien kann daher als wirksame Fördermaßnahme betrachtet werden. Die Einführung der Strategien ist dann sinnvoll, wenn die Wort- und Satzerkennung bereits automatisiert abläuft, die Schülerinnen und Schüler flüssig lesen können (s. o. Leseflüssigkeit) und sie die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen dafür mitbringen, ihren Leseprozess zu planen und strategieorientiert vorzugehen. Daher werden Lesestrategien ungefähr ab Ende der dritten Grundschulklasse vermittelt.

Einsatz von Lesestrategien

Lesestrategien werden zielgerichtet eingesetzt, um sich einen Text zu erarbeiten. Sie sind erlernbar und können daher im Unterricht gut vermittelt werden. Es gibt allerdings einige Prinzipien, die bei der Einführung und Vermittlung beachtet werden sollten, um eine wirksame Förderung sicherzustellen: Die Lehrkraft sollte den Schülerinnen und Schülern die Strategie, deren Nutzen und ihre Einsatzmöglichkeiten erläutern. Da Lesestrategien bewusst eingesetzt werden, ist die Einsicht in Vorteile, die sich durch das Anwenden einer Strategie ergeben, eine Voraussetzung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler auch beim eigenständigen Lesen auf ihr Strategiewissen zurückgreifen. Es muss eine explizite Vermittlung der Lesestrategien im Unterrichtsgespräch stattfinden, da insbesondere schwächere Schülerinnen und Schüler sich Lesestrategien in der Regel nicht allein im Rahmen der eigenen Textarbeit implizit aneignen können. Hierfür eignet sich u. a. die Methode des Lauten Denkens, in der die Lehrkraft als Modell dient (s. BiSS-Tool-Datenbank „Lautes Denken“). Der Einsatz der Strategien muss intensiv an unterschiedlichen Texten geübt werden. Anfangs sollte dieser Prozess noch stark angeleitet werden, um anschließend schrittweise zu selbstständigeren Übungsformen überzugehen.

Zwei erfolgreiche Verfahren

Da es mittlerweile eine sehr große Anzahl von Verfahren zur Förderung von Lesestrategien gibt, werden anstelle eines Überblicks zwei Programme für die Sekundarstufe I exemplarisch dargestellt, die bereits empirisch überprüft wurden und deren Wirksamkeit nachgewiesen werden konnte. Ein reines Strategietraining, in dem konkret einzelne Lesestrategien vermittelt werden (Reciprocal Teaching), und ein kombiniertes Programm, bei dem Leseflüssigkeit, Lesestrategien und Lesemotivation verbunden werden (Wir werden Textdetektive). Für beide Typen von Fördermaßnahmen – reine Strategieförderung oder kombinierte Programme – finden sich in der Forschung positive Effekte. Kombinierte, komplexe Trainings stellen jedoch hohe Anforderungen an die Lehrkraft und müssen daher entsprechend sorgfältig und umfassend, möglichst durch eine Schulung, vorbereitet werden. Denn eine fachgerechte Umsetzung dieser Programme ist Voraussetzung für die erfolgreiche Steigerung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Reziprokes Lehren

Als Beispiel für ein rein strategiebezogenes Training dient das Reciprocal Teaching bzw. Reziproke Lehren, das ursprünglich aus dem englischsprachigen Raum kommt und für die Klassenstufe 7 entwickelt wurde. Den Schülerinnen und Schülern sollen damit vier Lesestrategien vermittelt werden: (1) Fragen an den Text stellen, (2) Text zusammenfassen, (3) Wortbedeutungen oder unklare Textstellen klären, (4) Vorhersagen treffen. Die Vermittlung dieser vier Strategien erfolgt nach der Methode des lauten Denkens. Zunächst übernimmt die Lehrkraft die Rolle des Modells und erläutert, wie sie die Strategie anwendet, ihren Nutzen und die Vorgehensweise beim Einsatz der Lesestrategien. In der Folge arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen zusammen, wobei je eine Schülerin oder ein Schüler die Rolle der Lehrkraft übernimmt und mit einem Gruppenmitglied die Strategie an einem Sachtext übt. Die Rollen wechseln dabei so, dass nacheinander verschiedene Schülerinnen und Schüler die Lehrerrolle übernehmen. Das Reziproke Lehren wurde bereits verschiedentlich adaptiert und zeigte bei unterschiedlichen Altersstufen positive Resultate sowohl für Kinder ab Klasse 4 als auch für jugendliche und erwachsene Leserinnen und Leser.

