



Leseprobe aus Gailberger, Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler,

ISBN 978-3-7799-2873-7

© 2013 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2873-7)

isbn=978-3-7799-2873-7

Kapitel I

Einleitung

1. Worum soll es gehen? Ein Aufriss

Die vorliegende lesedidaktische Studie soll helfen, kompetenzorientierten Unterricht in seiner Vorbereitung und Durchführung noch spezifischer auf individuelle und heterogene Lerngruppen zuzuschneiden, um somit die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern binnendifferenziert diagnostizieren und schließlich steigern zu können.

Wie soll dabei vorgegangen werden?

Ziel ist es, auf der Grundlage zahlreicher Lehrerfortbildungen und Leseförderprojekte, aus denen Idee, Design und Untersuchung der Studie hervorgegangen sind, einen didaktisch-methodischen Dreischritt vorzunehmen, der – einer für alle Beteiligten gelungenen Lehrerfortbildung folgend – in die folgenden drei Prämissen differenziert werden kann:

1. Das, was auf den kommenden Seiten berichtet wird, soll neu sein.

Eine Analyse der einschlägigen Leseförderprogramme lässt viele in der Praxis wie empirisch bewährte Methoden zutage treten. Bekannt sind sicherlich die von Gold et al. („Textdetektive“, 2006), von Bertschi-Kaufmann et al. („LESEN: Das Training“, 2007), von Schoenbach et al. (zur Leseförderung in allen Fächern, 2006), von Lehberger (zur Förderung der sog. Risikoleser, 2010) und seit neuestem das von Belgrad und Team, das sich mit dem „Vorlesen als Leseförderung“ beschäftigt (2010).

Ihr geballtes Auftreten in den letzten Jahren (wie auch das entsprechender lesedidaktischer Unterrichtsmaterialien wie von Duscher 2008, von Moers 2007 oder von Gruver 2003) muss direkt mit der ersten PISA-Studie und den Forderungen ihrer Hauptautoren in Verbindung gebracht werden, wonach in Deutschland primär die Lesemotivation sowie der selbstreflexive Umgang mit Texten im Sinne von Lesestrategien zu fördern seien (vgl. Artelt et al. 2001, S. 133).

Während die Effektivität von im Unterricht einsetzbaren Lesestrategien mittlerweile gut belegt ist (für einen Überblick sorgen Bräuer 2010, Frey 2009 oder Streblov 2004), besteht noch immer einige Unklarheit darüber,

wie die Lesemotivation im Rahmen des Deutschunterrichts gefördert werden könnte (vgl. Rieckmann 2009, S. 36).

Das im Folgenden darzustellende Projekt stellt nun – dieses Desiderat aufgreifend – eine motivationspsychologisch, lesetheoretisch, textlinguistisch und empirisch fundierte Förderung für die Sekundarstufe 1 vor, die zum Ziel hat, die Lesemotivation schwach lesender Schülerinnen und Schüler zu steigern, ohne dabei auf eine Förderung des genauen und dabei den eigenen Verstehensprozess reflektierenden Lesens zu verzichten.

2. Was auf den kommenden Seiten berichtet wird, soll im Deutschunterricht ohne Schwierigkeiten umsetzbar sein.

Mit dem hier näher zu erläuternden Leseförderprojekt (wegen seines Entstehungs- und Pilotierungsortes im Folgenden *Lüneburger Modell* genannt) soll dargelegt werden, wie ohne eine grundsätzliche Umstellung des regulären Unterrichts die Leseflüssigkeit, die Lesekompetenz, die Lesefreude und die Lesemotivation der beteiligten Schülerinnen und Schüler auf signifikante Weise fundiert, gefördert und gesteigert werden kann, was sich schließlich auch auf die Atmosphäre des gemeinsamen Deutschunterrichts auswirkt.

Um dieses durchaus ehrgeizige Ziel nicht zu verfehlen, wurden Methoden, Leseweisen und Übungen entwickelt, die in ihrer didaktisch-methodischen Kombination das Lesen der beteiligten Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Ebenen und Dimensionen fördern:

