



HANDREICHUNG

Durchgängige Leseförderung

Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen



Eine Initiative von:



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



KULTUSMINISTER
KONFERENZ

JUGEND- UND FAMILIENMINISTER-
KONFERENZ DER LÄNDER

Inhalt

1.	Durchgängige Leseförderung	4
2.	Ausgewählte Umsetzungswerkzeuge	18
2.1	Ausgewählte Hilfen zur Erfassung von leserelevanter Kompetenz als Fördervoraussetzung	20
	Elementarbereich: Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung (HASE)	20
	Primarstufe: Lautleseprotokoll	22
	Sekundarstufe: Lückentexte zur Einschätzung der Lesegeschwindigkeit	23
2.2	Ausgewählte Werkzeuge zur Leseförderung	24
	Elementarbereich: Dialogisches Lesen	24
	Primarstufe: Lautlesetandem	26
	Sekundarstufe: Wir werden Textdetektive	28
3.	Ausgewählte Umsetzungsbeispiele aus dem BiSS-Kontext	30
	Elementarbereich: Wuppis Abenteuer-Reise (Schleswig-Holstein)	31
	Primarstufe: Durchgängige Leseförderung (Hessen)	33
	Sekundarstufe: Lautlesetandem (Thüringen)	38
4.	Lektürehinweise	40
	Elementarbereich: Lektürehinweise zum Dialogischen Lesen	40
	Primarstufe: Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe	42
	Sekundarstufe: Lesen(d) lernen. Texte besser verstehen. Ein Trainingsprogramm	42
	Impressum	43

Einleitung

„Lesen-Können – darauf läuft schließlich alles hinaus.“

Christian Morgenstern

Die Fähigkeit zu lesen wird als Schlüsselkompetenz betrachtet, denn sie stellt sinnbildlich den Schlüssel zu bedeutenden Lebensbereichen dar: Für das selbstständige Zurechtfinden im Alltag, eine erfolgreiche Bildungs- und Berufsbiografie sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist Lesen-Können unerlässlich. Über die Vermittlung von Fakten hinaus werden durch die Schriftsprache Ideen, Werte und Kulturen erschlossen. Deshalb bergen fehlende bzw. geringe Lesekompetenzen die Gefahr, ausgeschlossen zu werden von einem erfüllenden Berufsleben und einer aktiven Teilhabe an der Gesellschaft. Die IQB-Ländervergleiche zeigen, dass in Deutschland noch immer sehr viele 15-Jährige im Leseverstehen nicht die Mindeststandards erreichen, die als Voraussetzung für eine berufliche Ausbildung bzw. den Besuch einer weiterführenden Schule gelten. Die Förderung der Lesekompetenz hat daher aktuell eine hohe gesellschaftliche Bedeutung.

Die vorliegende Handreichung richtet sich an pädagogische Fach- und Lehrkräfte und stellt die Idee der durchgängigen Leseförderung von der Kita über die Grundschule bis zur Sekundarstufe in den Mittelpunkt. Dabei nimmt sie in den Blick, dass erste Grundlagen für das Lesenlernen bereits im Kindergartenalter gelegt werden, und sie zeigt, wie Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz in den einzelnen Bildungsetappen idealerweise aufeinander aufbauen. Dazu gehört auch, dass die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte sich jeweils ein möglichst präzises Bild davon machen, was die Kinder bereits gut können und in welchen Bereichen sie eventuell noch Unterstützung benötigen. Die Handreichung stellt dafür im zweiten Kapitel eine Auswahl von Hilfsmitteln zur Erfassung leserelevanter Kompetenzen und weitere Werkzeuge zur Leseförderung von der Kita bis zur Sekundarstufe I vor. Diese sind entweder nachweislich wirksam, oder ihre Wirksamkeit kann aus theoretisch fundierten Gründen als sehr wahrscheinlich angenommen werden. Im dritten Kapitel stellen Beteiligte des Bund-Länder-Programms *Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)* aus allen drei Bildungsetappen vor, welche Förderkonzepte sie im Rahmen des Programms erfolgreich umsetzen. Das vierte Kapitel enthält Lektürehinweise, die eine vertiefende Beschäftigung mit den in Kapitel 2 vorgestellten Werkzeugen ermöglichen.



