

Lesepatenschaft Kufstein

Verein – Idee – Umsetzung

BACHELORARBEIT

aus Allgemeine Sonderschule

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Education (BEEd)

an der

Pädagogischen Hochschule Tirol

vorgelegt von

Stefanie Schneider

Betreuer:

Haupt, Wolfgang, MA. Prof

Warzilek, Roland, Dipl.-Päd. MA. Prof.

Innsbruck, März 2012

Kurzzusammenfassung

Das Lesen und Verstehen von Texten ist eine grundlegende Kompetenz, die sowohl für die Teilnahme in der Gesellschaft als auch für die berufliche und persönliche Entwicklung eines Menschen wichtig ist. Um die Kinder in dieser Entwicklung zu unterstützen, gibt es verschiedenste wissenschaftliche Studien, wie sich die Lesekompetenz entwickelt bzw. wie sie unterstützt und gefördert werden kann. Die Verbesserung der Lesekompetenz darf nicht nur ein bedeutendes Lernziel im Deutschunterricht sein, es braucht eine Ausweitung auf den gesamten Unterricht und auf den außerschulischen Bereich. In dieser Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, in wieweit können engagierte, außerschulische Personen, sprich Lesepatzen, die Schule in dieser Bildungsaufgabe unterstützen. Wie können Projekte wie Lesepatenschaften umgesetzt werden? Welche Veränderungen im Leseverhalten der Kinder sind möglich? Wie kann ein Projekt wie die Lesepatenschaft Kufstein Kinder in ihrer Lesekompetenz stärken? Ist in einem gewissen Zeitraum eine durch Testergebnisse nachgewiesene Verbesserung der Lesefertigkeit möglich? Neben der Auseinandersetzung mit dem Thema „Verbesserung der Lesekompetenz“ geht es in dieser Arbeit auch um das Beantworten der gestellten Fragen.

Vorwort

Spätestens seit den Ergebnissen der Pisa-Studien gibt es vielfältige Diskussionen zum Thema Verbesserung der Lesekompetenz. Ein besonderes Augenmerk muss auf die Gruppe der Risikokinder gelegt werden, um ihnen bestimmte Basiskompetenzen zu vermitteln. In dieser Arbeit soll aufgezeigt werden, dass Initiativen wie Lesepatenschaften, die Schule in dieser Aufgabe unterstützen können. Sie leisten somit einen wertvollen Beitrag um benachteiligte Kinder zu unterstützen. Denn Lesen kann nicht nur mit dem Vermitteln der Lesetechnik gleichgesetzt werden. Das Schaffen von Beziehungen verstärkt Lesemotivation und Lesefreude. Die Idee für die Auseinandersetzung mit diesem Thema kam von Prof. Haupt, der diese Arbeit begleitete aber auch die notwendigen Kontakte zur Lesepatenschaft Kufstein herstellte. Einen herzlichen Dank den Lesepaten, den Schülern und den beteiligten Schulen aber auch all jenen Menschen, die mich beim Verfassen dieser Arbeit in irgendeiner Form unterstützt haben, besonders meiner Familie, die mir immer zur Seite stand.

Innsbruck, im April 2012

Stefanie Schneider

Inhalt

1	PROBLEMAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN	7
2	BEGRIFFSERKÄRUNG: LESESCHWÄCHE	8
2.1	Begriffsbestimmung und Abgrenzung.....	8
2.2	International gültige Definition.....	8
2.3	Symptome einer Lesestörung (laut ICD-10)	9
2.4	Resümee.....	10
3	ANFORDERUNGEN AN EINE ZEITGEMÄSSE LESEFÖRDERUNG	12
4	FUNKTIONELLE SYSTEME FÜR DEN ERWERB DES LESENS	13
5	RELEVANTE VORLÄUFERFUNKTIONEN FÜR DEN SCHRIFTSPRACHENERWERB	16
5.1	Die phonologische Bewusstheit.....	16
5.1.1	Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn.....	16
5.1.2	Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn.....	17
5.2	Phonetisches Rekodieren im Kurzzeitgedächtnis.....	17
5.3	Rekodiergeschwindigkeit im Lexikon.....	17
6	LESESTUFEN	19
6.1	Stufe 1: „Als – ob – lesen“	19
6.2	Stufe 2: „Naiv– ganzheitliches Lesen“	20
6.3	Stufe 3: Benennen von Lautelementen	20
6.4	Stufe 4: Buchstabenweises Erlesen	20
6.5	Stufe 5: fortgeschrittenes Erlesen: Nutzen von größeren Einheiten.....	21
6.6	Stufe 6: Automatisierung und Hypothesenbildung.....	21
7	VERSCHIEDENE GRAFIKEN ÜBER DIE GRUNDLAGEN DER LESEENTWICKLUNG	22
8	VERBESSERUNG DER LESEKOMPETENZ	26
8.1	Lesetraining.....	26

8.1.1	Lesefertigkeiten trainieren: Dekodieren	28
8.1.1.1	Grundlegendes Blicktraining	29
8.1.1.2	Wahrnehmung von (Schrift-)Zeichen.....	30
8.1.1.3	Erfassen von Wortteilen und Wörtern	30
8.1.1.4	Verknüpfung von Satzteilen, Teilsätzen und Sätzen	30
8.1.1.5	Herstellen von Sinnzusammenhängen auf der (Teil-)Textebene	30
8.1.2	Lesegeläufigkeit trainieren: Automatisieren	31
8.1.3	Lesestrategien trainieren: Sinn konstruieren	32
8.2	Leseförderung und Lesemotivation	35
8.2.1	Geschlechtsspezifische Themen	36
8.2.2	Die lesefreundliche Schule	36
8.3	Literarische Bildung.....	37
9	KONKRETE UMSETZUNGSMÖGLICHKEITEN IM LESEUNTERRICHT....	39
9.1	„Arbeitsfelder“ in der praktischen Umsetzung	39
9.1.1	Die Leseflüssigkeit und Lesetechnik verbessern.....	39
9.1.1.1	Lautleseverfahren	39
9.1.1.2	Vielleseverfahren.....	43
9.1.2	Das Leseverstehen trainieren.....	45
10	ZUSÄTZLICHE SCHWIERIGKEITEN BEI SCHÜLERN UND SCHÜLERINNEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	48
10.1	Allgemeines	48
10.2	Mehrsprachigkeit bedeutet Zunahme der Komplexität	48
11	LESEPATENSCHAFT KUFSTEIN	50
11.1	Der Verein	50
11.1.1	Die Idee.....	50
11.1.2	Mittel zur Erreichung des Vereinszweckes.	50
11.2	Die Lesepaten	51
12	FORSCHUNG	52
12.1	Hypothese	52
12.2	Empirische Sozialforschung	52
12.2.1	Testung	53
12.2.2	Mündliche Befragung.....	53
12.3	Meinung der Lesepaten und der Schulleitung.....	54
12.4	Testung	55
12.4.1	Testung der Schüler in der Volksschule	55

12.4.1.1	Schüler 1(2.Klasse).....	56
12.4.1.2	Schüler 2(2.Klasse).....	58
12.4.1.3	Schüler 3(3.Klasse).....	60
12.4.2	Testung der Schüler in der Neuen Mittelschule	62
12.4.2.1	Schüler 4(5.Klasse).....	63
12.4.2.2	Schüler 5 (7. Klasse).....	65
12.4.2.3	Schüler 6(5. Klasse).....	68
12.5	Ergebnisse	70
12.6	Konkrete Förderungsmöglichkeiten	70
12.7	Resümee	74
13	ZUSAMMENFASSUNG	76
14	LITERATURVERZEICHNIS	77
14.1	Bücher	77
14.2	Internetseiten	78
14.3	Grafiken.....	80

1 PROBLEMAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN

Kinder und Jugendliche können in ihrem Leseprozess steckenbleiben, das bedeutet, dass sie in der Grundstufe 2 bzw. in der Sekundarstufe nicht die Lesekompetenz haben, die für einen erfolgreichen Schulbesuch erforderlich ist. Besonders die Heterogenität in einer Klasse ist eine große Herausforderung. Dies ist der Ausgangspunkt für diese Arbeit.

Dadurch wird in der Forschung immer wieder der Frage nachgegangen, wie verläuft eine erfolgreiche Leseentwicklung aber auch wie kann die Leseförderung erfolgen und gestaltet werden, damit möglichst alle Kinder, egal welche Grundvoraussetzungen sie mitbringen, eine ausreichende Lesekompetenz erwerben können. Im theoretischen Teil wird diesen Fragen und Inhalten nachgegangen, es wird aufgezeigt, wie sich die Lesekompetenz bei Kindern entwickelt, es werden aber auch Schwierigkeiten und Stolpersteine aufgezeigt, die ein Kind in seiner Entwicklung behindern können.

Ein weiterer Kernpunkt dieser Arbeit ist das Aufzeigen von Fördermöglichkeiten zur Verbesserung der Lesekompetenz. Da dies ein breites Spektrum ist, wird der Schwerpunkt auf Förderkonzepte gelegt, die in Teilbereichen das Einbeziehen der Lesepaten ermöglichen.

Im praktischen Teil soll aufgezeigt werden, dass der Einsatz von außerschulischen Personen sprich Lesepaten eine Möglichkeit bietet, dass die Kinder in ihrer Leseentwicklung eine zusätzliche Förderung und Unterstützung bekommen können. Kinder können durch die Lesepaten die Chance bekommen, dass zum Thema Lesen ein emotionaler Bezug angebahnt wird, dass ihre Lesemotivation neue Impulse bekommen kann. Denn Lesen ist immer auch ein Eintauchen in die Gefühlswelt, das bedeutet, dass der Leseprozess durch Beziehung und eine anregende Lesewelt unterstützt wird. Lesekompetenz erfordert aber auch Training, verstärkt wird diese Form der Leseförderung durch die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Lesepaten. Die konkrete Arbeit und die Zielsetzungen, die damit verbunden sind, werden am Beispiel Lesepatenschaft Kufstein aufgezeigt. Durch Fallbeispiele wird der Praxisbezug im Hinblick auf die Effektivität der Leseförderung hergestellt. Neben den messbaren Ergebnissen (wissenschaftliche Testverfahren) sollen aber auch persönliche Meinungen der Beteiligten in die vorliegende Arbeit miteinbezogen werden.

2 BEGRIFFSERKÄRUNG: LESESCHWÄCHE

2.1 Begriffsbestimmung und Abgrenzung

In der Literatur gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Begrifflichkeiten zur Beschreibung und Erklärung umschriebener Lesestörungen. Es wird von Legasthenie, Dyslexie, Lese-Rechtschreibstörung, Lese-Rechtschreibschwäche u.a. gesprochen. Diese Begriffe werden von den Autoren sehr uneinheitlich verwendet, was immer wieder für Verwirrung sorgt.

Häufig werden die Auffälligkeiten im Lesen mit Rechtschreibschwierigkeiten gekoppelt und in einem Begriff bezeichnet. Da die beiden Störungsbilder aber nicht zwangsläufig miteinander verbunden sein müssen bzw. unterschiedlich stark ausgeprägt sind, sollten Lese- und Rechtschreibstörungen stets getrennt voneinander betrachtet werden. Es zeigt sich jedoch, dass eine strikte Trennung zwischen den beiden Phänomenen kaum möglich ist. Aufgrund dieses engen Zusammenhangs wird die Rechtschreibstörung stellenweise mit einbezogen und ebenfalls kurz erwähnt werden. Der Schwerpunkt dieses Textes bezieht sich jedoch auf die isolierten Lesestörungen.

Im Vergleich zu einer Lesestörung wird unter einer Leseschwäche eine vorübergehende Schwierigkeit beim Erlernen des Lesens verstanden. Mögliche Ursachen dafür sind: eine Erkrankung, ein Schulwechsel oder auch schwere seelische Belastungen (vgl. Klische, Anja)

2.2 International gültige Definition

Das Internationale Klassifikationssystem der Krankheiten (ICD-10, Dilling et al., 1991) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat Lesestörungen unter dem Begriff Lese-Rechtschreibstörung (F81.0) eingeordnet und folgendermaßen beschrieben:

„Das Hauptmerkmal ist eine umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Worte wiederzuerkennen, vorzulesen und Leistungen, für

welche Lesefähigkeit nötig ist, können sämtlich betroffen sein. Bei umschriebenen Lesestörungen sind Rechtschreibstörungen häufig und persistieren oft bis in die Adoleszenz, auch wenn einige Fortschritte im Lesen gemacht werden. Umschriebenen Entwicklungsstörungen des Lesens gehen Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache voraus. Während der Schulzeit sind begleitende Störungen im emotionalen und Verhaltensbereich häufig.“ (Dilling et al., 1991 u. Anja Klische)

2.3 Symptome einer Lesestörung (laut ICD-10)

Beim Lesen:

- Unsicherheiten beim Benennen von Buchstaben und Schwierigkeiten beim Erlernen des Alphabets
- Wörter oder Wortteile werden ausgelassen, ersetzt, verdreht oder hinzugefügt
- Lesegeschwindigkeit ist nicht altersgemäß
- Orientierungsschwierigkeiten beim Suchen des Satz- oder Zeilenbeginns, Unsicherheiten beim Beibehalten der aktuellen Leseposition
- Das Gliedern des Satzes ist fehlerhaft
- Vertauschen von Wörtern im Satz, aber auch von einzelnen Buchstaben
- Große Schwierigkeiten bei der Wiederholung von Gelesenem
- Unfähigkeit Zusammenhänge in einem Text zu erkennen und entsprechende Schlussfolgerungen zu ziehen

(vgl. Anja Klische und Schlaudinos)

Im ICD-10 werden fünf diagnostische Kriterien, die für eine Diagnose einer Lesestörung vorliegen müssen, unterschieden:

- 1. Es muss eine klinisch eindeutige Beeinträchtigung des Lesens vorliegen*
- 2. Die Beeinträchtigung muss in dem Sinne spezifisch sein, als dass sie nicht allein durch eine Intelligenzminderung erklärbar ist*

3. Die Beeinträchtigung muss entwicklungsbezogen sein
4. Es dürfen keine äußeren Faktoren vorhanden sein, die einen ausreichenden Grund für die schulischen Schwierigkeiten darstellen (z.B. unangemessener Unterricht, unangemessene Lernmöglichkeiten)
5. Es dürfen keine unkorrigierten optischen oder akustischen Sinnesmängel vorhanden sein.

Das ICD-10 fordert eine Abweichung der Leseleistung von der nach Alter und Intelligenz zu erwartenden Leistung um mehr als zwei Standardabweichungen. (siehe Anja Klische)

Handelt es sich jedoch um eine umschriebene Entwicklungsstörung des Lesens so hängt dies meist mit einer Entwicklungsstörung des Sprechens oder der Sprache zusammen. Es gibt aber auch Kinder, die die Sprachentwicklung im normalen Alter durchlaufen, sie haben allerdings noch Schwierigkeiten bei der Informationsverarbeitung akustischer Reize. Auch die visuelle Informationsverarbeitung kann noch nicht altersgemäß sein und so Probleme verursachen.

Ein zusätzliches Handicap für Kinder mit einer Leseschwäche sind neben dem schulischen Misserfolg ihre mangelhafte Teilnahme am Unterricht. Oft haben sie auch soziale Anpassungsprobleme, diese Schwierigkeiten steigern sich meist mit den schulischen Anforderungen. Das bedeutet, dass manche Auffälligkeiten erst im Hauptschulalter deutlich sichtbar werden. Dabei würden gerade diese Schüler und Schülerinnen besonders viel Zuwendung und Erfolgserlebnisse benötigen um ihre Motivation für das Lesen lernen aufrechtzuerhalten. (vgl. Anja Klische)

2.4 Resümee

Der Leselernprozess kann aber auch bei Kindern ins Stocken geraten bei denen keine explizite Lesestörung nachgewiesen werden kann. Daher ist es wichtig, dass jede/er Lehrer/in über die Grundlagen der Leseentwicklung bzw. Leseförderung informiert ist und so entsprechende Fördermaßnahmen anbieten kann.

„Wer Interesse an Texten und Büchern aufgebaut hat, hat alle Chancen, eine gute Leserin, ein guter Leser zu werden, das heißt, laufend mit anspruchsvolleren Stoffen fertig zu werden und unerschrocken auch auf die noch nicht vertrauten Formen zuzugehen. Wer

aber den Lesevorgang selber als mühsam empfindet, weil die technischen Anforderungen, die Texte stellen, zu hoch sind oder weil die stille Konzentration beim Lesen schwer fällt, dem wird der Spaß von Anfang an verdorben sein“. (siehe Bertschi-Kaufmann: Das Lesen S.12)

Lernstörungen im Lesen können bei Kindern zu sekundären pathologischen Verhaltensauffälligkeiten führen. Sie werden in folgenden Bereichen sichtbar:

+ Lern- und Leistungsbereich: Die Kinder zeigen Verweigerungshaltungen, sie machen im Unterricht nicht mit, vergessen die Hausübungen, sie arbeiten langsam und wirken ständig abgelenkt, sie zeigen wenig Motivation

+ emotionaler Bereich: die Kinder entwickeln Versagensängste, sie haben ein geringes Selbstwertgefühl, auch psychosomatische Beschwerden z.B. Kopf- und Bauchschmerzen, Einnässen können die Folge sein

+ sozialer Bereich: das Kind wird zunehmend unruhiger und aggressiver, es hat öfter Streit mit anderen Kindern, die Kinder werden zunehmend isolierter, bekommen eine Außenseiterrolle

(vgl. Barth S. 123/124)

3 ANFORDERUNGEN AN EINE ZEITGEMÄSSE LESEFÖRDERUNG

Wie bereits angeführt, verläuft das Lesen lernen längst nicht immer erfolgreich, da es ein komplexer Vorgang ist, der Leistungen auf verschiedenen Ebenen erfordert. Wer diese Herausforderungen bewältigen kann, hat nicht nur Zugang zu Informationen, mit dem Lesen sind auch kommunikative und soziale Aspekte verbunden. Es ist eine gewisse Lesekompetenz erforderlich um neue Erfahrungen mit dem Erzählen und Reflektieren von Geschriebenem machen zu können, erst dann bekommt jemand den Zugang zu poetisch gestalteten Texten. *„Für Menschen, die im Umgang mit Texten geübt sind, ist Lesen also ein mehrfacher Gewinn. Nicht zuletzt bedeutet Lesefähigkeit auch Mitgliedschaft, das heißt Zugehörigkeit zu jenem Teil der Gesellschaft, der sich mithilfe von Schrift austauschen und verständigen kann und der auch in der Lage ist, schriftbezogene Kultur zu genießen“.* (Spinner 2004)

Ein Sechstel der Erwachsenen hat nicht die Grundkompetenz im Lesen, die für die Bewältigung der alltäglichen Informationsvielfalt und zum Weiterlernen notwendig sind. Mehrere Studien weisen darauf hin, dass das Lernziel Lesen nicht ohne Weiteres erreicht wird. Die Kinder bringen oft sehr unterschiedliche Voraussetzung zum Schriftlernen mit. Der Zugang zur Welt der Schrift wird sehr vom soziokulturellen Umfeld geprägt, dazu gehört der Ausbildungsgrad der Eltern, die ökonomischen Verhältnisse der Familie, die Sprachkultur innerhalb der Familie, die Lese- und Mediengewohnheiten, der Grad der Integration in der gesellschaftlichen Umgebung sowie die Möglichkeiten zur Nutzung gesellschaftlicher und kultureller Angebote.