- *Das Lesen mit Hörbüchern im Deutschunterricht zur Förderung der Leseflüssigkeit und der Lesemotivation (vor allem verstanden als Freude am und Genuss beim Lesen).* Die als simultanes Lesen und Hören von Buch und Hörbuch konzipierte Methode wird in angenehmer Zimmerlautstärke vollzogen, sodass die Schülerinnen und Schüler zeitgleich die Gelegenheit haben, leise in ihren eigenen Büchern mitzulesen. Dabei fungiert die Stimme des Hörbuchsprechers als eine Stütze, die den Leseprozess der schwach lesenden Schülerinnen und Schüler kognitiv entlastet und erleichtert.
- *Die Ausbildung einer Lese-Bewusstheit, verstanden als die bewusste Lenkung des eigenen Leseprozesses am Text.* Sie erlaubt es, Texten mit neuen, zuvor gelernten metakognitiven Überwachungsstrategien des genauen Lesens so zu begegnen, dass sich ihre Schlüsselwörter ‚quasi von selbst‘ verraten und mit farbigen Stiften unterstrichen werden können.
- *Die darauf aufbauende Fähigkeit, Bezüge zwischen den Absätzen eines Textes im Sinne globaler Kohärenzen herzustellen.* Diese zu fördernde Fähigkeit gilt als notwendig, um als Leser/als Leserin schließlich das ‚we-

ben‘ zu können, was ein Text seiner etymologischen Bedeutung zufolge darstellen soll (lat. *textura/-ae* = Gewebe): Also ein gewobenes Ganzes aus Buchstaben, Wörtern, Sätzen und Absätzen, die zusammengenommen eine komplexe Sinneinheit in der Verarbeitung einer lesenden Person ergeben.

Gearbeitet wird dabei mit Texten, die im Rahmen eines lesedidaktischen Projektmoduls in den Sommer- und Wintersemestern 2009/2010 entstanden und von Studierenden der Leuphana Universität Lüneburg unter meiner Anleitung verfasst worden sind. Diese (nach Hurrelmann/Groeben 2006) als einfache, informierende Sachtexte zu klassifizierenden Texte,

- thematisieren Inhalte der Alltagswelt von Acht- und Neuntklässlerinnen,
- basieren in Konzeption, Ausgestaltung und Formulierung auf Erkenntnissen der empirischen Lesedidaktik und
- berücksichtigen ihrer lesefördernden Intention folgend ausgewählte Kategorien der Textlinguistik (vor allem nach Brinker 2010), nach denen es möglich ist, einen Text so zu verfassen, dass er klar, eindeutig und leicht zu verstehen ist (Stichwort: thematische Kohärenz; explizite vs. implizite Wiederaufnahme etc.).

Durch die Erstellung von Texten unter Beachtung der o.g. Kriterien ist sichergestellt, dass es sich bei den im Rahmen des Lüneburger Modells verwendeten Sachtexten um für die Zwecke von Leseförderung ‚gute‘ Sach- und Informationstexte handelt. Darüber hinaus wurde jeder der verwendeten Sachtexte in jeweils drei unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen verfasst, um die bereits erwähnten (und weiter unten näher zu erläuternden) Lesestrategien auch im binnendifferenzierenden Deutsch- und/oder Fachunterricht problemlos umsetzen zu können.

3. Schließlich sollen die hier vorzustellenden Förderschritte und Methoden statistisch signifikante Ergebnisse erbringen. Aus diesen soll gefolgert werden können, auf welche Weise welche Teilkompetenzen des Lesens schwach lesender Schülerinnen und Schüler durch das Lüneburger Modell gefördert werden können und welche nicht.

Die einzelnen Bausteine des von mir in den Jahren 2007 bis 2010 konzipierten Lüneburger Modells wurden auf breiter Basis pilotiert (Gailberger 2009, 2010), in zahlreichen Lehrerfortbildungen in den letzten zwei Jahren mit Kolleginnen und Kollegen diskutiert, in den Regelunterricht der Gesamtschule Hamburg-Wilhelmsburg eingeführt (s. <http://gesamtschule-wilhelmsburg.de>) und dem in Kapitel V erläuterten Design folgend empirisch evaluiert.

Im Fortlauf der Arbeit kann zum Teil von signifikanten Kompetenzsteigerungen um mehrere Schuljahre berichtet werden, die m.E. bei entsprechender Anwendungsdauer und ähnlichen Schulstrukturen in jedwedem Unterricht einer beliebigen Schule repliziert werden können.