1. Durchgängige Leseförderung



Geübte Leserinnen und Leser können sich meist gar nicht mehr vorstellen, wie es war, als sie noch nicht oder noch nicht richtig lesen konnten. Als gute Leserinnen und Leser bewältigen wir die komplexen und simultan ablaufenden Prozesse, die verstehendes Lesen erfordert, so automatisiert, dass wir nebenbei mühelos über das Gelesene nachdenken können. Für Kinder, die gerade lesen lernen oder dabei Schwierigkeiten haben, kann Lesen sehr anstrengend und mitunter frustrierend sein. Um diese Kinder zu unterstützen, ist es empfehlenswert, Teilleistungen der Lesekompetenz in den Blick zu nehmen und aufeinander aufbauend einzuüben und zu fördern.

Der Erwerb der Lesekompetenz beginnt bereits sehr früh: In den ersten sechs bis acht Lebensjahren machen Kinder zu Hause und in der Kita idealerweise vielfältige sprachliche und literale Erfahrungen, die neben frühen phonologischen und schriftsprachlichen Kompetenzen auch ein erstes Verständnis vom Gebrauch gesprochener und geschriebener Sprache mit sich bringen, das Interesse an Literatur und die Lesemotivation wecken. Nach dem

Erlernen der Buchstaben-Laut-Beziehungen zielt der Unterricht in der Grundschule darauf ab, die Kinder zum flüssigen Lesen zu befähigen. In der Sekundarstufe I liegt der Schwerpunkt dann auf der Förderung des Textverstehens.

Zur Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz und deren Teilfertigkeiten gibt es zahlreiche gut gesicherte Erkenntnisse. Besonders hoch ist die Wahrscheinlichkeit dafür, tatsächlich förderliche Wirkungen zu erzielen, wenn die Leseförderkonzepte *theoretisch* begründet sind und ihre Wirksamkeit möglichst bereits unter Beweis gestellt wurde. Das bedeutet, dass in einem Förderkonzept beschrieben sein sollte, wie die zu erwerbende Kompetenz aufgebaut ist, welche Teilfertigkeiten zu berücksichtigen sind, wann und wie sie sich im Normalfall entwickeln und welche Aspekte auf welche Weise einer Förderung zugänglich sind. Im besten Fall wurde die Wirksamkeit schon in Studien empirisch untersucht und bestätigt. Weiterhin kommt es darauf an, dass Förderstrategien und -konzepte in der Praxis auf Akzeptanz

stoßen, damit sie so durchgeführt werden, wie sie sich als wirksam erwiesen haben (z. B. mit einer bestimmten Häufigkeit und mit bestimmten Inhalten je Fördereinheit).

Da in der vorliegenden Handreichung nicht alle vorhandenen Maßnahmen beschrieben werden können, wird hier eine Auswahl an Konzepten und Instrumenten der Förderung von frühen phonologischen und schriftsprachlichen Kompetenzen und der Leseförderung von der Kita bis zur Sekundarstufe I vorgestellt. Diese sind entweder nachweislich wirksam oder ihre Wirksamkeit kann aus theoretisch fundierten Gründen als sehr wahrscheinlich angenommen werden.

Förderung früher phonologischer und schriftsprachlicher Kompetenzen im Elementarbereich

Im *Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* (KMK & JFMK, 2004) findet sich bei den zu berücksichtigenden Bildungsbe-
reichen als Erstes der Bereich der *Sprache, Schrift und Kommunikation*. Dort heißt es: „Zentraler Bestandteil sprachlicher Bildung sind kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur (*literacy*).“ Kinder verfügen bereits im Kindergartenalter über phonologische und schriftsprachliche Kompetenzen, deren Ausprägung einen Einfluss auf die Entwicklung der späteren Lese- und Schreibfähigkeiten der Kinder hat. Deshalb ist ihre kindgerechte Förderung unerlässlich, um das Risiko für einen späteren Bildungsmisserfolg zu verringern.