Durch den Medienwandel präsentieren sich Texte in unterschiedlichsten Strukturen. Schrift, Bild und Ton werden häufig kombiniert, dadurch ergeben sich veränderte Vorgaben für das Lesen. *„Der Computer hat die Leselandschaft also um neue Textqualitäten und damit auch um neue Leseanforderungen erweitert“.*

Die Kommunikation durch das Internet hat zu neuen Textformen geführt, denn E-mails sind zwar Schriftstücke, werden aber oft in einem eher mündlichen Stil verfasst. Mit der Vielfalt an Medien werden unterschiedliche kommunikative Aufgaben bewältigt. Dies erfordert wiederum eine vielfältige, bewegliche Lesehaltung und selbstverständlich auch die entsprechende Lesekompetenz dazu. Eine weitere große Herausforderung in der Leseerziehung ist der Umgang mit der Heterogenität.

(vgl. Bertschi-Kaufmann, Lesekompetenz – S. 9 f.)

4 FUNKTIONELLE SYSTEME FÜR DEN ERWERB DES LESENS

Der Schuleintritt ist bei Kindern meist mit einem großen Motivationsgrad verbunden. Damit sich diese Erwartungshaltung erfüllen kann, braucht das Kind bereits ein breites Spektrum an individuellen Grundfähigkeiten und Grundfertigkeiten. Kinder, die aufgrund von entwicklungsbedingten Defiziten aber auch durch soziokulturelle bzw. emotionale Rahmenbedingungen Entwicklungsrückstände haben, werden oft in ihrer Erwartungshaltung enttäuscht.

*„Wer das erste Knopfloch verfehlt,
kommt mit dem Zuknöpfen nicht mehr zu Rande!“*

Johann Wolfgang Goethe

Auf unseren Themenbereich bezogen, bedeutet das, dass es wichtig ist, die Entwicklungsrückstände bei einem Kind möglichst früh zu erkennen, um dann entsprechende Fördermaßnahmen einzusetzen.

Welche Basisfertigkeiten können den Verlauf des Leselernprozesses beeinflussen?

- Wahrnehmung
- Sprachentwicklung
- Konzentrationsfähigkeit
- Sozial-emotionaler Entwicklungsstand

Jeder Mensch ist von seinen eigenen Fähigkeiten, Erfahrungen, sowie der Umwelt geprägt. Aber auch soziale und kulturelle Beschaffenheit sind ein wichtiger Teil des Prozesses Wahrnehmung. Daher ist für die Kinder sehr wichtig, schon früh mit allen Sinnen zu lernen, besonders in sprachlicher Hinsicht. Hierbei ist ein vielfältiges Angebot der Lehrer und Lehrerinnen von Vorteil.

Sollte ein Kind in seiner Empfindung der Wahrnehmung eingeschränkt sein, führt es meistens dazu, dass es zu Lernbeeinträchtigungen kommen kann. Diese Hindernisse in der Wahrnehmung können in der Sensorik, Motorik, im kognitiven-symbolischen Bereich oder im sozial-emotionalen Bereich liegen und genau durch diesen Mangel kann es zu Verzögerungen und Störungen kommen.

Viele Lehrer und Lehrerinnen greifen bei der Buchstabenerarbeitung auf das Riechen und Schmecken zurück, sei es mit Speisen oder mit Buchstabenkeksen, die mit dem Buchstaben beginnen, der gerade gelernt wird. Hat hier ein Kind eine Einschränkung, ist es schon den anderen Kindern einen Schritt zurück. Aber besonders deutlich wird es, wenn ein Schüler oder eine Schülerin Mängel in der visuellen oder auditiven Wahrnehmung aufweist. Denn diese zwei Sinne sind beim Erlernen des Schriftsprachenerwerbs besonders wichtig.

Folgende funktionelle Systeme, deren Grundlage in den verschiedenen Wahrnehmungsbereichen liegt, sind beim Erwerb des Lesens von Bedeutung:

- Visuelle Diskriminationsfähigkeit (visuelles Erfassen und Unterscheiden von Buchstaben)
- Das Erfassen der Raumlage (z.B. bei Buchstaben wie b-d, p-q muss die Raumlage beachtet werden, um sinnerfassend lesen zu können)
- Formkonstanz beachten (das Kind muss einzelne Schriftzeichen unabhängig von Größe und Form sicher identifizieren können)
- Die sichere Zuordnung von Buchstaben zu Lauten: Dies ist nur dann möglich, wenn die wesentlichen akustischen Unterschiede zwischen den Lauten auditiv wahrgenommen und gespeichert werden. Voraussetzung dazu ist, dass das kinästhetische Muster von jedem Laut im Gedächtnis abgespeichert und bewusst abrufbar ist, was wiederum eine funktionierende Mundmotorik voraussetzt. Das Lesen von Buchstaben erfordert, dass eine Verknüpfung des visuell wahrgenommenen Buchstabens und dem entsprechenden kinästhetischen Lautbild stattgefunden hat.
- Die Lautsynthese: Die Voraussetzung für die Lautsynthese ist ein gut funktionierendes auditives Kurzzeitgedächtnis, das in der Lage ist die serielle Anordnung der Lautfolge zu speichern. Kann das Kind diese Gedächtnisleistung nicht erbringen, vergisst es die bereits synthetisierte Lautfolge.
- Bildung von Übergangswahrscheinlichkeiten
- Rhythmische Differenzierungsfähigkeit: Damit ist die Fähigkeit gemeint, ein Wort in kleinere Einheiten (z.B. in Silben) zergliedern zu können, erst dann bekommt das

Wort einen Sinn und wird verstanden. Voraussetzung dafür ist, dass ein Kind die rhythmische Struktur eines Wortes erfassen kann.

- Melodische Differenzierungsfähigkeit (das Wort mit der richtigen Betonung versehen): Solange das Kind auf der Einzellautebene liest, fehlt ihm noch der Zugang zur richtigen Betonung eines Wortes.

Diese funktionellen Systeme werden im Laufe der Leseentwicklung immer automatisierter. Aufgrund der Komplexität des Leseprozesses kann immer wieder beobachtet werden, dass auch Komponenten wie Konzentrationsfähigkeit und auch die sozial-emotionale Reife eine wichtige Rolle spielen, da sie die Lernmotivation und die Lernbereitschaft mitprägen.

(vgl. Barth 2006 S. 117-119)

5 RELEVANTE VORLÄUFERFUNKTIONEN FÜR DEN SCHRIFTSPRACHERWERB

„Beim Lesen müssen Buchstaben, die den Laut eines Wortes ergeben, in ein korrektes Lautmuster (Wort) umgewandelt werden. Dies erfordert die Fähigkeit, die Bedeutung von Buchstaben zu übersetzen und diese miteinander zu verbinden.“

(Karlheinz Barth – Lernschwächen früh erkennen)

Die wissenschaftliche Forschung der letzten zwei Jahrzehnte bewies, dass der Sprachwahrnehmungs- und Verarbeitungsprozess eine wichtige Rolle im Lese- und Schriftspracherwerb spielt, besonders die phonologische Bewusstheit ist hier anzuführen, aber auch die phonetische Rekodierung und die Rekodiergeschwindigkeit sind wichtige Komponenten für den Leselernprozess.

(vgl. Wilfried Hingst 2008 S. 57-58)

5.1 Die phonologische Bewusstheit

Unter „Die Phonologische Bewusstheit“ versteht man die Fähigkeit den lautlichen Aufbau der Sprache zu verstehen und verarbeiten zu können. Die Schüler und Schülerinnen müssen sich beim Lesen lernen auf die lautlichen und strukturellen Gegebenheiten konzentrieren. Der meist zuerst entwickelte Aspekt eines Kindes in Bezug auf die Phonologische Bewusstheit, ist das Erkennen von gleichen Anfangslauten (Barbara – Banane – Boot). Skowronek und Marx unterscheiden die phonologische Bewusstheit in zwei Teilbereiche: die phonologische Bewusstheit im engeren und im weiteren Sinn.

5.1.1 Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn

Hierbei handelt es sich um die Fähigkeit, den Anlaut eines Wortes zu erkennen und zu analysieren, sowie lang ausgesprochene Laute zu einem Wort zu synthetisieren. Den Anfangsvokal eines Wortes zu analysieren schaffen schon viele Kindern bevor sie überhaupt einschulen, jedoch tun sie sich leichter, wenn es sich um lang gesprochene Vokale handelt und nicht um einen Konsonant. Den Endlaut können die meisten Kinder

aber noch nicht identifizieren. Auch das Analysieren von der Lautstruktur des Wortes bereitet den Kindern noch Probleme.

(Vgl. Barth 2005 S. 4-6)

5.1.2 Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn

Bei der Phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn versteht man die Fähigkeit, Reimwörter sowie die Silben eines Wortes zu erkennen und die Silbenstruktur ohne Probleme nachklatschen zu können. Sobald Kinder diese Entwicklungsstufe erreicht haben, können sie größere sprachliche Einheiten wie Reime und Silben sprechrhythmisch erarbeiten. Bei den meisten Schülern und Schülerinnen ist die Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn schon sehr gut ausgeprägt und sie haben die Fähigkeit der Reim- und Silbenerkennung bereits erworben. Dies ist von hoher Bedeutung für das Lesen, denn sollte ein Kind diese Fähigkeit noch nicht beherrschen, hat es in dem Bereich einen Entwicklungsrückstand, der sich im weiteren Verlauf negativ auf das Lesen auswirken kann.

(vgl. Ebel & Hessmann S. 46)

5.2 Phonetisches Rekodieren im Kurzzeitgedächtnis

Die phonetische Rekodierung im Kurzzeitgedächtnis bedeutet, dass Kinder sich Laute und Lauteinheiten kurzzeitig einprägen. Dieses Speichern im Kurzzeitgedächtnis muss solange andauern bis das Kind alle Laute eines Wortes gelesen hat und das Wort synthetisiert werden kann. Um dies zu schulen, können der Lehrer und die Lehrerin Pseudowörter vorsprechen, welche sich das Kind merken und nachsprechen muss.

(vgl. Barth 2006 S. 126-127)

5.3 Rekodiergeschwindigkeit im Lexikon

Die Kenntnisse und das Verstehen der Buchstaben nimmt beim häufigem Lesen stetig zu, am Ende sollte die Fähigkeit bestehen, schriftliche Symbole in ihrer lautsprachlichen Bedeutung zu rekodieren. Dieses semantische Lexikon ist besonders am Anfang wichtig,

aber auch für geübte Leser, damit sie bei nicht vertrauten Wörtern darauf zurückgreifen können. Die Rekodiergeschwindigkeit im semantischen Lexikon kann trainiert werden, indem das Kind Gegenstände richtig benennen muss, die in einer falschen Farbe oder ganz ohne Farbe dargestellt werden.

(vgl. Barth 2006 S. 126-127)

6 LESESTUFEN

Das „Lesenlernen“ erfolgt laut Leseforschung in mehreren Stufen und benötigt Teilfertigkeiten. Um richtig lesen zu können, ist es wichtig alle Stufen der Leseentwicklung zu durchlaufen, erst dann kann ein Schüler oder eine Schülerin richtig und flüssig lesen. Sollte ein Schüler oder eine Schülerin aber eine Stufe überspringen, auslassen oder nicht richtig verstehen, führt es meistens dazu, dass das Kind nur sehr stockend, langsam und zäh liest.

Beim Lesen gibt es laut Renate Valtin mehrere Entwicklungsstufen, sie teilt das Lesenlernen in sechs Stufen ein.

- Stufe 1: „Als – ob – lesen“
- Stufe 2: „naiv – ganzheitliches“ Lesen
- Stufe 3: Benennen von Lautelementen
- Stufe 4: buchstabenweise Erlesen
- Stufe 5: fortgeschrittenes Erlesen: Nutzen von größeren Einheiten
- Stufe 6: Automatisierung und Hypothesenbildung

6.1 Stufe 1: „Als – ob – lesen“

In der ersten Stufe der Leseentwicklung ahmen die Kinder ihre Eltern nach, indem sie Bücher aufschlagen und so tun wie ihre Eltern, sie „lesen“. Da die Kinder nicht wirklich lesen, könnte diese Stufe auch als „Spiel“ angesehen werden. Meist fällt es dadurch auf, dass das Buch, die Zeitung oder der Text verkehrt herum gehalten wird.

Die Geschichten, die die Kinder zu den Bildern erzählen sind meist frei erfunden oder sie werden nicht verstanden, da sie vor sich hin murmeln.

Für die Kinder und die spätere Freude am Lesen, ist diese Stufe sehr wichtig und die Eltern sollten den Kindern in dieser Zeit genug Aufmerksamkeit schenken, auch wenn sie nicht alles verstehen. Die Leseentwicklung kann positiv beeinflusst werden, wenn die Eltern ihre Kinder in ihrem „Lesen“ stärken.

In dieser Stufe ist es daher wichtig, dass die Kinder viel Umgang mit Bilderbüchern und Geschichten haben, da sie in dieser Stufe auch den Unterschied zwischen Schrift und Bildern entdecken.

6.2 Stufe 2: „Naiv– ganzheitliches Lesen“

In der zweiten Stufe ist es immer noch kein Lesen im eigentlichen Sinn, den Kindern fehlt noch die Einsicht in die Funktion des Lesevorgangs, sie haben auch noch kein Verständnis für die Laut-Buchstaben Beziehung. Trotzdem erfüllt es sie mit Stolz, dass sie manche „Signalwörter“ (z.B. Firmennamen, eigener Name) erkennen können. Sie erraten Wörter anhand einzelner Buchstaben und haben so selbst den Eindruck, dass sie das Wort „gelesen“ haben. Die Phonem-Graphem-Zuordnung gelingt in dieser Stufe noch nicht, die Kinder haben eigene Strategien wie sie diese „Signalwörter“ erlesen.

6.3 Stufe 3: Benennen von Lautelementen

In der Stufe 3 erkennen die Kinder, dass Phoneme durch Grapheme dargestellt werden können. Die Kinder lesen einzelne Wörter, aber nicht durch das Wiedererkennen von Firmennamen, sondern weil sie schon manche Grapheme kennen. Wenn die Kinder das Anfangsgraphem erkennen, kann es passieren, dass sie z.B. statt Telefon Toilette lesen. Die Kinder orientieren sich an einzelnen Graphemen, wobei das gesamte Wortbild noch nicht ausreichend gespeichert ist.

6.4 Stufe 4: Buchstabenweises Erlesen

In dieser Stufe beginnt das „erste“ Lesen, da die Kinder schon die meisten Grapheme und Phoneme kennen. Die Kinder lesen aber noch Buchstabe für Buchstabe. Die Kinder haben eine langgezogene, verlangsamte Sprechweise, teilweise sind auch die Lautverbindungen noch fehlerhaft. Durch dieses veränderte Klangbild eines gelesenen Wortes ist den Kinder oft nicht klar, was sie gerade gelesen haben. Auch die Sinnerfassung wird dadurch beeinträchtigt (z.B. anstatt Garten liest das Kind Gar-ten). Durch die untypische Aussprache ist dem Kind die Wortbedeutung nicht klar, obwohl es das Wort im normalen Kontext kennt.

6.5 Stufe 5: fortgeschrittenes Erlesen: Nutzen von größeren Einheiten

In dieser Stufe sind die Kinder bereits fähig, Wörter visuell in größere Verarbeitungseinheiten zu gliedern. Die Kinder benutzen nun Silben und Morpheme, wobei Wörter in Morpheme zerlegt werden, wie Spaziergang wird zu Spazier – gang. Die Kinder sind noch nicht sehr geübt im Lesen und brauchen somit viel Aufmerksamkeit für das Lesen der Wörter - daher ist keine Kapazität mehr für die Hypothesenbildung und Vorauserwartung eines Wortes übrig. Die Kinder sind noch nicht in der Lage, die Geschehnisse einer Geschichte innerlich weiterzuspinnen.

(vgl. Bossart und Lägner)

6.6 Stufe 6: Automatisierung und Hypothesenbildung

Der hohe Aufmerksamkeitsaufwand, der in Stufe 5 beschrieben wird, sollte sich in dieser Stufe verringern und der Lesevorgang sollte in einem großen Ausmaß automatisiert sein. Nun können sich die Kinder mehr auf den Inhalt konzentrieren und das innere Weiterspinnen der Geschehnisse aktivieren.

(vgl. Haarmann 1993, S 73f / Bossart und Lägner)

7 VERSCHIEDENE GRAFIKEN ÜBER DIE GRUNDLAGEN DER LESEENTWICKLUNG

Die Grundlagen für Fördermaßnahmen zur Steigerung der Leseleistungen werden in der Fachliteratur in verschiedenen Modellen dargestellt.

Ein kompetenter Leser verfügt über ein komplexes System von Tätigkeiten, die automatisiert ablaufen. Rosebrock/Nix erläutern dies anhand des Mehrebenenmodells des Lesens.