Drei zentrale Ergebnisse aus der Pilotierungsphase seien hier bereits genannt, die im Rahmen der Hauptstudie überprüft werden sollten:

- Je nach den individuellen und organisatorischen Möglichkeiten vor Ort konnte die Lesegeschwindigkeit von schwach lesenden Schülerinnen und Schülern durch das Lesen mit Hörbüchern nach einer Anwendung von etwa fünf Wochen um durchschnittlich zwei Schuljahre gesteigert werden.
- In dieser Zeit konnten mit derselben Methode ebenso eine Steigerung der Lesemotivation, der Freude am Lesen, der Bilderimagination, der automatisierten Lektüre etc. um statistisch hoch signifikante Werte nachgewiesen werden, was wiederum unmittelbar auf die Beliebtheit des jeweiligen Deutschunterrichts durchschlug.
- Die Erprobung des Lüneburger Modells im Rahmen der Leuphana Sommerakademie „Fit für die Lehrstelle“ (Czerwenka 2009) konnte ferner nach drei Wochen eine durchschnittliche Steigerung der Lesekompetenz um ein Schuljahr bewirken.

Das Ziel der vorliegenden Studie ist damit klar: Sie stellt die Vermittlung von theoretisch wie empirisch fundierten Methoden dar, die die Förderung schwach lesender Schülerinnen und Schüler i.w.S. ermöglichen und die gleichzeitig auf einen möglicherweise abschreckend wirkenden organisatorischen Mehraufwand im Deutschunterricht verzichten.

Dieses ehrgeizige, aber erreichbare Ziel, das die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fokussiert, ist allerdings nur durch einen zweiten Schritt zu erreichen, dem ein *erster* Schritt vorausgehen muss. Dieser stellt die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer in den Mittelpunkt. Daher frage ich weiter:

Welche Voraussetzungen müssen auf Seiten der Lehrenden gegeben sein, damit eine solche Steigerung der Lesekompetenz bei Schülerinnen und Schülern erreicht werden kann?

Jegliche Förderung sprachlicher Kompetenzen im Unterricht ist von einer „expliziten“ (Helmke 2005, S. 85) und treffsicheren (Willenberg 2007b) *Diagnoseexpertise* der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer abhängig. Somit stellt die Diagnose stets den ersten notwendigen Schritt auch einer jeden effektiven Leseförderung dar. Das heißt mit anderen Worten: Nur wenn eine Lehrperson weiß, wie gut resp. schwach ihre Schülerinnen und Schüler le-

sen, und wenn sie weiß, *warum* sie gut resp. schwach lesen, ist sie dazu in der Lage, die richtigen Fördermethoden für die eigene Klasse auszuwählen (vgl. dazu ausführlich Holle 2010).

Eine lesespezifische Kompetenzsteigerung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht basiert also zunächst immer auf einer auszubildenden *Lesebewusstheit* der beteiligten Lehrkräfte. Unter Rückgriff auf Helmkes Forderung nach einer zu fördernden Diagnoseexpertise der Lehrerinnen und Lehrer (Helmke 2005, S. 85f.) wird Bewusstheit hier mit Ossner (2007) und Eichler (2007) als die Fähigkeit definiert, bestimmte (zumeist latente, also nicht direkt beobachtbare) Sachverhalte, Fehlverläufe, Entwicklungen oder Motivationen in spezifischen Bereichen der Sprache (wie etwa dem Lesen) transparent machen und zur weiteren kommunikativen Vermittlung verbalisieren sowie fördern zu können.

Da der Begriff der Sprachbewusstheit für die Deutschdidaktik noch relativ neu ist, scheint eine kurze Klärung sinnvoll, in welcher Weise er im Rahmen der vorliegenden Studie Anwendung finden soll (vgl. Gailberger 2007a).

Während sich das aus der angelsächsischen Muttersprachdidaktik stammende Konzept der Language-Awareness (also die Annahme einer eigenaktiven und in sehr verschiedenen Feldern tätigen ‚Sprachaufmerksamkeit‘ des Lernenden) zunächst nur im Fremdsprachenunterricht (vgl. Gnutzmann 1997, 2000) und später dann in der Didaktik für Deutsch als Zweitsprache (Luchtenberg 1995) durchsetzte, hat der Begriff innerhalb der Deutschdidaktik erst vor kurzem nachhaltig Einzug gehalten (vgl. Eichler 2007a; Ossner 2007; Bremerich-Vos/Grotjahn 2007; Holle 2006; Ahrens-Draht et al. 2005 u. v. a. m.).