Bis vor Kurzem stand im deutschen Sprachraum die sogenannte phonologische Bewusstheit als eine früh zu fördernde Kompetenz im Vordergrund, die relevant für die Entwicklung der späteren Lese- und Schreibfähigkeiten ist. Zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne gehört das Erkennen größerer sprachlicher Einheiten, z. B. die Fähigkeit, Wörter in Silben zu zerlegen oder Reime zu erkennen. Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne beschränkt sich dagegen auf das Erfassen

einzelner Laute des Sprachstroms. Dazu gehört z. B. das Erkennen, mit welchem Laut ein Wort beginnt oder endet. Neben der phonologischen Bewusstheit ist auch die Geschwindigkeit des Zugriffs auf das sogenannte mentale Lexikon (also der Wort-Speicher) im Langzeitgedächtnis eine frühe Kompetenz, die mit dem späteren Leseerwerb im Zusammenhang steht. Sie lässt sich abschätzen über die Feststellung, wie schnell ein Kind etwas benennen kann (vgl. Hasselhorn, Ehm, Wagner, Schneider & Schöler, 2015). Eine weitere Kompetenz, die mit dem späteren Leseerwerb in Beziehung steht, ist die Kapazität des klanglichen (phonologischen) Arbeitsgedächtnisses. Sie bestimmt darüber, wie gut und wie lange eine klangliche Information im Kurzzeitgedächtnis aufrechterhalten werden kann. Diese Speicherkapazität für klangliche Informationen ist vor dem Lesenlernen relevant, wenn ein Kind zum ersten Mal ein unbekanntes, mehrsilbiges Wort hört und es nachsprechen und behalten möchte. Bei älteren Kindern wird diese Kapazität wichtig, wenn beim Lesenlernen ein unbekanntes Wort Silbe für Silbe erlesen werden muss: Die ersten gelesenen Laute müssen dann noch präsent sein, um alle Silben zu einem Wort zusammenfügen zu können. Der spätere Schriftspracherwerb wird außerdem entscheidend durch einen ausreichenden Wortschatz und grammatische Fähigkeiten geprägt.

Die oben genannten frühen Kompetenzen hängen mit verschiedenen Aspekten der späteren Lesefähigkeit von Kindern zusammen. So sprechen Langzeitstudien aus dem deutschen Sprachraum dafür, dass frühe Kompetenzen in der phonologischen Bewusstheit die spätere Lesegenauigkeit und übrigens auch die Rechtschreibleistung eines Kindes beeinflussen. Die Geschwindigkeit, mit der Kinder etwas benennen können, hängt dagegen vor allem mit ihrer späteren Lesegeschwindigkeit zusammen. Im ersten Jahr des Schriftspracherwerbs scheinen vor allem die phonologische Bewusstheit und das phonologische Arbeitsgedächtnis relevant zu sein, während für die Langzeitentwicklung der Lesefähigkeit die Benennungsgeschwindigkeit bedeutsamer ist. Frühe Kompetenzen im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung beeinflussen vor allem die

Lesegenauigkeit und -geschwindigkeit im Grundschulalter, während das Leseverstehen stärker durch frühe Kompetenzen in der mündlichen Sprache (Wortschatz, Grammatik) bedingt wird (von Goldammer, Mähler & Hasselhorn, 2011).

Die im Kita-Alltag spielerisch angelegte Förderung früher phonologischer und schriftsprachlicher Kompetenzen wird in der Elementarpädagogik unter dem noch relativ jungen Begriff der Förderung von *Early Literacy* oder *Emergent Literacy* zusammengefasst. Hier sind drei einander ergänzende wesentliche Fördermöglichkeiten, die auf unterschiedliche Kompetenzbereiche fokussieren, zu nennen: **1.** die spezifische Förderung der phonologischen Bewusstheit, **2.** Literacy Center und **3.** Dialogisches Lesen (vgl. Nickel, 2014).