„Wir werden Textdetektive“

Im Programm Wir werden Textdetektive werden Lesestrategien mit Strategien der kognitiven und motivationsbezogenen Selbstregulation kombiniert. Das Training ist für die Klassenstufen 5 und 6 konzipiert und in eine Rahmehandlung der Detektivarbeit eingebettet. Diese Analogie

wird durchgängig genutzt: Die Kinder gehen als Detektive an einen Text heran und nehmen ihn mit verschiedenen Detektivmethoden, d. h. Lesestrategien, unter die Lupe. Abgesehen von den vier Elaborationsstrategien und drei Organisationsstrategien, die den Textdetektiven vermittelt und von ihnen angewandt werden, sollen die Kinder erfahren, wie sie Erfolge durch eigene Anstrengungen erzielen und sich realistische Ziele setzen können (motivationale Selbstregulation). Im Leseplan halten sie das eigene Leseziel, die Methoden und Vorgehensweise fest und notieren im Nachgang, ob das Ziel erreicht wurde. Eine ausführlichere Beschreibung des Programms findet sich in der BiSS-Tool-Datenbank. Die Textdetektive können um eine adaptierte Variante mit dem Titel Wir werden Lesedetektive ergänzt werden, die für leseschwächere Schülerinnen und Schüler konzipiert wurde. Je nach Leseleistung kann auch ein früherer oder späterer Einsatz der Lesedetektive von der vierten Klasse bis hin zu Klassenstufe 8 noch sinnvoll sein. Im Gegensatz zu Wir werden Textdetektive arbeiten die Lesedetektive mit einer kleineren Anzahl von insgesamt vier metakognitiven und kognitiven Strategien, für die jedoch mehr Zeit zum Üben und Wiederholen vorgesehen ist.

Lesestrategien sind insgesamt ein gut erforschter und wirksamer Ansatz, für den eine Vielzahl von Förderprogrammen und -instrumenten zur Verfügung steht. Die Strategien sollten in jedem Fall nach den skizzierten Prinzipien eingeführt sowie systematisch und zielgerichtet genutzt werden. Außerdem sollten die Lesestrategien nicht nur im Deutschunterricht, sondern fächerübergreifend eingesetzt werden, um einen möglichst umfassenden und nachhaltigen Lernzuwachs zu erreichen.

FAZIT

Insgesamt handelt es sich bei der Leseförderung um einen Bereich der Sprachbildung, der durchgängig von der frühkindlichen Bildung bis zur Sekundarstufe relevant ist. Da sie bereits relativ intensiv erforscht wurde, gibt es eine

Lesestrategien sind für ältere Kinder geeignet. Für eine Vielzahl von Lesestrategietrainings konnten positive Effekte nachgewiesen werden – auch für schwächere Leserinnen und Leser.





Reihe von Förderkonzepten und -instrumenten, deren erfolgreiche Umsetzung empirisch nachgewiesen werden konnte. Langzeitstudien zeigen, dass Fähigkeiten, die bereits vor Beginn der Schule erworben werden, Teilbereiche der späteren Lesekompetenz beeinflussen. Eine frühe Förderung kann somit auch langfristig positive Wirkungen erzielen. Die Förderung von Vorläuferfertigkeiten der Lesekompetenz wird hierbei meist in den Alltag der Kita integriert. Bewährt haben sich dabei Literacy Center und dialogisches Lesen. Für die Förderung der phonologischen Bewusstheit haben sich bislang vor allem strukturierte Trainingsprogramme als wirksam erwiesen. In der Primarstufe steht die Entwicklung der Leseflüssigkeit im Vordergrund, die durch Lautleseverfahren erfolgreich gefördert und verbessert werden kann. Vielleseverfahren oder Maßnahmen zur Motivationssteigerung erreichen dagegen oft nur die lesestarken Kinder. Der Schwerpunkt der Förderung verlagert sich ab Ende der Grundschulzeit allmählich hin zur Vermittlung von Lesestrategien und zur Förderung des selbstregulierten Lesens. Es ist jedoch wichtig, auch in der Sekundarstufe noch zu überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler schon ausreichend flüssig lesen, da die Teilfertigkeiten und -fähigkeiten des Lesens aufeinander aufbauen. Ist dies nicht der Fall, muss auch bei älteren Kindern und Jugendlichen erst die Leseflüssigkeit erhöht werden, bevor Strategietrainings eingesetzt werden.