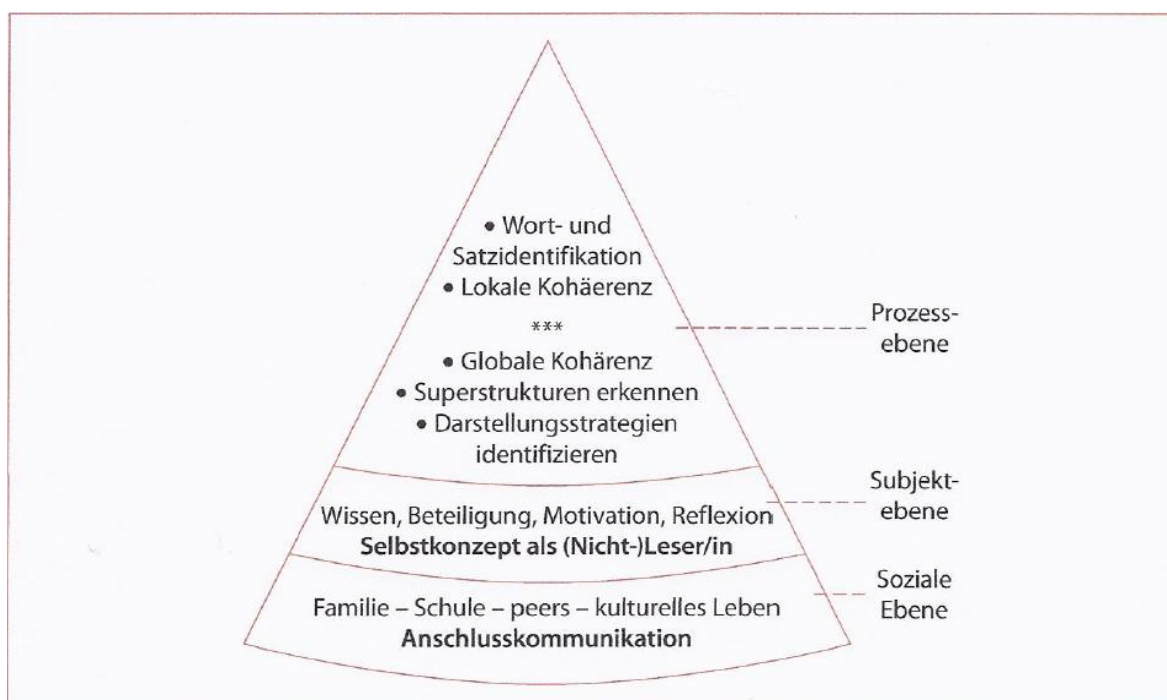


Abbildung 1: Mehrebenenmodell des Lesens

Das Modell beschreibt die verschiedenen Dimensionen des Lesens, sie können heterogen zueinander stehen, daher die Bezeichnung Mehrebenenmodell. Auf der Prozessebene finden die kognitiven Tätigkeiten des Leseprozesses (z.B. den Augenblick des Entzifferns, die Aufnahme der Schriftzeichen in einem gegebenen Moment, die verschiedenen Schritte ihrer Verarbeitung) statt. Allerdings können diese kognitiven Aktionen nicht isoliert betrachtet werden, da sie ja von einem Menschen durchgeführt werden. Da der Mensch nicht auf seine aktuellen kognitiven Tätigkeiten reduziert werden kann, befindet er sich auch auf der Subjektebene. Jeder schafft sich beim Lesen seine eigenen mentalen Modelle, er lässt sich emotional auf ein Thema ein. Im äußeren Kreis wird die soziale Ebene dargestellt. Jeder Mensch lebt in einem sozialen Umfeld, das prägend sein kann in Bezug

auf die Lesefähigkeit aber auch auf die aktuelle Lesebereitschaft. In dieser sozialen Dimension findet auch Schule und Unterricht statt.

Zur Erklärung: „Beispielsweise ist es natürlich elementar notwendig, dass die Leser Sätze richtig verknüpfen können, also lokale Kohärenzen herstellen (Prozessebene), es ist ebenso wichtig, dass sie sich affektiv und intellektuell am Text beteiligen (Subjektebene), und es ist schließlich fast immer eine Bedingung, dass ihr Umfeld ihre Leseaktivitäten unterstützt (soziale Ebene) – diese drei Notwendigkeiten lassen sich nicht untereinander in mehr oder weniger bedeutend hierarchisieren, es sind eben ganz unterschiedliche Dimensionen des Lesens-Könnens“.

(vgl. Rosebrock & Nix S. 12)

Ergänzend zum Mehrebenenmodell des Lesens werden die Handlungsdimensionen schulischer Leseförderung von Rosebrock & Nix ebenfalls in einem Raster dargestellt. Die Grafik mit den Handlungsdimensionen soll für Pädagogen und Pädagoginnen ein Wegweiser für eine systematische schulische Leseförderung darstellen.

Dekodierübungen auf Wortebene	Lautleseverfahren	Vielleseverfahren	Lesestrategien trainieren	Sachtextlektüre unterstützen	Leseanimation	Literarisches Lesen unterstützen
Automatisierung der Worterkennung (hierarchieniedriger Bereich)	Verbesserung von Leseflüssigkeit	Steigerung der Leseleistungen und der Lesemotivation	Verbesserung des Leseverstehens	domänenspezifisches Sprach-, Text- und Weltwissen	Motivationssteigerung und Selbststeuerung	Textsortenkenntnis, Vertiefung des Textverstehens, Intensivierung der subj. Beteiligung
Aufbau des Sichtwortschatzes	Sichtwortschatz und Sequenzieren von Sätzen	Selbststeuerung auf Prozessebene, Selbstbild als LeserIn	metakognitive Steuerung, Überprüfen von Leseprozessen	„Top-down“-Leistungen beim Textverstehen	indirekte (prozessferne) Förderung; Selbstbild als LeserIn	Top-down-Leistungen, literarisch-kulturelle Praxis
Alphabetisierung	Deutschunterricht plus Fachunterricht	Deutschunterricht plus Schulkultur	Deutschunterricht plus Fachunterricht	Fachunterricht plus Deutschunterricht	Schulkultur plus Deutschunterricht	Literaturunterricht

Abb. 2: Systematik der Handlungsdimensionen schulischer Leseförderung nach Rosebrock & Nix 2008, S. 13

Abbildung 2: Systematik der Handlungsdimensionen

Die Lesedidaktische Landkarte zeigt wie eine „lesefreundliche Schule“ ausschauen könnte. Grundlage bilden drei Konzepte „Lesetraining“, „Leseförderung“ und „Leseerziehung“.

Werden die Handlungsdimension von Rosebrock mit der Lesedidaktischen Landkarte von Kruse verglichen, so zeigt sich Folgendes:

Dem Lesetraining entsprechen die ersten fünf Handlungsdimensionen, die Leseförderung ist der Leseanimation gleichzusetzen und die Leseerziehung (auch literarische Bildung genannt) entspricht dem Literarisches Lesen unterstützen.



Abbildung 3: Lesedidaktische Landkarte

Im Buch „Das Lesen anregen, fördern, begleiten“ von Andrea Bertschi-Kaufmann bilden ähnliche Konzepte die Grundlage für die praktische Arbeit in der Leseförderung.

(vgl. Bertschi-Kaufmann S. 12 f)

Die Lesekompetenz entwickelt sich im Wesentlichen auf 3 Verarbeitungsebenen:

- Wortebene
- Satzebene
- Textebene

Die Kompetenz des Textverstehens ist erst dann erreicht, wenn eine satzübergreifende Bedeutungsstruktur aufgebaut werden konnte. Diese muss wiederum mit dem eigenen

Vorwissen verknüpft werden. Erst dann kann der Leser eine innere Vorstellung über Inhalte, Handlungen und Ereignissen entwickeln.

(vgl. Morgenstern)

8 VERBESSERUNG DER LESEKOMPETENZ

Die Konzepte zur Verbesserung der Lesekompetenz lassen sich grundsätzlich den Zielebenen „Gern Lesen“ und „Gut Lesen“ zuordnen. Diese Zielebenen können über die Konzepte „Lesetraining“, „Leseförderung“ und „Literarische Bildung“ erreicht werden. In einem fördernden Leseunterricht muss dies beachtet werden, denn Leselust und Lesekompetenz sind nicht dasselbe. Allerdings gehören sie in der Leseentwicklung eng zusammen.

Das Konzept „Leseförderung“ lässt sich der Zielebene „Gern Lesen“ zuordnen. Seit den 80er und 90er Jahren ist das Konzept „Leseförderung“ besonders in der Grundschule sehr dominant. Im Schulalltag wurden sehr viele erlebnisorientierte Leseanimationsprojekte (z.B. Lesenacht, Lesewettbewerb) durchgeführt. Das Ziel dieser Leseinitiativen war das Vermitteln von positiven Leseerfahrungen, den Kindern sollte die Freude am Lesen vermittelt werden.

Die Konzepte „Lesetraining“ und „Literarische Bildung“ gehören zu der Zielebene „Gut Lesen“, wobei die Zugänge unterschiedlich sind. Im Lese- und Literaturunterricht hat das Konzept „Literarische Bildung“ eine lange Tradition. Im Konzept „Lesetraining“ wird die Basis für eine gute Lesetechnik und damit auch für die Lesekompetenz gelegt.

(vgl. Gerd Kruse und Bertschi-Kaufmann, 12 f.)

An dieser Stelle ist es wichtig auf die Gleichwertigkeit und Gleichzeitigkeit der einzelnen Teilzielsetzungen hinzuweisen. *„Denn eine Auflösung des Zielkonflikts durch zeitliche Staffelung und Verlagerung auf drei verschiedenen Konzepte auf drei verschiedene Schulstufen würde die Attraktivität des Lesens auf allen Stufen mindern. Und es würde Bildungspotenziale des Leseunterrichts verschütten“* (vgl. Gerd Kruse). Alle drei Konzepte „Lesetraining“, „Leseförderung“ und „Leseerziehung“ müssen ein Integrationskonzept verfolgen und unter dem Schlagwort „Lesekompetenz“ zusammengeführt werden.

8.1 Lesetraining

Vorbilder für das Lesetraining finden sich im amerikanischen Raum, sie orientieren sich am Modell einer „reading literacy“. Diese Erfahrungen der amerikanischen Leseforschung (große empirische und vergleichende Lesestudien wurden durchgeführt, trainingsorientierte Förderprogramme wurden evaluiert) finden im deutschsprachigen

Raum erst in den letzten Jahren ihre Beachtung. Der Ruf nach einem neuen Lesetraining ist in allen deutschsprachigen Ländern nach der Veröffentlichung der PISA Ergebnisse zu den Lesefähigkeiten Jugendlicher stärker geworden.

„Durch PISA und die dadurch ausgelöste Diskussion sind wesentliche Defizite des herrschenden Unterrichts aufgedeckt worden. Das Lesen als basale Fähigkeit wird in der Sekundarstufe wenig gefördert, sondern oft einfach vorausgesetzt. Notwendig ist, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler eine größere Aufmerksamkeit für die Verstehensprozesse beim Lesen aufbringen.“ (Spinner 2004, S.138)

Das Lesetrainingskonzept umfasst drei Übungsfelder (Lesefertigkeiten trainieren, Lesegeläufigkeiten trainieren und Lesestrategien trainieren), deren Aufgabe ein systematisches Training zur Verbesserung der Lesekompetenz ist.



Abb. 3

Abbildung 4: Lesetraining

8.1.1 Lesefertigkeiten trainieren: Dekodieren

Kann ein Wort nicht auf Anhieb gelesen und verstanden werden, benötigt man Strategien zum Erlesen eines solchen Wortes. Diese Strategien fasst man als Dekodierstrategien zusammen und unterscheidet sie vom Rekodieren. Das Rekodieren ist die artikulatorische Umsetzung der Grapheme eines Wortes, ohne dass ein tieferes Verstehen dieses Wortes involviert ist. Das Dekodieren bedeutet, dass ein Wort auch verstanden wird. Die Phonologische Rekodierfähigkeit ist eine Grundvoraussetzung um Wörter, Wortteile oder auch Silben aus dem orthografischen Gedächtnis abzurufen. Erst danach kann sich der/die Erstleser/in auf die Sinnentnahme einlassen, er/sie kann das Erlesene mit Bedeutung füllen. Dazu ist es notwendig, dass dem Kind die Bedeutung des Wortes bekannt ist, es erfordert einen gewissen Entwicklungsstand im Sprachverständnis. *„In einer „spracharmen“ Umgebung, die nur wenige direkte sprachliche Anregungen bietet, entwickeln sich der passive und aktive Wortschatz sowie die Artikulationsfähigkeit nur reduziert“ (vergl. Rechtschreibschwäche kann verhindert werden – Seite 43).* Daher sollte die Sicherung der Wortbedeutung ein wichtiger Bestandteil jeder Leseförderung sein.

Konkrete Förderansätze dazu sind:

- Verbale Erklärungsmuster
- Wort-Bild Zuordnung
- Kombinierte Formen aus verbaler und bildhafter Erklärung

Neben der Verbesserung des Sprachverständnisses fördern solche Ansätze auch die Leseflüssigkeit. Um Wörter und Sätze schnell und mühelos zu erkennen ist es notwendig, Wörter in ihrer Gestalt zu erkennen, hierbei sind ein großer Wortschatz und ein Vorwissen von Vorteil. Es kommt aber immer wieder vor, dass insbesondere schwache Kinder ein oder mehrere Wörter im Text nicht verstehen. Hierbei ist es sehr wichtig, dass die Schüler und Schülerinnen lernen, diese Wörter zu verstehen und in eigenen Wörtern zu erklären. Die Meisten ignorieren und überlesen ihnen nicht bekannte Wörter einfach und verstehen daher nicht immer den Sinn des Textes, somit ist es wichtig den Kindern anzutrainieren, sich mit schwierigen Wörtern auseinanderzusetzen.

Ziel des Lesefertigkeitstrainings (1. Übungsfeld) ist die Verbesserung der Wahrnehmung auf der Buchstaben- Wort- und Satzebene. Das grundlegende Blicktraining fördert die Wahrnehmung und die Aufmerksamkeit.

8.1.1.1 Grundlegendes Blicktraining

Das grundlegende Blicktraining ist eine Lesestrategie, die sich auf das Visualisieren stützt.

Es umfasst folgende Übungen:

- 1) Blicksteuerung
- 2) Blickspanne
- 3) Blicksprung
- 4) Blickergänzung

1) Blicksteuerung

Beim Lesen ist unser Blick immer schon ein wenig voraus, somit haben Lesende, die nur Wort für Wort lesen ihre Schwierigkeiten bei der richtigen Aussprache des Wortes und beim Verstehen des Sinnes. Dieser vorausschauende Blick sollte von Anfang an mitgeschult werden.

2) Blickspanne

Ein Wort, ein Satz oder eine Wortgruppe erfasst man dann schnell, wenn man mit einem Blick möglichst viele Buchstaben erfasst. Somit ist ein großer Blickspann von enormer Bedeutung beim verständlichen Lesen.

3) Blicksprung

Beim Lesen wird jedes Wort nur ganz kurz erfasst, das Auge springt im Satz immer wieder vor und zurück um das Gelesene und das Ungelesene einzuordnen, zu verarbeiten und zuzuordnen.

4) Blickergänzung

Um den Blick beim Lesen zu schulen und erweitern, kann eine Übung sein, Übungen in unterschiedlichen Schrifttypen und Abständen zu schreiben. (Dazu eignet sich der Computer)

(vgl. Morgenstern)

8.1.1.2 *Wahrnehmung von (Schrift-)Zeichen*

Dieser Bereich wird bereits bei den Blicksprungübungen trainiert, es umfasst aber auch Rekodier- und Dekodierübungen. Das schnelle und genaue Erfassen von Buchstaben ist eine wichtige Voraussetzung.

8.1.1.3 *Erfassen von Wortteilen und Wörtern*

Bei der Worterkennung stehen dem Lesenden zwei Wege zur Verfügung: „den direkten visuellen Zugang zum Wort und seiner Bedeutung mittels Zugriff auf Wortspeicherungen im „inneren“ Lexikon oder den indirekten Weg des sog. Erlesens, ein phonologisches Rekodieren, bei dem die graphische Struktur eines Wortes in eine lautliche „übersetzt“ und Bedeutung zugewiesen wird durch Abgleich mit mentalen Speicherungen (Scheerer-Neumann. Vgl. Rosebrock & Nix). Für beide Modelle gilt, dass die Lesekompetenz steigt, je rascher und genauer die Worterkennung und der Zugriff auf das innere Lexikon ist.

In dieser Phase des Trainings müssen Übungen zur Festigung der Wahrnehmung von Schriftzeichen und zur raschen Erkennung von häufigen Wörtern, Wortbausteinen und Signalgruppen angeboten werden.

8.1.1.4 *Verknüpfung von Satzteilen, Teilsätzen und Sätzen*

Durch die Verknüpfung von Satzfolgen konstruiert der Leser einen Sinnzusammenhang auf der Grundlage des zur Verfügung stehenden Sprach- und Allgemeinwissens. Das Zusammenfügen von Satzteilen ist eine wichtige Übung um dem Gelesenen eine Bedeutung zu geben. Ähnliche Übungsfolgen gibt es bei der Zuordnung von Sätzen und Bildern.

8.1.1.5 *Herstellen von Sinnzusammenhängen auf der (Teil-)Textebene*

Nach der Erschließung des Satzthemas kann das Herstellen von Sinnzusammenhängen in kurzen Texten (Textteilen) geschult werden.

8.1.2 Lesegeläufigkeit trainieren: Automatisieren

Was versteht man unter Leseflüssigkeit?

Die Leseflüssigkeit ist sehr wichtig, das beweist die angelsächsische Leseforschung bei denen „reading fluency“ als eigenständiger, förderungsbedürftiger Punkt in den einzelnen Schulstufen angeführt wird.

Es gibt vier Dimensionen, die die Leseflüssigkeit bestimmen:

1) Fähigkeit des richtigen Lesens

Zum flüssigen Lesen gehört die Fähigkeit, Lektüren fehlerfrei zu lesen beziehungsweise falls ein Lesefehler passiert, sollte dieser umgehend von dem Leser erkannt und verbessert werden. Denn wenn der Fehler nicht unmittelbar korrigiert wird, verändern sich der Inhalt und die Bedeutung des Satzes oder Textes, was wiederum zu einer falschen Sinnkonstruktion führt.

2) Automatisierung der Dekodierfähigkeit

Wenn das Lesen durch anhaltende Übungen automatisiert wird stehen kognitive Kapazitäten zur Verfügung, welche für das Textverständnis genutzt werden. Hierbei ist es wichtig mit Geschwindigkeit, ohne Mühe und autonom lesen zu können. Wenn dies nicht der Fall ist, wird die ganze kognitive Aufmerksamkeit für das Entziffern benötigt und dadurch kann der Schüler oder die Schülerin nicht mehr auf den Sinn des Textes achten.

Lesegeübte haben einfache Leseprozesse automatisiert und achten daher auf das Dekodieren der Wörter. Dies bedeutet, dass gedruckte Wörter automatisch entziffert werden und geübte Leser ihre Energie in den Sinn einbringen können, dadurch macht das Lesen mehr Freude, es wirkt sich auch positiv auf die Lesemotivation aus.

3) Lesegeschwindigkeit

Lesegeübte sind deutlich schneller als schwache Leser. Ein geübter Leser liest (laut Bamberger 2000) durchschnittlich ca. 300 Wörter pro Minute, wo hingegen ein

schwacher Leser nur um die 150 wpm erliest. Dies führt dazu, dass schwache Leser meist den Sinn des Textes nicht erfassen, da sie die Lektüre nur zögerlich lesen und wenn sie am Ende des Satzes sind, kaum mehr den Anfang wissen. Es ist jedoch von Vorteil, wenn man in der höchstmöglichen Lesegeschwindigkeit liest. Die Lesegeschwindigkeit sollte an den Schwierigkeitsgrad des Textes angepasst werden, damit die Bedeutungskonstruktion möglich ist.