1. Förderung der phonologischen Bewusstheit

Im Kita-Alltag findet die Förderung der phonologischen Bewusstheit oftmals alltagsintegriert in Form von Reim-, Rhythmus-, Silben-, Anlaut- und Phonemspielen statt (Phoneme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der Sprache: So unterscheiden sich die Bedeutungen der Worte „lagen“ und „nagen“ nur aufgrund ihrer Eingangsphoneme (Anfangsbuchstaben)). In spezifischen Förderprogrammen zur phonologischen Bewusstheit werden dagegen bestimmte Spieleinheiten nach einem festen Plan über einen bestimmten Zeitraum durchgeführt. Letzteres wird von pädagogischen Fachkräften teilweise als zu starr kritisiert. Unter Umständen erleben sie es als schwierig, die Programme spielerisch in den Alltag einzubauen und dabei alle Vorgaben genau einzuhalten. Es hat sich allerdings in empirischen Studien gezeigt, dass ihre Umsetzung für Kinder mit nicht ohnehin schon altersgemäß entwickelten entsprechenden Fertigkeiten nur dann wirksam sind, wenn sie gemäß der Anleitung durchgeführt werden.

Die im deutschen Sprachraum bekanntesten Programme sind die Würzburger Trainingsprogramme *Hören, Lauschen und Lernen I* und *II* (Küspert & Schneider, 1999; Plume & Schneider, 2004), das Programm *Lobo vom Globo* (Metz, Fröhlich & Petermann, 2010) oder auch *Wuppis*

Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit (Christiansen, 2005). Das Programm *Hören, Lauschen, Lernen I* wird im letzten Kindergartenhalbjahr etwa zehn Minuten täglich durchgeführt und enthält Lauschspiele, Reimspiele, Spiele zum Zerlegen von Sätzen und Wörtern sowie Einheiten zu Silben (Klatschen und rhythmisches Sprechen). Ein Schwerpunkt von *Hören, Lauschen, Lernen II* (Plume & Schneider, 2004) liegt auf der zusätzlichen Vermittlung von Buchstaben-Laut-Verknüpfungen für eine Auswahl besonders häufiger Buchstaben. Beim Programm *Lobo vom Globo* (Metz et al., 2010) werden zweimal wöchentlich zwölf Wochen lang 24 Einheiten durchgeführt, die neben Reim- und Lautspielen auch Einheiten zu Textverständnis, Wortschatz und Sprachproduktion enthalten. Im Training *Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit* (Christiansen, 2005) werden über einen Zeitraum von ca. 18 Wochen täglich Übungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit durchgeführt. Durch Übungen wie Lauschen, Reimen oder Silbenerkennen wird die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne angesprochen, durch gezieltes Heraushören oder Zusammenziehen von Lauten die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne. Das Ziel des Übungsprogramms ist es, den Schriftspracherwerb zu erleichtern. Die Einbettung der Übungen in eine Rahmengeschichte führt außerdem zu einer Verknüpfung mit dem breiter angelegten frühen Bildungsbereich *Early Literacy*.

Eine aktuelle Übersichtsarbeit zur Wirksamkeit phonologischer Bewusstheitstrainings im deutschen Sprachraum führt die Ergebnisse vieler Einzelstudien zusammen (Fischer & Pfof, 2015). Der Vorteil solcher Übersichtsarbeiten ist, dass nicht nur die Ergebnisse einer einzelnen Arbeitsgruppe zu einem einzelnen Programm berücksichtigt werden, sondern dass eine größere Anzahl von Ergebnissen zu verschiedenen Programmen zur Förderung phonologischer Bewusstheit einfließen, die zusammengenommen eine stärkere Aussagekraft haben. In diese Arbeit wurden die bekanntesten Programme (die Würzburger Programme und *Lobo vom Globo*) einbezogen und auch mit vereinzelt eingesetzten, weniger bekannten Programmen verglichen. Untersucht wurden