Dr. Luna Beck
 Dr. Nora von Dewitz
 Dr. Cora Titz

LITERATUR

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J. et al. (2007). Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (4), S. 229-239. doi:10.1024/1010-0652/a000109.
- Gailberger, S. (2011). Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim: Beltz.
- Geyer, S., Hartinger, A. & Kammermeyer, G. (2015). Alltagsintegrierte Förderung der Schriftsprache im Vorschulalter. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 243-248). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-06955-1.
- Gold, A., Trenk-Hinterberger, I. & Souvignier, E. (2009). „Die Textdetektive“ – Ein strategieorientiertes Programm zur Förderung des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 207-226). Göttingen: Hogrefe.
- Goldammer, A. von, Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2011). Vorhersage von Lese- und Rechtschreibleistungen durch Kompetenzen der phonologischen Verarbeitung und der Sprache im Vorschulalter. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Frühprognose schulischer Kompetenzen. Tests und Trends*. (S. 32-50). Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M., Ehm, J.-H., Wagner, H., Schneider, W. & Schöler, H. (2015). Zusatzförderung von Risikokindern. Handreichung für pädagogische Fachkräfte im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Göttingen: Hogrefe.
- Kammermeyer, G. & Molitor, M. (2005). Literacy Center – ein Konzept zur frühen Lese- und Schreibförderung in Theorie und Praxis. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 130-142). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.



- Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten (S. 109–129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html> [11.02.2014].
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), S. 3–21. doi:10.1037/0022-0663.95.1.3.
- LaBerge, D. & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6 (2), 293–323. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2).
- Lauer-Schmaltz, M., Rosebrock, C. & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule – Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. *Didaktik Deutsch*, 37, S. 44–61.
- Marx, P. (2007). Lese- und Rechtschreiberwerb. Paderborn: Schöningh.
- Meyer, M. & Felton, R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49 (1), S. 283–306. doi: 10.1007/s11881-999-0027-8.
- Morrow, L. (2002). *The literacy center. Contexts for reading and writing* (2nd ed.). Portland, OR: Stenhouse.
- National Reading Panel (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching Children to read – An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: NICHD – National Institute of Child Health and Human Development. Verfügbar unter: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/smallbook.aspx>.
- Nickel, S. (2014). Sprache und Literacy im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (S. 645–657). Leverkusen: Budrich.
- Nix, D. (2011). Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht. Weinheim: Juventa.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York, NY: Oxford Press.
- Philipp, M. (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen: Francke.
- Philipp, M. & Schilcher, A. (2012). *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Friedrich.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York, NY: Scholastic.
- Reichert-Garschhammer, E. & Kieferle, C. (2011). *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Rühl, K. & Souvignier, E. (2006). *Wir werden Lesedetektive – Lehrermanual & Arbeitsheft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Teilweise verfügbar unter: http://user.uni-frankfurt.de/~katjam/Textdetektive2/unterrichtsprogramme_lesedetektive.htm [11.09.2015].
- Schabmann, A. & Kabicher, R. (2007). Auswirkungen früher Leseschwierigkeiten – Leseverständnis, Leseverhalten und Einstellungen zum Lesen am Ende der Grundschulzeit. *Heilpädagogische Forschung*, 23 (3), S. 155–166.
- Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efing, C. et al. (2013). *Expertise zur Wirksamkeit von Sprachförderung*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25 (4), S. 252–261 doi:10.1177/07419325040250040801.
- Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, M., Voss, A., Kowoll, M. E. & Potthoff, B. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – Eine ökosystemische Betrachtungsweise. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli, R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand: Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 43–90). Münster: Waxmann.