4) Ausdruckstarkes Vorlesen

Die Fähigkeit des ausdruckstarken Vorlesens ist ebenfalls ein Teilbereich der Leseflüssigkeit. Der Satz wird schon während des Lesens in Einzelbereiche geteilt, somit können gute Leser nicht nur Wort für Wort richtig artikulieren, sondern der ganze Satz wird sinngemäß betont und die Pausen werden eingehalten. Dies führt zu einem Leserhythmus, welcher das Lesen und das Zuhören leichter macht. Insbesondere für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund ist diese Segmentierung ein wichtiger Punkt, um die Leseflüssigkeit steigern zu können. Da sie mit der Sprache nicht so vertraut sind wie die Kinder, die in ihrer Muttersprache einen Text lesen können, haben die meisten von ihnen Schwierigkeiten das ausdruckstarke Vorlesen zu praktizieren.

(Vgl. Rosebrock & Nix S. 31 f.)

8.1.3 Lesestrategien trainieren: Sinn konstruieren

„Wege der Textbegegnung, auch wenn sie vergnüglich gegangen werden sollen, brauchen eine explizierte Bewusstheit.“ (Artelt et al. 2005, S 102)

Ein geübter Leser, eine geübte Leserin liest den Text oder Satz mit Routine, dies bedeutet, dass das Textverständnis sowie das zielorientierte Lesen trainiert sind und somit ist das Lesen einfach. Sollte das Lesen keine Routine sein, gibt es verschiedene Übungen und Vorgehensweisen wie man diese Lesestrategien trainieren kann. Hierbei muss das Strategiewissen aufgebaut und die Bewusstheit entwickelt werden.

Unter Lesestrategien versteht man eingeübte Handlungen, welche für das Lesen benötigt werden, da sie helfen das Lesen selbst zu steuern, zu überwachen und zu strukturieren. Um diese Handlungsebene umsetzen zu können, muss trainiert werden, dass die Schüler und die Schülerinnen gezielt und mit Struktur lesen. Verstehensschwierigkeiten können so gezielt aus dem Weg geräumt werden.

Je nach Aufgabe und Zielstellung wird eine andere Lesestrategie benötigt, hier werden insbesondere zwei Typen von Strategien unterschieden:

- Die kognitive Verstehensstrategie, welche für die Texterschließung zuständig ist - sie wird eingesetzt bei der Sichtung, der Erarbeitung und der Zusammenfassung eines Textes

- Die metakognitive Kontrollstrategie, diese umfasst die Planung, Überwachung und Regulation des eigenen Lesens - sie ist sehr nützlich in der Phase der Vorentlastung und im Umgang mit Verstehensschwierigkeiten und der Textreflexion.

Mit diesen beiden Strategien werden besonders das Verständnis und die Kritik beim Lesen trainiert. Um diese Lesestrategien gezielt zu trainieren wäre es wichtig, nach der Reihe vorzugehen. Dies bedeutet, die zeitliche Abfolge beim Lesen (vor dem Lesen – während dem Lesen – nach dem Lesen) einzuhalten.

Vor dem Lesen benötigen wir die Lesestrategien 1 (Vorentlastung) und 2 (Textsicherung). Wenn diese Schritte gut funktionieren, wird das Lesen einfacher, denn der Leser hat sich vorab schon ein wenig mit dem Text und seinem Inhalt beschäftigt.

In den Lesestrategien 3 (Verstehensprobleme) und 4 (Texterarbeitung) wird die systematische Erarbeitung sowie das Textverständnis trainiert. Am Schluss sollte man es mit Hilfe der Lesestrategien 5 (Zusammenfassung) und 6 (Reflexion) schaffen den ganzen Text zu überblicken und zu beurteilen, aber auch den Inhalt zusammenzufassen. In der Grafik werden diese Lesestrategien dargestellt, die dazugehörenden Schritte sollen verdeutlichen, wie das in der Praxis umgesetzt werden kann.

(vgl. Bertschi-Kaufmann 2010 Lesekompetenz)

	Strategien	Schritte
vor dem Lesen	1. Vorentlastung: <i>Was erkennst du auf den ersten Blick?</i>	1. Text überblicken und Vermutungen zum Inhalt äußern 2. Vorwissen aktivieren 3. Leseerwartung bewusst machen
	2. Textsichtung: <i>Was weißt du nach dem Überfliegen des Textes?</i>	1. Leseprobe nehmen 2. Textart bestimmen 3. Leseplan machen
während des Lesens	3. Verstehensprobleme: <i>Was machst du, um alles zu verstehen?</i>	1. Verstandenes markieren 2. Unklare Textstellen aus dem Zusammenhang erschließen 3. Unbekannte Wörter nachschlagen
	4. Texterarbeitung: <i>Was ist besonders wichtig?</i>	1. Text in Sinnabschnitte einteilen 2. Wichtige Stellen markieren 3. Kernaussagen formulieren
nach dem Lesen	5. Zusammenfassung: <i>Wie kannst du den Inhalt zusammenfassen</i>	1. Inhalt mit dem Geschichtenschema ⁴ wiedergeben 2. Sachverhalte mit einem Schaubild visualisieren 3. Wichtiges mit einer Tabelle oder Grafik zusammenfassen
	6. Reflexion: <i>Wie war der Text?</i>	1. Das Gelesene beurteilen 2. Eine Leseempfehlung abgeben 3. Über die weitere Verwendung des Textes nachdenken

Abbildung 5: Lesestrategien trainieren

Drei unterschiedliche mentale Ebenen werden von der Lesestrategie beeinflusst:

- Unmittelbare Ebene; Hier können geübte Leser und Leserinnen durch die Vielzahl an Lesestrategien, die sie beherrschen und gekonnt einsetzen können, mit dem Text interagieren.

- Reflexive Ebene; In dieser Ebene herrscht der Leser und die Leserin über eine metakognitive Strategie, welche dazu führt, dass man sich selber während des Lesens überwachen kann und durch diese Überwachung kann der Leser und die Leserin die eigenen Fehler ausbessern und Defizite beheben.
- Umfassende Ebene; Da es sehr viele unterschiedliche Lesestrategien gibt, ist für jeden Leser und jede Leserin die eigenständige Regulation sehr wichtig. Zum Lesen brauchen wir verschiedene Strategien, der Leser und die Leserin entscheiden über sich selbst, welches „mentale Werkzeug“ das Richtige für den jeweiligen Text ist.

(vgl. Rosebrock & Nix S. 59 f.)

Durch Leseverstehensstrategien entstehen Verknüpfungen mit der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler/innen, dabei werden persönliche Bezüge und Einstellungen sowie thematisches Wissen aktiviert. Durch das Lesen entstehen innere Bilder, diese sind jedoch abhängig von Vorerfahrungen und vom Wissensstand des Lesers, es entsteht ein Kombinationswissen.

(vgl. Morgenstern)

8.2 Leseförderung und Lesemotivation

Kinder müssen sich an das Lesen gewöhnen, es begleitet sie ihr ganzes Leben lang. Daher ist es sehr wichtig, dass die Kinder interessiert und begeistert am Lesen sind. Hierfür wäre es von Vorteil, wenn die Schüler und Schülerinnen schon von Beginn an eine große Auswahl an verschiedenen Büchern und Texten haben, die sie nach eigenem Befinden aussuchen können, auch das Lesetempo wird von den Kinder selbst bestimmt. Es ist aber wichtig, dass die Kinder die Möglichkeit haben, die Lektüre zu unterbrechen oder gar abzubrechen, falls ihnen das Buch oder der Text nicht gefallen sollte, denn das Lesen sollte vor allem Spaß machen. Es ist nicht von Bedeutung, was die Schüler und Schülerinnen anfangs lesen. Es kann ein Witzebuch oder ein Comicbuch sein, hauptsächlich geht es darum, dass die Kinder lesen. Es ist jedoch unbedingt erforderlich, dass es eine Vielfalt an Büchern in der Leseförderung gibt, denn jeder Schüler und jede Schülerin hat andere Interessen und Voraussetzungen. Nur so kann jedes Kind erreicht werden.

(vgl. Bertschi-Kaufmann, Das Lesen S. 13f)

8.2.1 Geschlechtsspezifische Themen

Die meisten Kinder brauchen Abenteuerliteratur und spannende Geschichten. Um diese Geschichten intensiver spüren zu können, ist es für viele wichtig, dass sie sich dem Held oder der Heldin nahe fühlen. Dies gelingt ihnen besser, wenn sie sich mit dem Held oder Heldin identifizieren können und das fällt gegenüber dem eigenen Geschlecht leichter. Deshalb sollte es vermieden werden, dass Schüler und Schülerinnen besonders zu Lesebeginn die gleichen Bücher lesen müssen.

„Jede Gesellschaft zeigt in ihren Kinderbüchern, wie sie ihre Kinder haben will. Die Mädchen also nett, kess, selbstständig, pflegeleicht.“

Mirjam Pressler

Während die Mädchen in den meisten Büchern nett und anlehnungsbedürftig sind, spielen die Jungs meist eine andere Rolle. Zuerst die Rolle des kleinen Frechen, später ist der Junge oft tapfer und unerschrocken, ein Retter. Viele mögen diese Rollen in pädagogischer und literarischer Hinsicht zwar nicht, doch hilft es einigen Schülern und Schülerinnen beim Einstieg ins Lesen. Kinderhelden und –heldinnen sollten aber noch weiter entwickelbar sein und voller Wünsche, Hoffnungen und Ängste stecken. Es erscheinen jedoch immer mehr Bücher auf dem Markt, in denen die Geschlechterrolle nicht mehr fixiert ist und es mehr um das Miteinander geht, auch diese Geschichten können für die Kinder packend und ergreifend sein. Aber auch Themen wie Freundschaft, Liebe und Zuneigung spielt immer früher eine Rolle und ist daher auch immer mehr in Kinderbüchern zu finden.

(vgl. Bertschi-Kaufmann, Das Lesen S. 24f)

8.2.2 Die lesefreundliche Schule

Damit sich ein stabiles Leseverhalten entwickeln kann, braucht es ein Leseklima, das sich unterstützend auf die Kinder auswirkt. Da viele Kinder im Elternhaus solche Bedingungen nicht mehr vorfinden, ist es wichtig, dass in der Schule ein solches Leseklima realisiert wird.

Vorschläge dazu sind:

- Das Klassenzimmer als Lesewelt: Gestaltung des Klassenzimmer in Lese- und Schreibwelten, neben zahlreichen Büchern und Zeitschriften gibt es auch eine behagliche Leseecke mit anregendem Schreibwerkzeug und Computerstationen
- Zeit zum Vorlesen und Lesen: Kinder und Erwachsene nehmen sich Zeit zum Stöbern, Auswählen und zum Eintauchen in die Lesewelt
- Anteilnahme und Interesse an dem, was Kinder lesen: Eine anregende Leseumgebung bedeutet, dass sich Erwachsene für Lesestoffe, mit denen sich die Kinder beschäftigen, interessieren. Es geht in erster Linie nicht um die Lesemenge, um die Leseleistung sondern vielmehr um die Frage: „Erzähl doch, was hast du denn heute gelesen?“ Da dies im Klassenverband nur bedingt möglich ist, sind z.B. Projekte wie Lesepatenschaft ein ideales Instrument um dieser Aufgabe nachkommen zu können.
- Kinder auf ihrem Leseweg unterstützen: Auch dieser Punkt braucht eine individuelle Zuwendung zwischen Lesepartnern nur dann können Kinder die erforderliche Hilfe und Unterstützung für ihren eigenen Leseweg bekommen. Das Kind weiß, dass es bei unverständlichen Wörtern nachfragen kann, es bekommt Unterstützung beim Meistern von schwierigen Textteilen und es bekommt Hilfe bei einem zu großen Textumfang.
- Zu Texten handeln und Texte gestalten und sie „zum Leben erwecken“: Inhalte werden sinnlich erlebt und mitgestaltet, denn gestaltende Zugänge erleichtern das Textverstehen und Texterleben.
- Lesen zum Ereignis machen: Das Lesen wird mit besonderen Erlebnissituationen z.B. Lesenächte verbunden, dadurch können Kinder Lesen als „Abenteuer“ erfahren und mitgestalten.

(vgl. Bertschi-Kaufman, Das Lesen S. 31f)

8.3 Literarische Bildung

Unter den Begriffen „Literarische Bildung“ und „Leseerziehung“ wird dasselbe verstanden. Damit ist nicht die Kenntnis großer literarischer Kunstwerke gemeint, viel mehr geht es um die sogenannte „einfache“ Kinderliteratur, die die Basis für die literarische Bildung ist. Es geht um die poetische Qualität, sie sollen literarische

Spielformen nachspüren und genießen. Die Kinderliteratur hält ein großes und attraktives Angebot kunstvoller Texte bereit. Die Kinder erleben neue Spracherfahrungen, da diese Texte nicht in unserer Alltagssprache verfasst sind. „Anspruchsvolle Texte, mit welchen sich die Kinder neben ihren freien Lektüren auch beschäftigen sollen, sind nicht von vornherein demotivierend, vor allem dann nicht, wenn eigenständige Entdeckungen möglich sind und zudem Hilfen angeboten werden: Vorlesen und das Hören von Hörbüchern erleichtern häufig den Zugang.

(vgl. Bertschi-Kaufmann, Das Lesen S.14)

9 KONKRETE UMSETZUNGSMÖGLICHKEITEN IM LESEUNTERRICHT

9.1 „Arbeitsfelder“ in der praktischen Umsetzung

Bei dieser Bearbeitung der Arbeitsfelder soll der Schwerpunkt auf die Bereiche gelegt werden, die für das Projekt Lesepaten von Bedeutung sind. Ziel ist weniger die Unterstützung beim Erstleseunterricht sondern es geht vor allem um Kinder, die im Leseprozess stecken geblieben sind und sowohl in der Lesetechnik als auch in der Leseflüssigkeit Unterstützung und Hilfe benötigen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt im Erlernen von Lesestrategien, um das Leseverständnis zu fördern. Durch eine individuelle Auswahl der Texte kann das Interesse und damit die Motivation zum Lesen verbessert werden. Dieses „Eingehen“ auf den/die Schüler/in schafft zwischen Kind und Lesepaten eine persönliche Ebene, erst dann entsteht ein Lernklima in dem gezielte Förderung möglich ist.

Die praktische Umsetzung wird erleichtert, indem leseunterstützende Rahmenbedingungen geschaffen werden (vgl. Kruse)

9.1.1 Die Leseflüssigkeit und Lesetechnik verbessern

9.1.1.1 Lautleseverfahren

Das „Lautleseverfahren“ beinhaltet explizite Trainingsformen zur Verbesserung des Lesens. Durch lautes Lesen und Vorlesen werden verschiedene Gesichtspunkte des Lesens gefördert, wodurch der Schüler und die Schülerin die Leseflüssigkeit und Lesetechnik verbessert. In kurzen Texten und Abschnitten werden die Worterkennung, die Verbindung von Wortfolgen im Satzzusammenhang, sowie die Relation zwischen den Sätzen geschult. Indirekt wird beim „Lautleseverfahren“ aber auch das Leseverständnis trainiert, denn durch flüssiges Lesen kann sich der Schüler beziehungsweise die Schülerin mehr auf die Wörter und den Inhalt konzentrieren. Diese Fortschritte bewirken bei den Schülern und Schülerinnen eine Steigerung der Lesemotivation.

Dieses „Lautleseverfahren“ wird auch noch bei Schülern und Schülerinnen in der 8. Klasse verwendet. Viele denken, dass die meisten Schüler und Schülerinnen nach der Volksschule flüssig Lesen können und sich ab der Hauptschule mit sachlichen und literarischen Texten auseinandersetzen können. Doch die meisten scheitern daran, dass sie auch noch nach der

Volksschule viele Wörter nur mühsam erlesen, sich oft verlesen und monoton, also ohne Betonung, lesen. Dadurch lesen sie nur sehr langsam, zögerlich und mühsam, was wiederum dazu führt, dass sie die Bedeutung des gelesenen Textes nicht verstehen. Hier sollte beachtet werden, dass es für leseschwache Schüler und Schülerinnen oft schon von Hilfe sein kann, wenn die Texte sinnvoll und lebensnah sind. Denn ein leseschwacher Schüler in der Hauptschule kann im Vergleich zu einem guten Leser im selben Alter bis zu drei Jahren im Rückstand sein.

Viele der leseschwachen Schüler und Schülerinnen kommen aus Familien, welche bildungs- und schriftfern sind und somit den Schülern und Schülerinnen zu Hause nur wenig vorgelesen beziehungsweise das Lesen nicht ausreichend unterstützt wird. Auch mangelnde sprachliche Fähigkeiten wirken sich negativ auf das Lesen aus. Für das Lautleseverfahren gibt es einige praktische Beispiele unter anderem das „Lesetheater“, das „paired reading nach Keith Topping“ und das „Lautlese-Tandem“

„Das Lesetheater“

Eine Methode des Lautleseverfahrens ist „Das Lesetheater“, welches das Lesen durch wiederholtes Lautlesen schult und dazu führen sollte, dass das Wiederholen zu Routine wird. Hierbei ist aber zu beachten, dass diese Wiederholungen lebendig und interessant gestaltet sein sollten. Für das Lesetheater benötigen die Schüler und Schülerinnen einen Ausschnitt aus einem Buch oder einem Text, dieser Text wird in die direkte Rede umgeschrieben und jeder Schüler, jede Schülerin übernimmt eine Rolle. Je nach Niveau schreibt die Lehrperson diesen Ausschnitt um. Die Kinder können diese Aufgabe aber auch selbst übernehmen. Die Schüler oder die Schülerinnen sollten durch ihre Betonung und ihren Ausdruck die Gefühle, Eigenschaften und Gedanken der Figur widerspiegeln. Somit ist es wichtig, dass die Kinder ihre Rolle sehr gut üben und diese auch mit den anderen Mitschülern und Mitschülerinnen absprechen, damit es ein gutes Gesamtbild ergibt. Durch dieses Lesetheater lesen und wiederholen die Kinder teils unbewusst, aber mit viel Freude. Am Ende wird jedes Theater vorgeführt (in der Klasse, vor der Schule, vor den Eltern), dies sollte bildhaft und vor allem einprägsam sein.

„Paired reading nach Keith Topping“

Dieses Lautleseverfahren wurde von Keith Topping entwickelt, einem amerikanischen Leseforscher. Durch diese Methode wird die Leseflüssigkeit gesteigert, sie kann gut in den alltäglichen Unterricht integriert werden. Der Lehrer oder die Lehrerin bildet Lesepaare, welche aus zwei Schülern und Schülerinnen bestehen. Einer der beiden ist ein guter Leser (=Tutor) und der andere zählt zu den ungeübteren Lesern (=Tutanten). Die beiden Lernenden sitzen nebeneinander und lesen gemeinsam einen Text laut vor, dies sollte synchron sein, als Hilfe darf der Tutor das zu Lesende mit dem Finger zeigen. Falls der Tutand einen Lesefehler hat, kann er es binnen kurzer Zeit selbst korrigieren und beide beginnen wieder beim Satzanfang zu lesen. Sollte es der Fall sein, dass der Tutand seinen Fehler nicht erkennt oder ihn nicht verbessern kann, zeigt der Tutor ihm das falsche Wort und verbessert es. Wenn es notwendig ist, erklärt er ihm die Bedeutung des Wortes. Danach beginnen sie wieder am Satzanfang. Der Tutand hat aber auch die Möglichkeit alleine zu lesen, falls er sich sicher fühlt. Hierfür gibt er dem Tutor ein Zeichen und dieser setzt mit dem Lesen aus. Die Fingerführung behält er aber bei. Der Tutand liest solange alleine, bis er den Textabschnitt gelesen hat oder ihm ein Lesefehler unterkommt. Dann setzt der Tutor wieder mit der Verbesserungsroutine an.