kurzfristige (bis zu einem Jahr nach Programmende) und langfristige Wirkungen (länger als ein Jahr nach Programmende) auf die phonologische Bewusstheit, die Buchstabenkenntnis sowie auf das Lesen und Schreiben. Das Ergebnis zeigt, dass die geprüften Programme zur phonologischen Bewusstheit gleichermaßen wirksam sind, ihre Wirksamkeit im deutschen Sprachraum jedoch etwas geringer ist als im englischen Sprachraum und stark von der Einstellung der pädagogischen Fachkräfte zu diesem Ansatz abhängig ist.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass eine frühzeitige Förderung der phonologischen Bewusstheit erfolgen sollte, da die Ausprägung früher phonologischer Kompetenzen den Erwerb des Lesens in der Grundschule beeinflusst. Um die Wahrscheinlichkeit dafür zu erhöhen, dass die Durchführung der Förderung qualitativ hochwertig erfolgt und die Wirksamkeit einer solchen Förderung gegeben ist, ist es sinnvoll, mit Hilfe jener Programme zu fördern, deren Wirksamkeit bereits nachgewiesen werden konnte und nicht allein auf alltagsintegrierte phonologische Spiele zu setzen, auch wenn ersteres u.U. mit mehr Aufwand verbunden ist. Bei phonologischen Spielen, die im Kita-Alltag eingebaut werden, ist die Wirksamkeit bislang nicht bestätigt. Es ist nicht durch Daten belegt, ob und wie bei welchem Kind welche Art phonologischer Alltagsspiele welche positiven Wirkungen entfalten. Eine Untersuchung, die im nächsten Abschnitt kurz vorgestellt wird, spricht jedoch bedingt dafür, dass ein Anreichern mit phonologischen Spielen im Rahmen von Literacy Centern sogar positivere Wirkungen haben kann als ein Training der phonologischen Bewusstheit allein.

2. Literacy Center

Beim Literacy Center handelt es sich im Vergleich zu den strukturierten Programmen der phonologischen Bewusstheit um eine stärker alltagsintegrierte und breiter angelegte Form der Sprachbildung, die 2002 in den USA entwickelt wurde. Im Prinzip lässt sich das Literacy Center als eine Spielumgebung beschreiben, die einen bestimmten Kontext simuliert (z.B. Post, Tierarztpraxis, Restaurant) und bei der schriftsprachliches Material für Rollenspiele zur Verfügung gestellt

wird, um bei den Kindern die Neugier auf das Lesen und Schreiben zu wecken. Es geht nicht darum, den Kindern verfrüht Lesen oder Schreiben beizubringen, sondern ihnen den Bildungsbereich der Schriftlichkeit spielerisch nahezubringen, wie dies in dem eingangs erwähnten gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen vereinbart wurde (KMK & JFMK, 2004). Bei der konkreten Durchführung eines Literacy Centers lassen sich drei Phasen unterscheiden (vgl. Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011). Die erste Phase dient der Vorbereitung. Hier wird ein Thema festgelegt, das für die Kinder spannend ist und aus ihrem Umfeld, den Medien, eigenen Beobachtungen o.ä. stammen kann. Dieses Thema wird mit den Kindern erkundet, es werden Informationen dazu eingeholt und beispielsweise Exkursionen unternommen. In der zweiten Phase, der Durchführung, spielen die Kinder in Rollenspielen u.a. schriftsprachliche Aktivitäten nach, die sie in dem erkundeten Themenbereich beobachtet haben. Dazu wird eine Umgebung geschaffen, in der Schreibmaterialien zur Verfügung gestellt und die Kinder zu ihrer Nutzung angeregt werden, z.B. eine Tierarztpraxis mit Rezeptblock und Karteikarten für die „Patienten“ und beschrifteten Schildern, z.B. mit dem Aufdruck „Wartezimmer“. Die dritte Phase dient der Reflexion und kann beispielsweise die Kinder dazu anregen, über das Erlebte nachzudenken und die gesammelten Schrifterzeugnisse gemeinsam zu sichten.

Literacy Center fördern nicht nur den Gebrauch dekontextualisierter Sprache, d.h. einer Sprache, die über das „Hier und Jetzt“ hinausgeht und dazu dient, einer anderen Person beispielsweise ein früheres Erlebnis zu berichten, sondern sie erhöhen auch den Anteil schriftbezogener Aktivitäten im Alltag der Kinder. Einige Studien weisen nach, dass die themenspezifischen, strukturierten Literacy-Handlungen einem allgemeinen Angebot von Lese- und Schreibmaterialien überlegen sind im Hinblick auf die beobachtete Häufigkeit spielerischer Lese- und Schreibhandlungen bei Kindern (Morrow, 2002). Auch in Deutschland wurden positive Effekte des Literacy Centers nachgewiesen (Kammermeyer & Molitor, 2005). Eine Studie zu den Wirkungen der Lite-