Sprachbewusstheit heißt, sich ein bewusst analytisches Verhältnis zu Inhalten und Phänomenen von Sprache aufzubauen, um sich etwa in verschiedenen Formen des Wissens über sprachliche Phänomene oder über die Verhaltenssteuerung in sprachlichen Lernprozessen bewusst werden zu können (Eichler 2007b, S. 124). Eine nötige Distanz, aus der sich ein metakognitiver Blick auf Sprache und ihre Phänomene erlaubt (vgl. Gombert 1997), muss aber erst entwickelt werden, um sie – als metasprachliche Fähigkeit – von Aspekten wie Sprachgefühl o. ä. abgrenzen zu können. Damit ist gesagt, dass mit einer domänenspezifischen Bewusstheit eine bestimmte Fähigkeit verbunden ist, „etwas bewusst zu tun bzw. sich einer Sache bewusst zu sein“ (Ossner 2007, S. 134).

Im Sinne eines kompetenzorientierten und Kompetenzen fördernden Deutschunterrichts geht es nach Ossner also darum, „dass Schülerinnen und Schüler Sprache nicht nur routiniert gebrauchen, sondern sie bewusst einsetzen“ (und ihren Gebrauch dadurch bestenfalls auch verbessern) können (ebenda, S. 135).

Bezogen auf das primäre Interesse der hier vorliegenden Studie – Lesebewusstheit zu didaktisieren, zu operationalisieren und somit in konkrete Leseförderung fließen zu lassen – bedeutet dies nach Spinner (2004, S. 131 f.), sich nicht allein der dem Leseakt zumeist vorgelagerten Dimensionen des Lesens bewusst zu werden, sondern den Jugendlichen auch das Wissen und das Gefühl dafür zu vermitteln, ebenso die eigenen schriftsprachlichen Handlungen *im Prozess* selbstständig überwachen zu können (vgl. hierzu auch Schoenbach et al. 2006, v.a. S. 28–33/45–50; National Reading Panel/NRP 2000, S. 233).

Genau genommen sind bei der Modellierung von Lesebewusstheit somit zwei Ebenen des Lesens angesprochen, die zum Teil vor, zum Teil während des Leseaktes auszuweisen sind und die bei der Planung wie bei der Durchführung von Leseprozessen gekonnt berücksichtigt werden müssen. Zu unterscheiden ist demnach eine allumfassende Lesebewusstheit sowie eine *Leseprozessbewusstheit*, die die Begegnung mit einem speziellen Text in actu organisiert und unterstützt.

Sprachliche Handlungen (wie beispielsweise das Lesen eines informierenden Sachtextes) planen, durchführen, steuern und verarbeiten zu *können*, wird hier im Sinne Karmiloff-Smiths (1992) verstanden. Karmiloff-Smith betont, dass erreichtes Können nie als eine situative Performanz von Schülerinnen und Schülern missverstanden werden darf, sondern vielmehr als eine nachhaltig-übertragbare Kompetenz darzustellen und zu fördern ist, die (im besten Fall) bis zu einem expliziten Bewusstseinslevel erfolgreich weiter zu fördern ist. Nur so könne garantiert werden, dass domänenspezifische Kompetenzen (wie eben das Lesen) – in verschiedenen Mustern vorhanden – auch wirklich auf neue Problemlösungsanlässe übertragen werden können. Lesende weisen dies nach, wenn sie systematische Zugriffsmöglichkeiten auf Texte nutzen und damit zeigen, dass sie aus verschiedenen potenziellen, jeweils diejenigen Alternativen auswählen können, die am ehesten Erfolg versprechen.

Eine solche bewusste Sprachlenkung, oder genauer: eine solche bewusste Steuerung des schriftsprachlichen Rezeptionsprozesses (inklusive seiner situativen Vorbedingungen) ist im angloamerikanischen Raum schon länger das Ziel ausgewählter lesespezifischer und unterrichtsnaher empirischer Studien (vgl. NRP 2000, S. 233 ff.) und gibt in gewisser Weise auch Thema und Ziel des hier vorliegenden Dissertationsprojektes vor:

Es geht um die Ausbildung von Lesebewusstheit im Deutschunterricht, die

- (auf Lehrerseite) als eine Kombination aus hemmenden wie fördernden Vorbedingungen des Lesens einerseits und der bewusst-gekonnten Steuerung von Rezeptionsprozessen andererseits bewusst zu machen und auszubilden ist, ehe sie
- mittels der Meisterlesermethode (Willenberg 2007c) sowie mittels neuer Lesebewusstmachungsstrategien operationalisiert und didaktisiert
- (auf Schülerseite) als neu gewonnene Leseprozessbewusstheit selbstständig und erfolgreich angewendet werden kann.