(vgl. Rosebrock & Nix 27 - 45)

„Lautlese-Tandems“

Die Methode der Lautlesetandems ist ein weiteres spezielles Lautleseverfahren. Das Tandem ist ähnlich wie das „paired reading“ Verfahren. Auch hier wird die Leseflüssigkeit im Paarlesen geschult. Die dafür vorgesehene Übungszeit beträgt ungefähr 15 bis 20 Minuten pro Trainingseinheit. Die Gestaltung der Übungseinheit erfolgt stets nach der in der Grafik beschriebenen Routine:

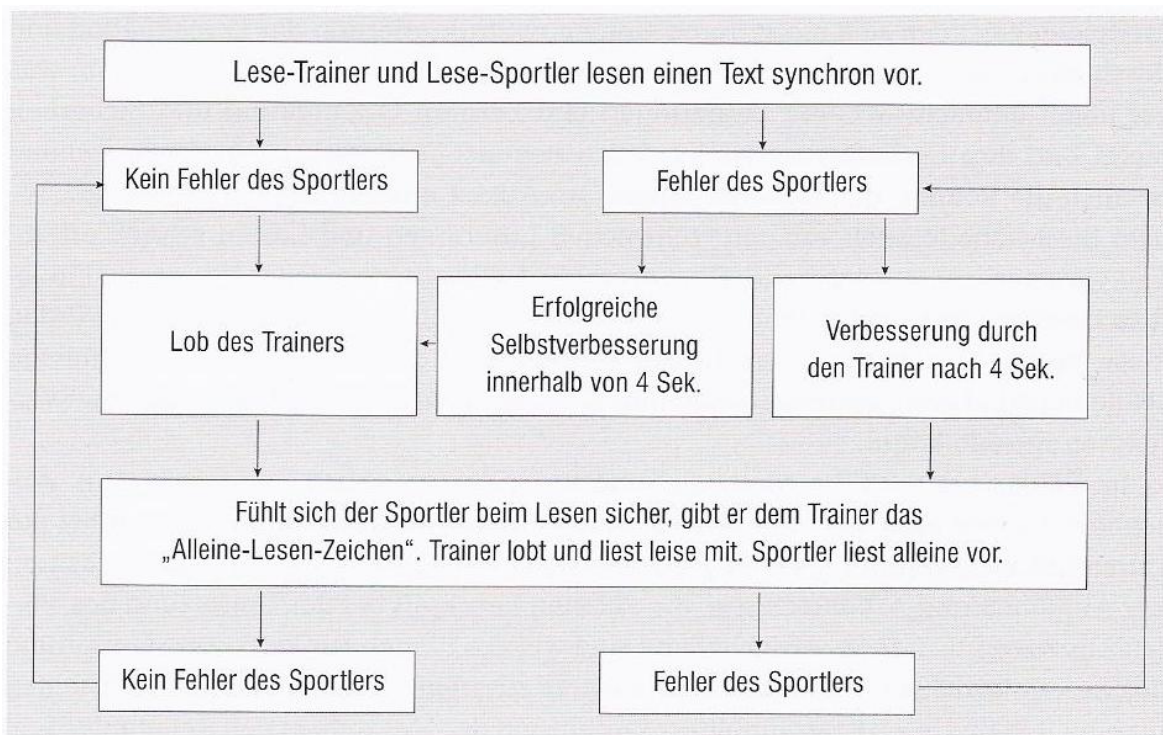


Abb. 21: Die Trainingsroutine im Ablauf

Abbildung 6: Trainingsroutine

Der Unterschied ist, dass dieses Verfahren in eine Rahmenbedingung eingebunden wird, dies bedeutet, dass der Tutor nun „Lese-Trainer“ heißt und der Tutand „Lese-Sportler“. Mit diesen Bezeichnungen können sich die meisten Schüler und Schülerinnen mehr identifizieren. Jedes Team und ihre geübten Lesestrategien werden auf einem Plakat festgehalten und somit ergibt sich eine Art „Lesemeisterschaft“, das beste und fleißigste Team gewinnt. Weiteres gibt es je nach Trainingsniveau verschiedene Texte in lesbarer Schrift, die das Lesen insbesondere für die schwachen Leser einfacher macht. Der Text wird viermal zusammen gelesen und danach auf dem Arbeitsblatt abgehakt. Bevor das Team aber den nächsten Text lesen darf, muss es den Abschnitt nochmals der Lehrperson vorlesen. Wenn diese mit der Leseleistung einverstanden ist, gibt es den nächsten Text.

Diese Form eines gemeinsamen Lesetrainings ist den Verfahren des kooperativen Lernens zuzuordnen. Es wird „Peer-Assisted-Learning“ kurz PAL genannt. PAL-Methoden sind meist mit engen Strukturierungen der Lernsituation und durch ein hohes Maß an Kontrollen verbunden. Diese Methode orientiert sich nach einem genauen Ablaufplan, was vor allem schwächeren Kindern mehr Orientierung und Sicherheit bietet. Lernprozesse werden dadurch nachweislich begünstigt

(vgl. Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold)

Aufgaben der Lehrkraft:

Die Aufgaben der Lehrerin bzw. des Lehrers sind bei der Durchführung der Methode der Lautlesetandems folgende:

- Die Methode der Lautlesetandems ausführlich erklären und ausprobieren
- Die Lesetandems für die jeweiligen Trainingseinheiten zusammensetzen
- Geeignete Texte auswählen
- Das Training fortlaufend beobachten und begleiten

(vgl. Rosebrock, Nix, Rieckmann und Gold)

9.1.1.2 Vielleseverfahren

„Der Begriff „Vielleseverfahren“ versammelt solche Verfahren der Lesedidaktik, bei denen sogenannte freie Lesezeiten als feste Termine im Unterrichtsgeschehen verankert werden.“ (vgl. Rosebrock & Nix S. 45) In dieser Zeit können die Schüler und Schülerinnen eigenständig Kinder- und Jugendbücher ihrer Wahl ausleihen und sie lesen. Die Bücher, welche die Kinder in der Lesezeit lesen, werden nicht in den regulären Unterricht einfließen, dies bedeutet, dass diese Zeit mehr als Selbstzweck gedacht ist und somit keine Prüfungen oder Aufgabestellungen über die Bücher bevorstehen. Durch dieses Leseverfahren sollen die Schüler und Schülerinnen zum Lesen animiert, sowie verschiedene Komponenten der Lesekompetenz beiläufig gefördert werden.

Die „Vielleseverfahren“ möchten schwachen und uninteressierten Lesern eine Vielfalt an Büchern und Texten bieten, damit auch sie freiwillig zu Büchern außerhalb der Unterrichtszeit greifen. Dadurch wird ihre Lesemotivation und ihr Umgang mit Büchern gefördert. Das ist später für den Sach- und Literaturunterricht in der Schule wichtig.

Das „Vielleseverfahren“ ist aber nicht nur für schwache Leser und Leserinnen geeignet, denn es profitieren auch lesestarke Schüler und Schülerinnen enorm von diesem Verfahren. Da sie über eine bessere Lesekompetenz verfügen, haben diese Schüler und Schülerinnen eine gute Ausgangsposition um das „Vielleseverfahren“ durchzuführen. Sie sind lesetechnisch besser und haben dadurch eine größere Motivation Bücher zu lesen. Dabei können sie neue Bücher kennenlernen, welche sie wiederum weiterbilden. Die Schüler und Schülerin können ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen in den Schulalltag einbringen

beziehungsweise einfließen lassen. Das sollte auch in leistungsorientierten Schulen möglich sein.

Eine Variante des „Vielleseverfahrens“ ist das „Sustained Silent Reading“, ursprünglich aus dem angloamerikanischen Sprachraum

„Sustained Silent Reading (SSR)“

Diese Variante gibt es schon seit den 70er Jahren und ist fest verankert im Schulunterricht im angloamerikanischen Sprachraum. Regelmäßig haben die Kinder einen bestimmten Zeitraum zur Verfügung, um Bücher ihrer Wahl zu lesen. Diese Bücher finden sie in der Schule, es dürfen aber Bücher von zu Hause mitgebracht werden. Die vorgesehene Zeitspanne gibt den zeitlichen Rahmen vor. Dabei ist wichtig, dass es keine Vorgaben über die Art und die Qualität der Bücher gibt, sondern die Kinder lesen das, was ihnen gefällt und was sie interessiert. Denn das Ziel ist, neben der Leseverbesserung, die Motivation am Lesen bei den Schülern und Schülerinnen zu wecken, damit sie später leichter mit Sach- und literarischen Texten umgehen können. In dieser vorgesehenen Lesezeit, sitzen die Kinder an ihrem Platz, es herrscht Sprechverbot, sodass sich jeder Schüler und jede Schülerin auf ihr Buch konzentrieren kann. Da dieses selbstausgewählte Buch nicht in den regulären Unterricht einfließen darf, ist es meist so, dass es zu einem guten Leseklima in der Klasse führt. Wichtig ist, dass die Kinder das Buch nicht fertig lesen müssen, falls es ihnen doch nicht zusagt oder es ihnen nicht gefällt. Die Lehrperson liest in dieser Zeit ebenfalls ein beliebiges Buch, um mit gutem Beispiel voranzugehen, aber auch für Fragen, Beratungen und Empfehlungen steht die Lehrperson zur Verfügung.

Im deutschdidaktischen Raum ist eine Unterrichtsrealisierung besonders bekannt: Die „Leseolympiade“ von Richard Bamberg.

„Leseolympiade“

Die „Leseolympiade“ ist eine Form des Vielleseverfahrens, wodurch Kinder auf freiwilliger Ebene ihre Lesefertigkeit verbessern sollen. Hier geht es darum, dass die Schüler und Schülerinnen pro Woche mindestens ein Buch aus der Kinder- und Jugendliteratur lesen, welches sie selber ausgesucht haben. Zudem bekommen die Kinder einen Lesepass, in den sie den Titel des Buches schreiben und die Note, die sie dem

gelesenen Buch geben würden. Der LesePASS sollte einen kleinen Wettkampf zwischen den Schülern und Schülerinnen auslösen, denn wer die meisten Bücher gelesen hat, der hat am Schluss gewonnen. Somit können Klassen aber auch Schulen einen Lesewettstreit um die größte Anzahl der gelesenen Bücher austragen. Ebenfalls wird in verschiedenen Zeitabständen immer wieder mit Hilfe einer Stoppuhr und einem kleinen Text die Lesegeschwindigkeit von den Schülern und Schülerinnen durch die Lehrperson getestet. Auch das Textverständnis wird mit abschließenden Fragen überprüft. Diese Ergebnisse werden im LesePASS festgehalten, dadurch wird jedem Kind seine individuelle Leistungssteigerung im Lesetempo sichtbar gemacht.

Eine weitere Variante der „Vielleseverfahren“ ist eine Mischung zwischen den bereits erwähnten Verfahren, der „Leseolympiade“ und dem „Sustained Silent Reading“. Diese Variante wurde 2010 an der Universität Frankfurt am Main erstmals durchgeführt, sie wird als „Stille Lesezeit“ bezeichnet.

„Stille Lesezeiten“

Hierbei fließt das regelmäßige leise Lesen von selbstausgewählten Büchern in einer vorgesehenen Zeit im Unterricht ein (SSR) aber auch der LesePASS (Leseolympiade) findet bei diesem Verfahren seine Anwendung. Jede Klasse kann am „großen Kilometer-Lesen“ teilnehmen, hier werden die Kilometer der Bücher ungefähr ausgerechnet, in dem man berechnet wie lang das Buch wäre, wenn man die Zeilen hintereinander reiht. Diese Meter werden wiederum in den LesePASS eingetragen, aber auch der Titel, der Autor und eine Bewertung über jeden Abschnitt müssen am Ende im PASS aufzufinden sein. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin genug Kilometer „gelesen“ hat, wird der PASS in der Klasse aufgehängt. Somit können auch die Mitschüler und Mitschülerinnen nachschauen, wer welches Buch schon gelesen hat und sich darüber informieren, wie es demjenigen gefallen hat und weitere Anregungen einholen.

(vgl. Rosebrock & Nix S. 45f)

9.1.2 Das Leseverstehen trainieren

„Die Schüler können doch lesen! Wieso muss ich mich als Fachlehrer jetzt auch noch um das Lesen kümmern? Was soll ich denn sonst noch alles machen?“ In der Tat, Schüler

können in der Sekundarstufe I lesen, jedoch geht das Leseverstehen über das Lesen-Können hinaus. (Josef Leisen – S. 189 in Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung)

Das Lesen ist kein Vorgang, der sich auf die Lesetechnik reduziert, zum Textverständnis gehört, dass Texte funktional genutzt werden und dass über sie reflektiert wird. Erst dann ist das Erreichen von eigenen Zielen, das Weiterentwickeln von Potenzialen und die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben möglich. Und diese Kompetenzen sollten in jedem Fach ein grundlegendes Ziel sein, was zu der Schlussfolgerung führt, dass das Lesen von fachspezifischen Texten eine Aufgabe in allen Fächern ist.

Im Fachunterricht treten folgende Lesesituationen, in denen sich die Schüler/innen mit Sachtexten auseinandersetzen, immer wieder auf:

- Informationssuche durch selektives Lesen;
Der Schüler, die Schülerin sucht gezielt verschiedene Informationen aus dem Lehrbuch
- Inhaltsverstehen durch intensives Lesen;
Die Schüler und Schülerinnen erhalten einen Arbeitsauftrag, das Textblatt muss selbstständig gelöst werden
- Thematische Erarbeitung durch intensives Lesen;
Gruppen werden gebildet und besorgen sich gemeinsam neue Inhalte
- Textbearbeitung durch selektives Lesen;
Die Schüler und Schülerinnen lesen einen Text und im Anschluss beantworten sie Fragen über das Gelesene
- Textproduktion durch intensives und zyklisches Lesen;
Als Übung wird das Gelesene zusammengefasst
- Thematische Erarbeitung durch orientierendes, extensives und intensives Lesen;
Um ein Referat zu halten, müssen die Schüler und Schülerinnen Texte und Datenmaterial lesen
- Texterschließung durch orientierendes, selektives, extensives, intensives und zyklisches Lesen: Die Lernenden bearbeiten verschiedene Texte mit Hilfe der einzelnen Lesestrategien

Dies bedeutet, dass die Schüler und Schülerinnen in sehr vielen Situationen mit dem Lesen konfrontiert sind, sei es bei der Informationsbeschaffung, dem Verständnis von Sachverhalten und Arbeitsblättern oder um eine eigene Präsentation zu erstellen.

Wie aber die verschiedenen Texte gelesen werden, ist von der Leseabsicht und dem Zweck des Textes abhängig, hierfür gibt es unterschiedliche Lesearten:

- Suchendes (selektives) Lesen; (=scanning) Hier wird der Text nur überflogen und nur die gewünschten Informationen werden herausgesucht

- Orientierendes Lesen; (=skimming) Auch bei dieser Leseart wird der Text nur überflogen, der Leser oder die Leserin entscheidet jedoch anhand der Überschrift oder des Bildes, ob er den Text genauer lesen möchte
- Kursorisches (extensives) Lesen; Der Text wird überflogen, der erste und letzte Satz jedes Abschnittes wird intensiver gelesen
- Detailliertes (intensives, totales) Lesen; Bei dieser Leseart wird der Text mit Hilfe von verschiedenen Lesestrategien genau gelesen
- Zyklisches Lesen; Dies bedeutet, dass der Text Schritt für Schritt gelesen wird, also zuerst orientierend, dann extensiv und intensiv, dies kann beliebig oft wiederholt werden.

In jedem Fach sollte den Kindern geschult werden, welcher Lesezweck welche Leseart benötigt. Diese Kompetenz ist sehr wichtig für das weitere Lesen, denn oft haben die Schüler und Schülerinnen große Probleme mit dem Verständnis der einzelnen Fachtexten, sei es durch den schweren Inhalt oder die nicht geläufigen Ausdrucksweisen. Falls nun ein Schüler oder eine Schülerin eine gewisse Information aus einem anspruchsvolleren Text braucht, kann anhand dieser Kompetenz entschieden werden, welche Leseart genommen wird. Meist wird der Text nur mehr überflogen. Das Leseverständnis bei fachspezifischen Texten ist natürlich auch vom fachlichen Wissenstand eines Kindes abhängig.

10 ZUSÄTZLICHE SCHWIERIGKEITEN BEI SCHÜLERN UND SCHÜLERINNEN MIT MIGRATIONS HinterGRUND

Deutsch ist für viele Kinder nicht die Erstsprache, das bedeutet, dass bei der Gestaltung der Leseumgebung auf die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder geachtet wird. Kinder können sich leichter in die Welt der Schrift begeben, wenn die ihnen vertraute Sprache zumindest darin vorkommt. Durch Bücher, in denen die Kinder ihre Muttersprache finden, können die Geschwister aber auch die Eltern miteinbezogen werden. Aber auch deutschsprachige Kinder können dadurch andere Sprachwelten kennenlernen.

10.1 Allgemeines

Die Erstsprache der Kinder mit Migrationshintergrund ist eine entscheidende Grundlage für das semantische und syntaktische Verstehen der deutschen Sprache. Manche Migrationsschüler beherrschen ihre Muttersprache fließend und verfügen somit über eine klare semantische und syntaktische Grundlage und verstehen auf dieser Basis die spezifische Sprachstruktur des Deutschen schneller. Im vielfältigen Alltagskontakt erlernen sie die Zweitsprache Deutsch in kurzer Zeit, auch das Sprachverständnis verbessert sich.

Wiederum andere können weder ihre Muttersprache noch ihre Zweitsprache Deutsch ausreichend sprechen, sie sprechen zuhause nur in ihrer Erstsprache und bewegen sich überwiegend in einer sprachlichen Parallelgesellschaft. Die große Heterogenität zwischen den Schülern mit Leseschwäche erschwert die Förderarbeit der Lehrkräfte außerordentlich. Diese Schüler/innen können zwar in der Lesetechnik gute Ergebnisse erzielen, sie brauchen aber ein großes Maß an Förderung im Bereich Leseverständnis.