racy Center hat diese zudem mit einem Programm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit verglichen (Geyer, Hartinger & Kammermeyer, 2015). Die beiden Förderarten unterschieden sich jedoch in ihrer Dauer, so wurden die Literacy Center neun Monate lang durchgeführt (also etwa 36 Wochen), während das Trainingsprogramm instruktionsgemäß über 20 Wochen, täglich 10–15 Minuten durchgeführt wurde. Die pädagogischen Fachkräfte, die die Literacy Center durchführten, sollten schriftsprachliche Aktivitäten in Alltagssituationen oder Projekten mit der ganzen Kindergartengruppe aufgreifen, im Rollenspiel intensivieren und diese darüber hinaus „mit Spielen zur phonologischen Bewusstheit“ anreichern. Diese Kombination aus Literacy Center und Spieleinheiten zur phonologischen Bewusstheit hatte offenbar stärkere förderliche Wirkungen auf die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne als ein Training zur phonologischen Bewusstheit allein (Geyer et al., 2015). Dieser Befund muss jedoch insofern vorsichtig interpretiert werden, als sich, wie erwähnt, zum einen die Dauer der Förderung von Literacy Center und phonologischem Trainingsprogramm unterschieden und somit positivere Wirkungen des Literacy Center auch durch eine längere Förderdauer erklärbar sein könnten und zum anderen die ausgewählten Spiele zur phonologischen Bewusstheit im Literacy Center nicht näher bezeichnet wurden. Darüber hinaus sind Kinder mit spezifischen Auffälligkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit die Zielgruppen der Würzburger Trainingsprogramme, die von dem Angebot besonders profitieren sollen, was beim Literacy Center nicht der Fall ist.

3. Dialogisches Lesen

Das *Dialogische Lesen* dient der Förderung von Sprachverständnis, Wortschatz und Sprachflüssigkeit. Im Gegensatz zum einfachen Vorlesen wendet die durchführende Person bestimmte Fragetechniken an, wie etwa offene und ergänzende Fragen. Zudem reagiert sie auf kindliche Aussagen in Form von Wiederholungen oder Erweiterungen und fordert die Kinder auf, Sätze zu vervollständigen oder Geschichten in eigenen Worten zu erzählen. Die Fragetechniken richten sich nach dem Alter der Kinder, wobei sich hauptsächlich die Art der

gestellten Fragen unterscheidet (vgl. Kraus, 2005). Während zwei- bis dreijährigen Kindern einfache „W-Fragen“ gestellt werden (Wer, Was, Wo, Wie), kommen bei vier- bis sechsjährigen Kindern „Weshalb“- und „Warum-Fragen“ dazu, um den Kindern Impulse zum Weitererzählen einer Geschichte oder zum Vervollständigen von Sätzen zu geben. Neben der Fragetechnik sind lobende Wiederholungen, gezielte Ergänzungen kindlicher Äußerungen sowie unterstützende bzw. korrektive Modellierungen kindlicher Aussagen entscheidende Elemente, die zum Gelingen des Dialogischen Lesens beitragen. Neben dieser eher „technischen Seite“ kommt es ebenso darauf an, die emotional-motivationale Ebene bei der Gestaltung des Dialogischen Lesens zu berücksichtigen (vgl. Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013). Hierbei geht es darum, das Kind für seine Äußerungen zu loben und es zu bestärken, an den Interessen des Kindes anzuknüpfen und die gemeinsamen Buchbetrachtungen insgesamt für die Kinder unterhaltsam zu gestalten.

Zahlreiche Untersuchungen belegen die Wirksamkeit des *Dialogischen Lesens* hinsichtlich einer Erweiterung des Wortschatzes und des Verständnisses grammatischer Strukturen (vgl. Ennemoser et al., 2013; Ennemoser, Lehnigk, Hohmann & Pepouna, 2015). Solche positiven Wirkungen entfalteten sich dann, wenn regelmäßig – idealerweise täglich – gelesen und die Kinder für ihre Beiträge gelobt wurden. Die Fördererfolge fallen bei jüngeren Kindern (zwei bis vier Jahre) größer aus als bei älteren und bei Individualförderung größer als bei Kleingruppenförderung.