Die wichtige Rolle, die den Lehrerinnen und Lehrern an dieser Stelle zukommt, soll anhand folgender vier Fragen verdeutlicht werden:

- Was macht ein Fußballcoach, wenn er seine Mannschaft auf das nächste Spiel gegen eine angriffsstarke, dafür aber abwehrschwache Mannschaft einzustellen hat?
- Was macht ein Arzt, der vor dem Problem steht, anhand der Schilderungen eines Patienten die richtige Diagnose stellen zu müssen, um so die geeignetste Behandlungsmethode für denselben finden zu können?
- Was macht ein Uhrenmacher, dem eine alte Taschenuhr zur Reparatur gebracht wird, da diese trotz ständigen Nachstellens stets einige Minuten nachgeht?
- Was macht ein Dirigent, wenn er in der ersten Orchesterprobe vergeblich versucht, die eigenen Vorstellungen seiner wochenlangen Vorbereitungen mit den Klängen seines ihm vorspielenden Orchesters in Einklang zu bringen?

Mittels ihrer Expertise (und gestützt durch ihre mentalen Modelle) durchlaufen sie gedanklich Arbeitsroutinen, antizipieren potenzielle Störfälle, entwickeln darauf aufbauend Umgehungsstrategien, arbeiten Alternativen aus und treffen schließlich zielführende Entscheidungen, die ihrer Überzeugung nach beim Erreichen des anvisierten Ziels hilfreich sind (Seel 1991, S. 155; Al-Diban 2002).

Auch wenn beruflicher Erfolg sicherlich von mehreren Faktoren als allein der Bildung mentaler Modelle abhängt (z. B. soziale Kompetenz, Kreativität, organisatorische Struktur etc.), so lässt sich doch in Bezug auf die Diagnose mindestens festhalten:

- Würde es dem Fußballcoach nicht gelingen, die Stärken und Schwächen seiner eigenen Mannschaft auf die der gegnerischen Spieler taktisch einzustellen,

- läge der betreffende Arzt ständig mit seinen Diagnosen und empfohlenen Kuren daneben,
- wüsste der Uhrenmacher nicht, welche Schrauben nachzuziehen oder welche Federn zu erneuern sind,
- und verlangte der Dirigent von den ihn engagierenden Orchestern stets das Gegenteil dessen, wofür diese zurecht berühmt sind: alle vier würden schwerlich beruflichen Erfolg nachweisen können.

Bei Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern ist dies nicht anders. Die Ausbildung von Bewusstheit über die Unterrichtsinhalte und -ziele (hier: die Förderung des Lesens) und über die potenziellen Kompetenzen der (hier: schwach lesenden) Schülerinnen und Schüler ist der erste Schritt einer erfolgreichen und nachhaltigen Förderung. Nur sie ermöglicht die notwendige Transparenz, aus der heraus bewusst didaktisierter kompetenzfördernder Unterricht entstehen und wirken kann. Diese Form von Transparenz aber gründet sich auf der Basis von fachwissenschaftlichem *Wissen*, fachdidaktischem *Können* und langjähriger *Erfahrung* der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer (Helmke 2005, S. 32f.) und soll daher im Sinne dieses Dissertationsprojektes als die erste Bedingung dafür gelten, Leseförderung betreiben zu können.

Die vorliegende Studie macht sich somit zur Aufgabe, auf umfassende und verständnissichernde Weise zu erläutern, was man sich unter den Begriffen und der Ausübung von Lesen und Lesekompetenz vorzustellen hat. Es wird damit der Überzeugung gefolgt, dass nur eine zu erlangende *Bewusstheit* in Sachen Lesen den Blick dafür freigeben kann, welche lesespezifischen Areale der Schülerinnen und Schüler förderbar sind und welche eher nicht.

Bewusstheit kann demnach als notwendige, wenn auch nicht als hinreichende Bedingung dafür angesehen werden, ‚die‘ richtige Lesefördermethode für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler auszuwählen. Die Bedingungen zur Förderung des Lesens können erst dann als hinreichend erfüllt angesehen werden, wenn eine auf konkrete Lerngruppen bezogene dienliche Leseförderung nicht nur erkannt, sondern, wenn sie sich auch im Praxistest, das heißt im Unterricht wie in der empirischen Evaluation, als umsetzbar und erfolgreich erwiesen hat. Dann schließlich wird es möglich, theoriegeleitet, unter methodischer Anleitung und mithilfe ‚guter‘ (das heißt lesepsychologisch guter) Sachtexte binnendifferenziert Leseförderung im (Deutsch-) Unterricht zu betreiben.