(vgl. Sigel)

10.2 Mehrsprachigkeit bedeutet Zunahme der Komplexität

Der Spracherwerb in der Erstsprache ist deutlich zu unterscheiden vom Erwerb einer Zweitsprache. Kinder eignen sich Sprache in kommunikativen Alltagssituationen an, diese sind für sie emotional von Bedeutung. Das Erlernen einer Sprache ist daher nicht auf Grammatik und Wortschatz reduziert. Es ist immer mit einem Interesse und einem konkreten Handlungshintergrund verbunden. Für das Aneignen einer Sprache braucht es

gewisse Basisqualifikationen (z.B. Wortschatzerwerb, Konstruktion von Sätzen, phonologische Bewusstheit.....). Bei Defiziten in diesen Qualifikationen braucht es zusätzliche differenzierte Fördermaßnahmen.

Die Erfahrungen zeigen immer wieder, dass Defizite in der Zweitsprache nicht isoliert betrachtet werden können und meist auf Defizite in der Erstsprache zurückzuführen sind. Bücher, die in zwei Sprachen gedruckt sind, könnten mehrsprachige Kinder unterstützen, da damit eine sprachliche Auseinandersetzung sowohl in der Muttersprache als auch in der Zweitsprache möglich ist. Das Vergleichen von Büchern, die in unterschiedlichen Sprachen geschrieben sind, macht den Kindern Freude. Kinder können einander Textteile in ihrer Sprache vorlesen, sie können Sätze und einzelne Wörter vergleichen. Besonders motivierend sind Sprachvergleiche in Bilderbuchversionen, da schwer erlesbare Textteile durch die Illustrationen leichter erschlossen werden können.

(vgl. Bertschi-Kaufmann, Das Lesen)

11 LESEPATENSCHAFT KUFSTEIN

11.1 Der Verein

Der Verein Lesepatenschaft Kufstein wurde im August 2011 ins Leben gerufen. Der Obmann Herr Dipl. Betriebswirt Leonhard Obermüller leitet diese Gemeinschaft von interessierten ehrenamtlichen Personen. Ihm zur Seite stehen fünf weitere Vorstandsmitglieder. Ihre Aufgaben sind unter anderem den Verein nach außen zu repräsentieren und ihren Lesepaten zur Seite zu stehen und sie über verschiedene Aktivitäten des Vereines zu informieren. Dem Verein stehen zur Zeit 20 Lesepaten zur Verfügung, welche in den verschiedenen Pflichtschulen in Kufstein eingesetzt werden.

11.1.1 Die Idee

Die Idee der Lesepatenschaft Kufstein ist es, die Kinder in Deutsch jedoch vorrangig im Lesen zu unterstützen. Hierfür gehen die Lesepaten in die Schule, um mit den Kindern zu lesen. Die Fördereinheiten umfassen „Lautes Lesen“, Überprüfung des Textverständnisses aber auch Vorlesen und Übungen in der Lesetechnik. Für viele Schüler und Schülerinnen ist die Erweiterung des Wortschatzes auch ein wichtiges Lernziel. Der Wortschatz kann durch unterschiedliche Aktivitäten wie Rhetoriktraining, Diskussionen oder Theaterbesuche erweitert werden. Die ausgewählten Schüler und Schülerinnen, welche mit den Lesepaten üben, werden von der jeweiligen Schulleitung der verschiedenen Pflichtschulen ausgewählt. Dies geschieht aber auf freiwilliger Basis, das bedeutet, wenn ein Schüler oder eine Schülerin das Angebot der Lesepatenschaft nicht annehmen will oder unmotiviert ist, verliert der Schüler oder die Schülerin ihren Platz und ein anderes Kind kann das Deutschtraining mit den Lesepaten wahrnehmen.

11.1.2 Mittel zur Erreichung des Vereinszweckes.

Zu dieser Erreichung des Vereinszweckes sind unterschiedliche ideelle und materielle Mittel erforderlich.

Zu den ideellen Mitteln zählt unter anderem die Anwerbung und Schulung der Lesepaten, aber auch die Wertschätzung und Anerkennung, sowie der Erfahrungsaustausch unter den

Lesepaten und den Lehrern. Weiteres ist der Verein dafür zuständig, dass es sowohl eine Kommunikationsplattform zwischen Lesepaten und Schule als auch eine Betreuungsplattform der Lesepaten gibt.

Die erforderlichen materiellen Mittel werden im Verein „Lesepatenschaft Kufstein“ größtenteils durch Mitgliedsbeiträge, Förderungen, Sponsoring und Spenden aufgebracht.

11.2 Die Lesepaten

Die 20 Lesepaten des Vereins üben in den einzelnen Pflichtschulen in Kufstein mit ausgewählten Schülern und Schülerinnen, welche eine gezielte Förderung benötigen. Jeder Lesepate und jede Lesepatin betreut vier Kinder, somit können in Schuljahr 2011/2012 rund 80 Schüler und Schülerinnen in Kufstein das Angebot der Lesepatenschaft wahrnehmen.

Das Geübte wird in einem Lesetagebuch festgehalten, welches jeder Lesepate und jede Lesepatin für sich führt. Dies ermöglicht eine Übersicht über die jeweiligen Fördereinheiten, dem Verein dient es aber auch als Nachweis für ihre Arbeit. Die Schüler und Schülerinnen werden zu zweit 50 Minuten oder im Einzelunterricht 25 Minuten pro Woche betreut. Der Lesepate oder die Lesepatin entscheidet individuell auf jedes Kind abgestimmt, wie die Fördereinheit organisiert wird. Viele Lesepaten und Lesepatinnen unterrichten die Kinder einzeln, damit sie besser auf den Schüler oder die Schülerin eingehen und die jeweiligen Interessen der Kinder berücksichtigen können. Die notwendigen Informationen über mögliche Lerninhalte und entsprechende Lernmaterialien, um gezielt üben zu können, erhalten die Lesepaten vom Verein, der Schule oder direkt von dem zuständigen Lehrer oder Lehrerin.

Wichtig ist auch, dass ein Lesepate oder eine Lesepatin erst nach einer Schulung beziehungsweise einem Training in den Schulen unterrichten darf und dass die Lesepaten regelmäßige Treffen haben, in denen sie sich über Erfahrungen, Tipps und Probleme austauschen können.

Neben der Erweiterung des Wortschatzes und der Verbesserung der Lesetechnik, sollen die Lesepaten und Lesepatinnen auch das Leseinteresse bzw. die Lesemotivation der Schüler und Schülerinnen wecken.

(vgl. Lesepatenschaft Kufstein / Lernnetz / Gudehus-Ochmann)

12 FORSCHUNG

Damit dieser Abschnitt einfacher ist zu lesen und insbesondere, damit die beteiligten Personen anonym bleiben, habe ich mich dafür entschieden, dass ich im Forschungsabschnitt auf das Gender zu verzichten.

In meiner Forschung habe ich versucht herauszufinden, wie effektiv und nachhaltig die Lesepatenschaft ist. Erzielen die Kinder Fortschritte? Gefällt den Kindern das Lernen mit ihren Lesepaten? Was denkt die Schulleitung über die Kooperation mit den Lesepaten? Wie empfinden die Lesepaten ihre Rolle, fühlen sie sich an der Schule aufgenommen?

12.1 Hypothese

In Folge der unter Punkt „1“ genannten Fragen schließe ich auf drei für mich bedeutsame Hypothesen:

Hypothese 1: Durch eine Lesepatenschaft sollte sich die Lesekompetenz der Kinder erhöhen. Ob sich dadurch das Leseverhalten wirklich qualitativ positiviert, ist jedoch fraglich.

Hypothese 2: Die Kinder gehen während der Arbeit automatisch in eine Beziehung mit dem Lesepaten ein. Inwieweit fördert diese Lesepaten-Schüler Beziehung die Leseentwicklung der Kinder?

Hypothese 3: Die dritte und vierte Frage lassen sich in eine Hypothese zusammenschließen: Kooperieren Schulleitung und Lesepatenschaft oder grenzen sie sich gegenseitig aus?

12.2 Empirische Sozialforschung

Bei meiner empirischen Sozialforschung habe ich bei einzelnen Schülern und Schülerinnen, die von den Lesepaten unterrichtet werden, im Januar und April jeweils zwei Testungen durchgeführt. In meinem ersten Abschnitt, werde ich die wissenschaftliche Methode beschreiben, welche ich für meine praktische Arbeit benutzt habe.

12.2.1 Testung

Die Testung gehört zu den Quantitativen Methoden und misst Wahrscheinlichkeiten und Häufigkeitsverteilungen. Aber es werden auch Aussagen und verschiedene Sachverhalte überprüft, erhoben und teilweise zu widerlegen versucht. Testungen sind meist Stichproben, da es oft nicht möglich ist, jeden Einzelnen zu testen. Bei allen Testungen gibt es Normtabellen, die erst die Vergleichbarkeit zwischen den getesteten Schülern und der gleichaltrigen Vergleichsgruppe ermöglichen.

Die Testung in dieser Arbeit ist eine Stichprobe, bei 6 Schülern wurden die Testungen und auch die Vergleichstestungen durchgeführt. Um Testergebnisse miteinander vergleichen zu können, wurde bei der Vergleichstestung die gleiche Normtabelle wie bei der Testung im Jänner ausgewählt. Dadurch können die Testergebnisse einander gegenübergestellt werden.

12.2.2 Mündliche Befragung

Um die Meinung der Kinder, Schulleitung und Lesepaten über das Projekt „Lesepatenschaft Kufstein“ herauszufinden, hab ich die mündliche Befragung verwendet.

Die Befragung ist ein großer Teil der empirischen Sozialforschung, schon seit langem und dadurch, dass es am einfachsten ist, Antworten herauszufinden durch Fragen, wird das auch so bleiben. Das Problem bei Befragung sind meist offene Fragen und die damit verbundene unkritische und verkürzte Wiedergabe, den dies führt meist zu Fehldeutungen der Umfrage. Befragungen werden immer bleiben, doch der Anteil an mündlichen Befragungen, also von Angesicht zu Angesicht geht zurück, da die meisten Personen heutzutage das Telefon oder das Internet für Befragungen benutzt.

In meiner Befragung habe ich die Fragen so gewählt, dass die Antworten sehr breitgefächert sein konnten, somit ein Leitfadeninterview ohne Antwortmöglichkeiten. Hierbei kann die antwortende Person nach eigenem Befinden erklären und kommentieren. Durch das Gespräch kann die Befragung individuell verlängert, durch ungeplante Zwischenfragen, oder verkürzt, es kann vorkommen, dass eine Frage schon beantwortet wurde, werden. Auch die Reihenfolge der Fragen kann in der Befragung noch geändert werden.

(vgl. Atteslander)

12.3 Meinung der Lesepaten und der Schulleitung

Lesepaten:

- Es besteht eine gute Zusammenarbeit zwischen Lesepaten und Schulleitung/Lehrpersonen.
- Die Lesepaten bekommen Arbeitsblätter und Unterlagen für die Arbeit mit den Kindern.
- Schwierigkeit: die Lehrpersonen haben unterschiedliche Erziehungsstile, dies zeigt sich auch im Verhalten mancher Kinder (z.B.: eine Lehrperson ist streng, eine andere legt weniger Wert auf Disziplin)
- Die Lesepaten erhalten nur teilweise Aufzeichnungen über Förderschwerpunkte oder Informationen über den individuellen Leistungsstand der Kinder im Lesen.
- Die Kinder wollen lernen, sie nehmen die Unterstützung gerne an.
- Zwischen Lesepaten und Kindern konnte eine Vertrauensbasis geschaffen werden, dies stärkt die Beziehungsebene und ermöglicht dadurch mehr Motivation für das Thema Lesen.
- Die Schulleitungen sind immer für Fragen und Anregungen offen

Schulleitung:

- Die Zusammenarbeit läuft reibungslos ab.
- Die Schulleitungen bekommen Rückmeldungen von den Lesepaten über das Verhalten und das Lernen der Kinder
- Wenn die Lesepaten Unterrichtsmaterialien oder Lernmaterialien benötigen, wird ihnen dieses von den Lehrpersonen oder der Schulleitung zur Verfügung gestellt.
- Zurzeit kommunizieren die Lesepaten meist noch über die Schulleitung mit der Lehrperson, dies soll sich aber in absehbarer Zeit verändern. Es soll mehr direkte Kontakte zwischen Lesepaten und Lehrpersonen geben.
- Manche Schulleitung denkt darüber nach, dass die Kinder nur noch über einen gewissen Zeitraum im Schuljahr zu den Lesepaten gehen, damit könnte die Anzahl der beteiligten Kinder erhöht werden.

- Die Rückmeldungen von allen Beteiligten sind im Gesamten sehr positiv.
- Neben dem Lesen wird auch die Konzentration gefördert
- Die Auswahl der Kinder erfolgt über den Deutschlehrer bzw. über den Klassenvorstand. Aber auch von Seiten der Kinder wird viel Wert auf den Faktor Freiwilligkeit gelegt, denn die Lernwilligkeit ist für die Lernbereitschaft sehr wichtig.
- Die Schulleitungen können über die Effektivität dieser Initiative noch keine detaillierten Schlüsse ziehen, da die Zeitspanne doch noch recht kurz ist (Beginn der Lesepatenschaft Kufstein August 2011)
- Im Elternhaus fehlt oft die Zeit und die Bereitschaft leleschwache Kinder im erforderlichen Maß zu unterstützen.
- Die Kinder sind lernwillig, sie arbeiten mit Freude mit.
- Eine größere Anzahl an engagierten Lesepatenten wäre wünschenswert.

12.4 Testung

Bei meiner Testung habe ich sechs Kinder, welche von Lesepatenten betreut werden, in der Volksschule und in der Neuen Mittelschule Kufstein getestet. Anbei liste ich die Ergebnisse mit meiner jeweiligen Interpretation auf.

12.4.1 Testung der Schüler in der Volksschule

Um den Leistungsstand in der Lesekompetenz festzustellen, habe ich die Schüler im Jänner 2012 mit dem „SLS 2 – 9“ (Salzburger Lesescreening 2 – 9) überprüft. Im April 2012 gab es eine Vergleichstestung mit dem gleichen Test. Da es bei diesem Test nur eine Normierung pro Schuljahr gibt, ist eine gute Vergleichbarkeit der Ergebnisse möglich. Bei der Vergleichstestung im April habe ich die Testung mit dem ELFE 1-6 (Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler) ergänzt, um mir noch einen Überblick über das Leseverständnis machen zu können.

12.4.1.1 Schüler 1 (2.Klasse)

Das Salzburger Lesescreening **SLS 2 – 9** misst die basale Lesefertigkeit von Schüler/innen von der 2. – 9. Schulstufe. Sätze mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad sollen schnell gelesen und auf inhaltliche Richtigkeit überprüft werden.

Neben der Anzahl der korrekt beurteilten Sätze als Leistungsrohwert kann anhand der Normtabellen der Lesequotient (LQ) und auch der entsprechende Prozentrang ermittelt werden. In der unteren Tabelle kann ein Vergleich zwischen Lesequotient und Leseleistung hergestellt werden.

Ergebnisse (**Jänner 2012 u. April 2012**) jeweils gemessen an der Norm der 2. Schulstufe:

Rohwert: richtig gelesene Sätze		Lesequotient		Prozentrang	
Form B1	Form A1				
21	26	81	89	10	24

Lesequotient (LQ)	Leistung
> 130	sehr gut
120 – 129	gut
110 – 119	überdurchschnittlich
90 – 109	durchschnittlich
80 – 89	unterdurchschnittlich
70 – 79	schwach
< 69	sehr schwach

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im Jänner 2012:

Die **Lesegeschwindigkeit**, ein wichtiger Indikator für die basale Lesefertigkeit, muss beim Schüler 1 bei einem Lesequotienten von 81 als gerade noch unterdurchschnittlich beurteilt werden. Diese Leseleistung entspricht einem Prozentrang von 10.

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im April 2012:

Bei der Vergleichstestung im **April 2012** erzielte der Schüler 1 im SLS 2-9 einen Lesequotienten von 89, dies ist beinahe eine durchschnittliche Leseleistung. Diese Leseleistung entspricht einem Prozentrang von 24.

Das bedeutet, dass sich die Leseleistung des Schülers 1 um 14 Prozenträge verbessert hat.

Im April verwendete ich zusätzlich den ELFE 1-6 (Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler) als weiteres Lesetestverfahren. Ziel des **ELFE 1 – 6** von Lenhard

Wolfgang und Schneider Wolfgang ist die Erfassung des Leseverständnisses, es prüft basale Lesestrategien durch die Fähigkeit zum Verstehen von Wörtern, Sätzen und Texten.

Ergebnisse (**April 2012**) gemessen an der Norm der 2. Schulstufe (Schuljahresende):

	Rohwert	T – Wert	Prozentrang
Wortverständnis	25	44,2	28,3
Satzverständnis	12	46,6	37,0
Textverständnis	6	43,4	25,6
Gesamtergebnis		42,5	22,9

Bewertung

$0 \leq PR \leq 10$	sehr schwaches Leseverständnis
$10 < PR \leq 25$	unterdurchschnittliches Leseverständnis
$25 < PR \leq 75$	normal ausgeprägtes Leseverständnis
$75 < PR \leq 90$	überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis
$90 < PR \leq 100$	weit überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis

Interpretation des Ergebnisses:

Das Ergebnis bedeutet, dass die Leseleistungen des Schülers 1 in zwei Untertests (Wortverständnis und Textverständnis) gerade noch im normal ausgeprägten Leseverständnis liegen, allerdings muss beachtet werden, dass die Leistungen mit der Normtabelle 2. Schulstufe (Schuljahresende) verglichen wurde, obwohl der Testtermin bereits Mitte April stattfand. Im Satzverständnis waren die Leistungen besser, sie liegen im normal ausgeprägten Leseverständnis. Einzig im Gesamtergebnis liegen die Leistungen noch im unterdurchschnittlichen Leistungsbereich.

12.4.1.2 Schüler 2 (2.Klasse)

Das Salzburger Lesescreening **SLS 2 – 9** misst die basale Lesefertigkeit von Schüler/innen von der 2. – 9. Schulstufe. Sätze mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad sollen schnell gelesen und auf inhaltliche Richtigkeit überprüft werden.

Neben der Anzahl der korrekt beurteilten Sätze als Leistungsrohwert kann anhand der Normtabellen der Lesequotient (LQ) und auch der entsprechende Prozentrang ermittelt werden. In der unteren Tabelle kann ein Vergleich zwischen Lesequotient und Leseleistung hergestellt werden.