Eine erste Studie zur Wirksamkeit *Dialogischen Lesens* im deutschen Sprachraum bei Vorschulkindern haben Ennemoser und Kollegen (2013) mit 45 Migrant*innenkindern im Alter zwischen fünf und sechseinhalb Jahren durchgeführt. 22 Kinder bekamen als sogenannte Experimentalgruppe eine Förderung nach den Prinzipien des *Dialogischen Lesens*, 23 Kinder wurden nach dem üblichen Konzept der Vorlaufkurse gefördert. Die Förderung erfolgte in Kleingruppen mit je drei bis fünf Kindern, die an acht Sitzungen zu je einer halben Stunde teilnahmen. Unter Berücksichtigung des jeweiligen Ausgangsniveaus

schnitten die nach den Prinzipien des *Dialogischen Lesens* geförderten Kinder in einem Sprachtest besser ab als die Kinder der Kontrollgruppe.

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

Förderung von Leseflüssigkeit in der Grundschule

Im Anschluss an den Erstleseunterricht steht die Förderung basaler Lesefertigkeiten, insbesondere der Leseflüssigkeit im didaktischen Fokus. Leseflüssigkeit wird definiert als die Fähigkeit, angemessen schnell, genau, automatisiert und sinngestaltend zu lesen (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011).

Entsprechend werden vier Teilfertigkeiten der Leseflüssigkeit unterschieden:

1. Lesegeschwindigkeit,
2. Lesegenauigkeit,
3. Automatisierung sowie
4. prosodische Segmentierungsfähigkeit.

Im Folgenden werden sie genauer beschrieben.

1. Lesegeschwindigkeit

Eine angemessen hohe Lesegeschwindigkeit ergibt sich aus einer genauen Worterfassung und einem hohen Grad an Automatisierung. Es geht dabei jedoch nicht um das Erreichen einer Höchstgeschwindigkeit, da zu schnelles Lesen – ebenso wie zu langsames – das Leseverständnis beeinträchtigt. Vielmehr sollte eine Mindestgeschwindigkeit beim Lesen erreicht werden, die bei ca. 100 gelesenen Wörtern pro Minute liegt (Rosebrock et al., 2011).

2. Lesegenauigkeit

Gute Leserinnen und Leser können Wörter zudem genau und korrekt lesen. Wenn sie doch einmal Fehler machen, bemerken sie dies und korrigieren sich selbst.

Bei schwächeren Leserinnen und Lesern weist fehlerhaftes (Vor-) Lesen ohne Selbstkorrektur darauf hin, dass die Kinder die Wörter beim Lesen nicht korrekt erfassen und noch nicht in der Lage sind, ihren Leseprozess zu „überwachen“. Da durch Lesefehler das Verstehen erschwert wird, können Kinder, die noch ungenau lesen, oft den Satz- und Textzusammenhang nicht verstehen. Erst wenn mehr als 95 Prozent der Wörter eines Textes korrekt gelesen werden können, kann er ohne Hilfe verstanden werden (nach Rasinski, 2003, in Rosebrock et al., 2011).

3. Automatisierung

Die Automatisierung des Leseprozesses stellt kognitive Ressourcen für das komplexere Textverstehen zur Verfügung. Bei geübten Leserinnen und Lesern benötigt das Erkennen der Wörter nur noch wenig mentale Aufmerksamkeit. Der Zugriff auf die Wortbedeutungen erfolgt bei ihnen überwiegend automatisiert. Zögerliches bzw. stockendes Lesen deutet dementsprechend darauf hin, dass Kinder noch nicht automatisiert lesen, sondern dem Erkennen von Buchstaben bzw. Worten noch viel Aufmerksamkeit widmen müssen.

4. Prosodische Segmentierungsfähigkeit

Gute Leserinnen und Leser können nicht nur angemessen schnell und korrekt lesen, sondern auf Satz- und lokaler Textebene auch betont und sinngestaltend laut lesen.