Ergebnisse (**Jänner 2012 u. April 2012**) jeweils gemessen an der Norm der 2. Schulstufe:

Rohwert: richtig gelesene Sätze		Lesequotient		Prozentrang	
Form A1	Form B1				
25	26	88	91	21	27

Lesequotient (LQ)	Leistung
> 130	sehr gut
120 – 129	gut
110 – 119	überdurchschnittlich
90 – 109	durchschnittlich
80 – 89	unterdurchschnittlich
70 – 79	schwach
< 69	sehr schwach

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im Jänner 2012:

Die **Lesegeschwindigkeit**, ein wichtiger Indikator für die basale Lesefertigkeit, muss beim Schüler 2 bei einem Lesequotienten von 88 als unterdurchschnittlich beurteilt werden. Diese Leseleistung entspricht einem Prozentrang von 21.

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im April 2012:

Bei der Vergleichstestung im **April 2012** erzielte der Schüler 2 im SLS 2-9 einen Lesequotienten von 91, dies ist noch eine durchschnittliche Leseleistung. Diese Leseleistung entspricht einem Prozentrang von 27.

Das bedeutet, dass sich die Leseleistung des Schülers 2 um 6 Prozenträge verbessert hat.

Im April verwendete ich zusätzlich den ELFE 1-6 (Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler) als weiteres Lesetestverfahren. Ziel des **ELFE 1 – 6** von Lenhard

Wolfgang und Schneider Wolfgang ist die Erfassung des Leseverständnisses, es prüft basale Lesestrategien durch die Fähigkeit zum Verstehen von Wörtern, Sätzen und Texten.

Ergebnisse (**April 2012**) gemessen an der Norm der 2. Schulstufe (Schuljahresende):

	Rohwert	T – Wert	Prozentrang
Wortverständnis	28	47,9	42,0
Satzverständnis	10	41,4	19,5
Textverständnis	5	40,2	16,4
Gesamtergebnis		41,4	19,5

Bewertung

$0 \leq PR \leq 10$	sehr schwaches Leseverständnis
$10 < PR \leq 25$	unterdurchschnittliches Leseverständnis
$25 < PR \leq 75$	normal ausgeprägtes Leseverständnis
$75 < PR \leq 90$	überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis
$90 < PR \leq 100$	weit überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis

Interpretation des Ergebnisses:

Das Ergebnis bedeutet, dass die Leseleistungen des Schülers 2 in zwei Untertests (Satzverständnis und Textverständnis) als unterdurchschnittlich zu bewerten sind, allerdings muss beachtet werden, dass die Leistungen mit der Normtabelle 2. Schulstufe (Schuljahresende) verglichen wurde obwohl der Testtermin bereits Mitte April stattfand. Im Wortverständnis waren die Leistungen besser, sie liegen im normal ausgeprägten Leseverständnis. Im Gesamtergebnis liegen die Leistungen wiederum im unterdurchschnittlichen Leistungsbereich.

Beim Schüler 2 zeigt sich, dass er besonders beim Satz- und Textverständnis noch zusätzliche Fördereinheiten bekommen sollte. Manche Schwierigkeiten erklären sich auch dadurch, dass dieser Schüler 2 einen migrantischen Hintergrund hat, die Eltern haben nur geringe Deutschkenntnisse.

12.4.1.3 Schüler 3 (3.Klasse)

Das Salzburger Lesescreening **SLS 2 – 9** misst die basale Lesefertigkeit von Schüler/innen von der 2. – 9. Schulstufe. Sätze mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad sollen schnell gelesen und auf inhaltliche Richtigkeit überprüft werden.

Neben der Anzahl der korrekt beurteilten Sätze als Leistungsrohwert kann anhand der Normtabellen der Lesequotient (LQ) und auch der entsprechende Prozentrang ermittelt werden. In der unteren Tabelle kann ein Vergleich zwischen Lesequotient und Leseleistung hergestellt werden.

Ergebnisse (**Jänner 2012 u. April 2012**) jeweils gemessen an der Norm der 2. Schulstufe:

Rohwert: richtig gelesene Sätze		Lesequotient		Prozentrang	
Form B1	Form B1				
32	35	86	92	17	29

Lesequotient (LQ)	Leistung
> 130	sehr gut
120 – 129	gut
110 – 119	überdurchschnittlich
90 – 109	durchschnittlich
80 – 89	unterdurchschnittlich
70 – 79	schwach
< 69	sehr schwach

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im Jänner 2012:

Die **Lesegeschwindigkeit**, ein wichtiger Indikator für die basale Lesefertigkeit, muss beim Schüler 2 bei einem Lesequotienten von 86 als unterdurchschnittlich beurteilt werden. Diese Leseleistung entspricht einem Prozentrang von 17.

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im April 2012:

Bei der Vergleichstestung im April 2012 erzielte der Schüler 2 im SLS 2-9 einen Lesequotienten von 92, dies ist eine durchschnittliche Leseleistung. Diese Leseleistung entspricht einem Prozentrang von 29.

Das bedeutet, dass sich die Leseleistung des Schülers 1 um 12 Prozentränge verbessert hat.

Im April verwendete ich zusätzlich den ELFE 1-6 (Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler) als weiteres Lesetestverfahren. Ziel des **ELFE 1 – 6** von Lenhard

Wolfgang und Schneider Wolfgang ist die Erfassung des Leseverständnisses, es prüft basale Lesestrategien durch die Fähigkeit zum Verstehen von Wörtern, Sätzen und Texten.

Ergebnisse (**April 2012**) gemessen an der Norm der 3. Schulstufe (Schuljahresende):

	Rohwert	T – Wert	Prozentrang
Wortverständnis	29	35,9	8,1
Satzverständnis	13	38,0	11,8
Textverständnis	8	39,4	14,5
Gesamtergebnis		34,2	5,9

Bewertung

$0 \leq PR \leq 10$	sehr schwaches Leseverständnis
$10 < PR \leq 25$	unterdurchschnittliches Leseverständnis
$25 < PR \leq 75$	normal ausgeprägtes Leseverständnis
$75 < PR \leq 90$	überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis
$90 < PR \leq 100$	weit überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis

Interpretation des Ergebnisses:

Das Ergebnis bedeutet, dass die Leseleistungen des Schülers 3 im Untertest Wortverständnis als sehr schwach eingestuft werden müssen. Beim Satz- und Textverständnis sind die Leistungen unterdurchschnittlich. Im Gesamtergebnis ist das Leseverständnis ebenfalls sehr schwach, allerdings muss beachtet werden, dass die Leistungen mit der Normtabelle 3. Schulstufe (Schuljahresende) verglichen wurde, obwohl der Testtermin bereits Mitte April war.

Der Schüler 3 erzielte beim Leseverständnistest ELFE 1-6 deutlich schwächere Ergebnisse als beim SLS 2-9, bei dem mehr die basale Lesefertigkeit überprüft wird.

12.4.2 Testung der Schüler in der Neuen Mittelschule

Um den Leistungsstand in der Lesekompetenz festzustellen, habe ich die Schüler im Jänner 2012 mit dem Leseverständnistest „ELFE 1 – 6 (Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler) und mit dem „SLS 2 – 9“ (Salzburger Lesescreening 2 – 9) überprüft. Im April 2012 gab es eine Vergleichstestung mit den gleichen Tests. Um eine bessere Vergleichsmöglichkeit zu haben, wurde bei beiden Testungen die Normtabelle für die Schuljahresmitte (ELFE 1-6) genommen, beim SLS 2-9 gibt es pro Schulstufe nur eine Normierungstabelle.

12.4.2.1 Schüler 4 (5.Klasse)

Das Salzburger Lesescreening **SLS 2 – 9** misst die basale Lesefertigkeit von Schüler/innen von der 2. – 9. Schulstufe. Sätze mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad sollen schnell gelesen und auf inhaltliche Richtigkeit überprüft werden.

Neben der Anzahl der korrekt beurteilten Sätze als Leistungsrohwert kann anhand der Normtabellen der Lesequotient (LQ) und auch der entsprechende Prozentrang ermittelt werden. In der unteren Tabelle kann ein Vergleich zwischen Lesequotient und Leseleistung hergestellt werden.

Ergebnisse (**Jänner 2012 u. April 2012**) jeweils gemessen an der Norm der 5. Schulstufe:

Rohwert: richtig gelesene Sätze		Lesequotient		Prozentrang	
Form B1	Form B1				
37	40	78	82	7	12

Lesequotient (LQ)	Leistung
> 130	sehr gut
120 – 129	gut
110 – 119	überdurchschnittlich
90 – 109	durchschnittlich
80 – 89	unterdurchschnittlich
70 – 79	schwach
< 69	sehr schwach

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im Jänner 2012:

Die **Lesegeschwindigkeit**, ein wichtiger Indikator für die basale Lesefertigkeit, muss beim Schüler 4 bei einem Lesequotienten von 78 als schwach beurteilt werden. Diese Leseleistung entspricht einem Prozentrang 7.

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im April 2012:

Bei der Vergleichstestung im April 2012 erzielte der Schüler 4 im SLS 2-9 einen Lesequotienten von 82, dies ist eine unterdurchschnittliche Leseleistung. Diese Leseleistung entspricht einem Prozentrang von 29.

Das bedeutet, dass sich die Leseleistung des Schülers 4 um 5 Prozentränge verbessert hat. Für die Überprüfung der Lesekompetenz habe ich neben dem SLS 2-9 noch den ELFE 1-6 (Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler) verwendet.

Das Ziel des **ELFE 1 – 6** von Lenhard Wolfgang und Schneider Wolfgang ist die Erfassung des Leseverständnisses, es prüft basale Lesestrategien durch die Fähigkeit zum Verstehen von Wörtern, Sätzen und Texten.

Um die Testergebnisse besser vergleichen zu können, habe ich für die Testung im Jänner als auch für die Vergleichstestung im April die gleiche Normtabelle verwendet.

Ergebnisse (**Jänner 2012 u. April 2012**) jeweils gemessen an der Norm der 5. Schulstufe (Schuljahresmitte):

	Rohwert		T – Wert		Prozentrang	
Wortverständnis	30	36	44,5	51,1,	29,2	54,6
Satzverständnis	11	12	32,5	34,7	4,2	6,5
Textverständnis	8	9	36,4	39,1	8,8	14,0
Gesamtergebnis			34,4,	38,0	6,1	11,7
<u>Bewertung</u>						
0 ≤ PR ≤ 10			sehr schwaches Leseverständnis			
10 < PR ≤ 25			unterdurchschnittliches Leseverständnis			
25 < PR ≤ 75			normal ausgeprägtes Leseverständnis			
75 < PR ≤ 90			überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis			
90 < PR ≤ 100			weit überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis			

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im Jänner 2012:

Das Ergebnis bedeutet, dass der Schüler 4 im Wortverständnis immerhin noch einen Prozentrang von 29,2 erreicht hat, dies entspricht einer Leistung im noch durchschnittlichen Bereich. Im Satzverständnis und im Textverständnis sind die Leistungen sehr schwach, das bedeutet, dass unbedingt eine zusätzliche Leseförderung benötigt wird.

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im April 2012:

Der Schüler 4 erzielt inzwischen beim Wortverständnis ein Ergebnis, das im normal ausgeprägten Leseverständnis liegt. Schwächer sind die Leistungen beim Satzverständnis, dort erreicht der Schüler nach wie vor ein sehr schwaches Leseverständnis. Beim Textverständnis gab es eine Leistungssteigerung, die Leistung ist jedoch immer noch unterdurchschnittlich.

12.4.2.2 Schüler 5 (7. Klasse)

Das Salzburger Lesescreening **SLS 2 – 9** misst die basale Lesefertigkeit von Schüler/innen von der 2. – 9. Schulstufe. Sätze mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad sollen schnell gelesen und auf inhaltliche Richtigkeit überprüft werden.

Neben der Anzahl der korrekt beurteilten Sätze als Leistungsrohwert kann anhand der Normtabellen der Lesequotient (LQ) und auch der entsprechende Prozentrang ermittelt werden. In der unteren Tabelle kann ein Vergleich zwischen Lesequotient und Leseleistung hergestellt werden.

Ergebnisse (**Jänner 2012 u. April 2012**) jeweils gemessen an der Norm der 7. Schulstufe:

Rohwert: richtig gelesene Sätze		Lesequotient		Prozentrang	
Form A1	Form B1				
39	47	66	77	1	7

Lesequotient (LQ)	Leistung
> 130	sehr gut
120 – 129	gut
110 – 119	überdurchschnittlich
90 – 109	durchschnittlich
80 – 89	unterdurchschnittlich
70 – 79	schwach
< 69	sehr schwach

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im Jänner 2012:

Die **Lesegeschwindigkeit**, ein wichtiger Indikator für die basale Lesefertigkeit, muss beim Schüler 6 bei einem Lesequotienten von 66 als sehr schwach beurteilt werden. Diese Leseleistung entspricht einem Prozentrang 1.

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im April 2012:

Bei der Vergleichstestung im April 2012 erzielte der Schüler 6 im SLS 2-9 einen Lesequotienten von 77, dies ist eine schwache Leseleistung. Dies entspricht einem Prozentrang 7.

Das bedeutet, dass sich die Leseleistung des Schülers 6 um 6 Prozenträge verbessert hat.

Für die Überprüfung der Lesekompetenz habe ich neben dem SLS 2-9 noch den ELFE 1-6 (Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler) verwendet.

Das Ziel des **ELFE 1 – 6** von Lenhard Wolfgang und Schneider Wolfgang ist die Erfassung des Leseverständnisses, es prüft basale Lesestrategien durch die Fähigkeit zum Verstehen von Wörtern, Sätzen und Texten.

Um die Testergebnisse besser vergleichen zu können, habe ich für die Testung im Jänner als auch für die Vergleichstestung im April die gleiche Normtabelle verwendet. Bei den angeführten Testergebnissen muss jedoch berücksichtigt werden, dass der Schüler 6 bereits die 7. Schulstufe besucht, dass es bei diesem Leseverständnistest nur Normtabellen bis zur 6. Schulstufe (Schuljahresende) angeführt sind.

Ergebnisse (**Jänner 2012 u. April 2012**) jeweils gemessen an der Norm der 6. Schulstufe (Schuljahresende):

	Rohwert		T – Wert		Prozentrang	
Wortverständnis	33	34	39,6	39,9	15,2	16,1
Satzverständnis	13	16	30,1	42,3	2,7	22,3
Textverständnis	13	11	42,3	37,9	22,3	11,6
Gesamtergebnis			32,4	34,4	4,5	6,3

Bewertung

$0 \leq PR \leq 10$	sehr schwaches Leseverständnis
$10 < PR \leq 25$	unterdurchschnittliches Leseverständnis
$25 < PR \leq 75$	normal ausgeprägtes Leseverständnis
$75 < PR \leq 90$	überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis
$90 < PR \leq 100$	weit überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im Jänner 2012:

Das Ergebnis bedeutet, dass der Schüler 6 im Satzverständnis ein sehr schwaches Ergebnis erzielte. Im Wort- und Textverständnis liegen die Leistungen im unterdurchschnittlichen Leistungsbereich. Beim Gesamtergebnis entsprachen die Leistungen wiederum einem sehr schwachen Leseverständnis.

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im April 2012:

Bei der Vergleichstestung im April konnte der Schüler 6 sowohl im Wort- als auch im Satzverständnis eine Leistungsverbesserung erzielen. Im Textverständnis waren seine Leistungen schwächer, dadurch steigerten sich seine Leistungen im Gesamtergebnis nur

minimal. Seine Unsicherheiten im Textverständnis zeigten sich auch dadurch, dass er bei einigen Aufgaben zwei Antworten ankreuzte.

12.4.2.3 Schüler 6 (5. Klasse)

Das Salzburger Lesescreening **SLS 2 – 9** misst die basale Lesefertigkeit von Schüler/innen von der 2. – 9. Schulstufe. Sätze mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad sollen schnell gelesen und auf inhaltliche Richtigkeit überprüft werden.

Neben der Anzahl der korrekt beurteilten Sätze als Leistungsrohwert kann anhand der Normtabellen der Lesequotient (LQ) und auch der entsprechende Prozentrang ermittelt werden. In der unteren Tabelle kann ein Vergleich zwischen Lesequotient und Leseleistung hergestellt werden.

Ergebnisse (**Jänner 2012 u. April 2012**) jeweils gemessen an der Norm der 5. Schulstufe:

Rohwert: richtig gelesene Sätze		Lesequotient		Prozentrang	
Form A1	Form B1				
35	38	72	80	3	9

Lesequotient (LQ)	Leistung
> 130	sehr gut
120 – 129	gut
110 – 119	überdurchschnittlich
90 – 109	durchschnittlich
80 – 89	unterdurchschnittlich
70 – 79	schwach
< 69	sehr schwach

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im Jänner 2012:

Die **Lesegeschwindigkeit**, ein wichtiger Indikator für die basale Lesefertigkeit, muss beim Schüler 5 bei einem Lesequotienten von 72 als schwach beurteilt werden. Diese Leseleistung entspricht einem Prozentrang 3.

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im April 2012:

Bei der Vergleichstestung im April 2012 erzielte der Schüler 5 im SLS 2-9 einen Lesequotienten von 80, dies ist gerade noch eine unterdurchschnittliche Leseleistung. Diese Leseleistung entspricht einem Prozentrang von 9.

Das bedeutet, dass sich die Leseleistung des Schülers 5 um 6 Prozenträge verbessert hat.

Für die Überprüfung der Lesekompetenz habe ich neben dem SLS 2-9 noch den ELFE 1-6 (Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler) verwendet.

Das Ziel des **ELFE 1 – 6** von Lenhard Wolfgang und Schneider Wolfgang ist die Erfassung des Leseverständnisses, es prüft basale Lesestrategien durch die Fähigkeit zum Verstehen von Wörtern, Sätzen und Texten.

Um die Testergebnisse besser vergleichen zu können, habe ich für die Testung im Jänner als auch für die Vergleichstestung im April die gleiche Normtabelle verwendet.

Ergebnisse (**Jänner 2012 u. April 2012**) jeweils gemessen an der Norm der 5. Schulstufe (Schuljahresmitte):

	Rohwert		T – Wert		Prozentrang	
Wortverständnis	22	33	33,9	47,5	5,6	40,3
Satzverständnis	10	9	30,6	30,8	2,8	2,8
Textverständnis	7	4	35,1	27,5	7,0	1,4
Gesamtergebnis			29,8	29,8	2,3	2,3

Bewertung

$0 \leq PR \leq 10$	sehr schwaches Leseverständnis
$10 < PR \leq 25$	unterdurchschnittliches Leseverständnis
$25 < PR \leq 75$	normal ausgeprägtes Leseverständnis
$75 < PR \leq 90$	überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis
$90 < PR \leq 100$	weit überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im Jänner 2012:

Das Ergebnis bedeutet, dass der Schüler 5 in allen drei Untertests (Wortverständnis, Satzverständnis und Textverständnis) ein sehr schwaches Ergebnis erzielt hat. Auch im Gesamtergebnis entspricht seine Leistung einem sehr schwachen Leseverständnis.

Interpretation des Ergebnisses von der Testung im April 2012:

Bei der Vergleichstestung im April erzielt der Schüler 5 beim Wortverständnis ein Ergebnis, das im normal ausgeprägten Leseverständnis liegt. Nicht verbessert haben sich seine Leistungen im Satz- und Textverständnis, dort sind seine Leistungen nach wie vor sehr schwach. Daraus ergibt sich, dass sich das Gesamtergebnis trotz der Leistungssteigerung im Wortverständnis nicht verbessert hat. Das bedeutet, dass der

Schüler 5 besonders in den Bereichen Leseflüssigkeit und Leseverständnis eine zusätzliche Unterstützung bekommen sollte.

12.5 Ergebnisse

Werden die beiden Testungen (Jänner und April) miteinander verglichen, dann zeigt es sich, dass sich im SLS (Salzburger Lesescreening) alle Schüler und Schülerinnen verbessert haben. Die Leistungssteigerung reicht von einer Verbesserung um 5 Prozentränge bis hin zu einer Verbesserung um 14 Prozentränge. Dies bedeutet, dass sich die Schüler und Schülerinnen in der Lesefertigkeit bzw. der Lesegeschwindigkeit gesteigert haben. Aufgrund des kurzen Zeitraumes zwischen den beiden Testungen ist dies doch ein sichtbarer Erfolg.

Im Leseverständnis sind die Ergebnisse nicht so eindeutig. Der Leseverständnistest (ELFE 1-6) wurde nur bei den Schülerinnen und Schülern der Mittelschule als Vergleichstest durchgeführt. Dort zeigt sich, dass sich zwar jedes Kind in einem Teilbereich (Wortverständnis, Satzverständnis oder Textverständnis) verbessert hat, es kann jedoch nicht von einer Verbesserung in allen Teilbereichen gesprochen werden.

Bei den Kindern der Volksschule wird deutlich, dass bei den Schülern 1 und 2 die Prozentränge beim SLS 2-9 und beim ELFE 1-6 ungefähr im gleichen Prozentrangband liegen, hingegen beim Schüler 3 gibt es eine Diskrepanz zwischen der Leistung im SLS 2-9 und dem ELFE 1-6. Die Leistungen im Leseverständnistest waren deutlich schwächer als die Leistungen im SLS 2-9.

12.6 Konkrete Förderungsmöglichkeiten

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde in dem Kapitel „Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im Leseunterricht“ auf einige empirisch nachgewiesene Förderansätze bzw. Fördermethoden hingewiesen. Dabei wurde ein besonderes Augenmerk auf Lesemethoden gelegt, die auch für die Arbeit der Lesepatnen und Lesepatinnen relevant sein können.

Ein wichtiger Förderansatz könnte im Lautleseverfahren liegen. Explizit das Lesetandem sollte in der Zukunft einen fixen Bestandteil in der Arbeit der Lesepatnen einnehmen. Denn

durch dieses Verfahren wird sowohl die Leseflüssigkeit als auch das Leseverständnis gefördert. Dieses Training ermöglicht den Schülern und Schülerinnen, dass sie sich durch das begleitende Sprechen mehr auf den Inhalt konzentrieren können. Auf der anderen Seite führt das begleitende Sprechen zu mehr Leichtigkeit, was sich auf die Lesemotivation positiv auswirkt. Denn schwache Leser brauchen allein für das Zusammenlauten und Erkennen von Wortbildern so viel Konzentration, dass dadurch die Lesefreude aber auch das Verständnis für das Gelesene zu kurz kommt. Beim Lesetandem gibt es aber auch den Grundsatz, dass häufige Wiederholungen des gleichen Textes wichtig sind. Erst dann sind schwache Leser und Leserinnen in der Lage beim Vorlesen die entsprechende Betonung anzuwenden. Das richtige Betonen wird durch das begleitende Mitsprechen des Lesepaten erleichtert und fördert so das Leseverständnis.

Auch Lesestrategien sollten in die Arbeit der Lesepaten und Lesepatinnen mit eingebaut werden, denn schwache Leser scheitern immer wieder an Texten, die in den Realienfächern bearbeitet werden. Kinder brauchen Unterstützung um sich Texte erschließen zu können. Das Durcharbeiten der Lesestrategien hilft den Schülern und Schülerinnen sich Schritt für Schritt mit einem Text auseinanderzusetzen.

Neben diesen konkreten Methoden soll an dieser Stelle auf die Ideensammlung (www.vobs.at/lesen) zusammengestellt von Kurt Benedikt (Lesekoordinator in Vorarlberg) hingewiesen werden. Ziel dieser Zusammenstellung ist, dass Lesepaten und Lesepatinnen einen Leitfaden und eine Bandbreite an Ideen für ihre engagierte Arbeit bekommen.

1. Lesepaten in Aktion

- a. Einzelne Schüler oder Kleingruppen bis max. 3 - 4 Kinder
- b. Bücher, Texte, Gedichte, Bilder, Zeitschriften,
- c. Vorlesen, vorlesen lassen, erzählen, Sprachspiele

Vor dem lauten Vorlesen hat man Zeit, den Text anzuschauen!

- d. Wichtig Aktionsfelder: Wortschatz, Leseflüssigkeit, Inhalt

Wer zu langsam liest, hat Schwierigkeiten mit dem Textverständnis

2. Allgemeine Tipps

- a. Erfolgserlebnisse schaffen
Schwierigkeit der Texte beachten
- b. Buben brauchen etwas anderes als Mädchen
Bücher selber aussuchen oder mitbringen lassen
- c. Zurückhaltende Korrekturen, wenig Unterbrechungen
- d. Konzentrationsfähigkeit des Kindes beachten
- e. Einstimmung auf den Text (Überschrift, Vorwissen...)
- f. Unbekannte Wörter ev. aus dem Kontext klären lassen
- g. Längere Texte abwechselnd lesen (je 1 – 2 Sätze)
- h. Nicht länger als 5 - 10 Minuten vorlesen
- i. Zeit für Gespräche davor, dazwischen und danach

3. Allgemeine Ideen zum Ablauf:

- a. Die guten Leser in Kleingruppen gemeinsam (höchstens 3 – 4)
- b. Schwächere Leser einzeln und öfters
- c. Wortschatzarme Kinder zusammen (2 – 3)
- d. Gruppen mit Detektivaufgaben – wo sind Fehler versteckt?
- e. Kinder, die zuhause das Lesen einer Geschichte vorbereitet haben, dürfen zum Lesepaten...
- f. Schwächere Leser dürfen ein Buch mit nachhause nehmen, die Eltern müssen einen Teil zum Vorlesen vorbereiten (Unterschrift), dann darf das Kind zur Lesepatin...
- g. Erlaubt ist alles: Spiele, Rollenspiele, Zeichnen,...

4. Mögliche Aufgabenfelder:

- a. Lust auf Lesen wecken
- b. Spracherfahrung für Kinder
(Wortschatz, Satzkonstruktion, Aufbau einer Geschichte)

- c. Auseinandersetzung
mit der Welt, mit Figuren, mit Situationen,...
- d. Vorstellungskraft entwickeln (in Bildern denken)
Bsp. Bilddiktat – langsam vorlesen – Kind zeichnet mit...
- e. Konzentrationsfähigkeit fördern

5. Handlungsorientierte Verfahren:

- a. Ihre Lieblingsstelle nacherzählen
- b. Zuhöraufgaben beantworten - eine Aussage wird zum Text gemacht und die Kinder entscheiden, ob das korrekt ist.
- c. Wichtige Wörter der Geschichte sammeln und auf Kärtchen notieren; Der rote Faden... bringe die Kärtchen in die richtige Reihenfolge!
- d. Schatzkiste mit Gegenständen füllen, die zur Geschichte passen und die als Erzählanlass dienen
- e. Lautleseverfahren
- f. Gedanken zur Überschrift – wovon könnte die Geschichte handeln
- g. Auf der Suche nach unbekanntem Wörtern
(aus dem Kontext die Bedeutung erfassen)
- h. Abschnitten Überschriften geben lassen
- i. Raten lassen, wie es weitergehen könnte
- j. Gemeinsam nacherzählen – Lesepate beginnt und Kind vervollständigt den jeweiligen Satz...
- k. Nach Bildern erzählen
- l. Szenen im Text im Bild zeigen lassen
- m. Direkte Fragen zum Text stellen - wo steht das
- n. Einzelne Sätze aus dem Text verändert vorlesen – wo steht das im Text
- o. Fragen zum Text stellen lassen – LesepatInnen antworten

- p. Vorlesen mit inhaltlichen Fehlern (unlogisches einbauen) – Kinder als Detektive auf Fehlersuche...
- q. Einzelne Sätze oder Inhalte in veränderter Form vorlesen – findet das Kind den Satz, die Textstelle?
- r. Eine kurze Geschichte langsam vorlesen – Kinder zeichnen zeilenweise mit und erzählen dann die Geschichte mit Hilfe der Bilder nach.
- s. Rollenspiel – übernimm die Rolle einer Person in der Geschichte – wie hättest du reagiert, was würdest du sagen....

12.7 Resümee

Die Lesepatenschaft Kufstein ist sowohl für die Schulen als auch für die jeweiligen Schüler und Schülerinnen ein Gewinn. Der Leselernprozess ist sehr individuell, das bedeutet für die Lehrer und Lehrerinnen eine große Herausforderung. Jedes Kind braucht einen anderen Ansatz. Manche brauchen Unterstützung in der Lesetechnik, andere im Lesetempo, wieder andere im Leseverständnis und das noch oft auf einem unterschiedlichen Schwierigkeitsniveau. Aber auch die Interessen für bestimmte Bücher und Themen sind sehr verschieden, es braucht ein individuelles Eingehen auf das Kind. Daraus ergibt sich für den Leseunterricht eine große Herausforderung und Lesepaten können mit ihrem Engagement einen Beitrag zu einer individuelleren Leseförderung beitragen. Leseschwache Kinder können durch die Beziehungsebene und die Vorbildfunktion in ihrer Leseentwicklung gestärkt werden.

Hervorzuheben sind auch die positiven Rückmeldungen von allen Beteiligten (Lesepaten, Schüler und Lehrer). Alle Beteiligten erleben dieses Projekt als Hilfe und Unterstützung. Dieses positive Feedback hat auch einen emotionalen Einfluss auf die Lesemotivation. Kinder fühlen sich ernst genommen, da auf ihre Interessen und Bedürfnisse eingegangen wird. Dazu gehört auch das Bedürfnis nach Nähe und Zuwendung.

Trotz des geringen Zeitabstandes zwischen den beiden Testungen (Jänner 2012 und April 2012) konnte ein gewisser Fortschritt in der Entwicklung der Lesekompetenz anhand der Testung festgestellt werden. Daher sollte diese Initiative auf jeden Fall fortgesetzt werden. Hoffentlich finden sich immer wieder engagierte Menschen, die bereit sind leseschwache

Kinder in ihrer Leseentwicklung zu unterstützen. Denn im schulischen Alltag zeigt sich immer wieder: „Lesen können heißt lernen können“.

13 ZUSAMMENFASSUNG

Ein Ziel dieser Bachelorarbeit war einen Überblick über die normale Leseentwicklung eines Kindes zu geben. Es wurden aber die Schwierigkeiten aufgezeigt, die ein Kind in seinem Leseprozess blockieren können. Ein weiterer Schwerpunkt sollten die konkreten Fördermöglichkeiten und Fördermethoden sein.

Bei der Auswahl der konkreten Fördermethoden wurde Wert daraufgelegt, dass der praktische Einsatz dieser Lesemethoden in die Arbeit der Lesepaten möglich ist. Neben der allgemeinen Beschreibung der Tätigkeiten der ehrenamtlichen Lesepaten wurde im Besonderen die Lesepatenschaft Kufstein in ihrer Funktion und ihrer engagierten Arbeit dargestellt und beschrieben.

Weitere Aspekte waren die Zusammenarbeit zwischen Lesepaten und Schule aber auch die Testungen der Schüler, um Leistungsentwicklungen darstellen zu können. Ein wichtiges Ziel dieser Arbeit war, Hinweise zu finden, die einen Rückschluss auf die Effektivität dieser zusätzlichen Leseunterstützung durch ehrenamtliche Lesepaten ermöglichen.

Durch das Zusammentragen von positiven Aspekten aber auch das Festhalten von Verbesserungsmöglichkeiten, kann die Initiative Lesepatenschaft Kufstein neue Impulse für ihre Tätigkeit bekommen. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Lesepaten wird durch die Tatsache gestärkt, dass alle Beteiligten (Schüler, Lesepaten, Lehrpersonen und die Schulleitung) in der Initiative eine positive Unterstützung für leseschwache Kinder sehen. Diese positive Grundstimmung aller Beteiligten wirkt sich sehr auf die Arbeit mit den Kindern aus, denn nur dann kann die Freiwilligkeit als wichtiger Bestandteil beibehalten werden.

Diese Arbeit war nur durch die bereitwillige Zusammenarbeit mit den Lesepaten, den Schulleitungen und den Kindern möglich. Erst diese Zusammenarbeit ermöglichte eine breitere Sichtweise auf die Wirksamkeit dieser Leseinitiative, denn allein aufgrund von Testungen Rückschlüsse zu ziehen, wäre zu einseitig gewesen.

14 LITERATURVERZEICHNIS

14.1 Bücher

Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Barth, Karlheinz (2006): Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter. München: Ernst Reinhardt Verlag

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2010): Das Lesen. Anregen – fördern- begleiten. Seelze: Friedrich Verlag

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2010): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Friedrich Verlag

Ebel, Volker & Hessmann, Gabriele (2006): Lese-Rechtschreib-Schwäche. München: Gräfe und Unzer Verlag

Hingst, Wilfried. Heimbucher, Cornelia & Rosenzweig von, Monika (2008): Lese-Rechtschreib-Schwäche kann verhindert werden. Ein Programm für die Grundschule – Band 1 (1.Klasse). Braunschweig: Westermann

Hingst, Wilfried. Heimbucher, Cornelia & Rosenzweig von, Monika (2008): Lese-Rechtschreib-Schwäche kann verhindert werden. Ein Programm für die Grundschule – Band 2 (2.-4. Klasse). Braunschweig: Westermann

Knobloch, Jörg (2010): Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung. München: Kopaed

Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2011): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag

Rosebrock, Cornelia/ Nix, Daniel/ Rieckmann, Carola & Gold, Andreas (2011): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Friedrich Verlag

14.2 Internetseiten

Barth, Karlheinz Dr. (2005): Früherkennung und Prävention von Lernstörungen. URL: http://www.vbe-nrw.de/vbe_download/gstak14barth.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst (Stand 2012): Leitfaden zu Lesen fördern! Wissenswertes zum Lesen. URL: <http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/leitfadenlesenfoedern.pdf>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012): Paired-Reading („Lesepartner/innen“) – eine neue Methode zur Stärkung der Lesekompetenz auch für die Sekundarstufe I. URL: <http://lesen-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/Downloads%20und%20Bilder/Lesen-Newsroom/Leseforschung%20Cornelia%20Rosebrock.pdf>

Brossart, Jennifer & Läger, Melanie (2009): Entwicklungsstufen des Lesen- und Schreibenlernens nach Renate Valtin. URL: <http://www.seminar-becker.de/...2009/...EntwicklungsstufenValtin.doc>

Garbe, Christine (2012): Auf dem Weg zur Leseschule – Drei Beispiele erfolgreicher Schulprogramme zur Leseförderung. URL: http://lesefoerderung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/lesefoerderung.bildung-rp.de/Medien/Lesefaehigkeit_trainieren.pdf

Gudehus-Ochmann, Andrea (2008): Lesepatent in der Grundschule. Ein Projekt der „Grundschule Am Lindhof“ in Syke. URL: <http://www.alf-hannover.de/files/lesepatensyke.pdf>

Heide-Marie Haidinger (2004): Umgang mit Leseschwäche. URL: <http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mPopupFenster/beitrag.asp?id=186>

Hogrefe (2011): Elfe 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. URL: <http://www.testzentrale.de/programm/ein-leseverstandnistest-fur-erst-bis-sechstklassler.html>

Klische, Anja (2006): Leseschwächen gezielt beheben. URL: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/6892/1/Klische_anja.pdf

Kruse, Gerd (2005): Gern Lesen – Gut Lesen: Impulse zur Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenz. URL: <http://www.so.ch/fileadmin/internet/dbk/evkaa/Lesen/Impulse.pdf>

Lesepatenschaft Kufstein (2012): Informationen über den Verein. URL: <http://www.lesepatenschaft.at>

Lernnetz (2012): Tipps für Lesepaten. URL: <http://nzl.lernnetz.de/lesen/docs/tipps-fuer-lesepaten.pdf>

Mayringer, Heinz & Wimmer, Heinz: Salzburger Lesescreening 2 – 9. URL: http://www.lsr-ooe.gv.at/pdf_doc/erlass_2010/rs190410_Lehrerhandreichung_SLS_2-9.pdf

Morgenstern, Christian (2012): Lesefähigkeit trainieren. Lesen-Können – darauf läuft schließlich alles hinaus. URL: http://lesefoerderung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/lesefoerderung.bildung-rp.de/Medien/Lesefaehigkeit_trainieren.pdf

Online Portal für Lehrmaterial und Weiterbildung (Stand 2012): Legasthenie. URL: <http://learnable.net/legasthenie/infos/definition/index.php>

Schlaudino (2011): Förderprogramme für zu Hause. Legasthenie – Definition gemäß ICD-10. URL: http://www.schlaudino.com/php/legasthenie__definition_gemaess_icd10,18275,20882.htm

Schmitt, Anja (2011): Lesekompetenz: Eine Aufgabe für alle Fächer. URL: http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/PDF_Fachdidaktik/Vortrag__Lesekompetenzentwicklung.pdf

Sigel, Richard (Stand 2012): Förderung von leseschwachen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. URL: <http://www.leseforum.bayern.de/download.asp?DownloadFileID=35d7e78b91a24b19e3f82f17fc5ce0fc>

Vorarlberger Bildungsservice (2012): Lesepatzen in den Schulen: Austausch mit Lesepatzen. URL: <http://vobs.at/lesen/index.php?id=228>

14.3 Grafiken

Abbildung 1: Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix „Grundlagen der Lesedidaktik S. 11)

Abbildung 2: Systematik der Handlungsdimensionen schulischer Leseförderung (Garbe, Christine „Auf dem Weg zur Leseschule“ S. 123)

Abbildung 3: Lesedidaktische Landkarte (Kruse, Gerd „Gern Lesen – Gut Lesen“ S.12)

Abbildung 4: Lesetraining (Kruse, Gerd „Gern Lesen – Gut Lesen“ S. 181)

Abbildung 5: Lesestrategien trainieren (Bertschi-Kaufmann, Andrea „Lesekompetenz“ S. 186)

Abbildung 6: Trainingsroutine (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold „Leseflüssigkeit fördern“ S. 98)