An der Betonung, Intonation und Pausengestaltung ist zu erkennen, ob die Kinder die im Satz zusammenhängenden Wörter und Einheiten erfassen und beim Lesen als zusammengehörig kennzeichnen können. Wird ein Text hingegen Wort für Wort erlesen und nicht sinnbezogen betont, deutet dies darauf hin, dass die Kinder die Bedeutung der aufeinanderfolgenden Wörter und Satzteile nicht adäquat miteinander in Beziehung setzen können (vgl. Rosebrock et al., 2011).

Wie aus den Beschreibungen der Teilfertigkeiten der Leseflüssigkeit hervorgeht, lassen diese sich bereits durch individuelles Vorlesen relativ gut einschätzen. Es stehen jedoch auch einige schnell und leicht durchzuführende Verfahren zur Verfügung (z.B. das Lautleseprotokoll), mit denen die jeweiligen Fertigkeiten genauer erfasst und individuelle Ausgangslagen als Basis für die Förderung erhoben werden können.

Für die unterrichtsintegrierte Förderung der Leseflüssigkeit lassen sich derzeit zwei methodische Zugänge unterscheiden (vgl. Rosebrock et al., 2011):

1. Lautleseverfahren, die durch angeleitete Trainings unmittelbar auf die Verbesserung der Leseflüssigkeit abzielen,

und

2. Vielleseverfahren, bei denen es allgemein um die Steigerung des Lesepensums sowie die Förderung der Lesemotivation durch freie Lesezeiten im Unterricht geht.

1. Lautleseverfahren

Lautleseverfahren zeichnen sich durch das wiederholte Trainieren des (halb-)lauten Vorlesens von kurzen Texten, meist in kooperativen Lernsettings, aus. Wesentlich bei der Durchführung ist, dass alle Schülerinnen und Schüler im Unterricht (halb-)laut lesen. So werden die kognitiven Teilprozesse des Lesens und die damit verbundenen Schwierigkeiten – im Gegensatz zum stillen Lesen – überprüfbar. Idealerweise bilden bei Lautleseverfahren ein leseschwaches und ein lesekompetenteres Kind ein

Lesetandem. Die Zuordnung kann beispielsweise auf Grundlage der Ergebnisse des Lautleseprotokolls erfolgen (siehe Seite 22). Das lesestärkere Kind dient beim chorischen, gemeinsamen Lesen eines Textes als Lesemodell und korrigiert als Tutorin bzw. Tutor nach vorher besprochenen Regeln Lesefehler der Tutandin bzw. des Tudanden. Wird deren bzw. dessen Lesen flüssiger, setzt die Tutorin bzw. der Tutor so lange aus, bis das lese-schwächere Kind erneut einen Fehler macht. Das Verfahren sollte so lange mit demselben Text durchgeführt werden, bis die Schülerinnen und Schüler ca. 100 Wörter pro Minute flüssig lesen können und nicht mehr als zwei sinnentstellende Fehler je 100 Wörter machen (Rosebrock et al., 2011). Lautlesetrainingseinheiten sollten 15 bis 20 Minuten dauern und mindestens acht Wochen lang regelmäßig mehrmals in der Woche durchgeführt werden. Sie lassen sich aufgrund ihrer Kürze gut in Einheiten des Deutsch-, aber auch des Fachunterrichts integrieren, wo sie neben dem Training der Leseflüssigkeit dazu genutzt werden können, das Leseverstehen von Fachtexten zu unterstützen.

Lautleseverfahren, insbesondere Lautlesetandems, sind eine Fördermethode, die theoretisch begründet, unterrichtspraktisch erprobt und zudem auch nachgewiesen wirksam ist. In der angloamerikanischen Leseforschung wurde die Wirksamkeit von Lautleseverfahren in den letzten vier Jahrzehnten wiederholt nachgewiesen (z.B. Kuhn & Stahl, 2003; Meyer & Felton, 1999; Therrien, 2004). Auch für den deutschsprachigen Raum – in dem Lautleseverfahren erst seit einigen Jahren Eingang in die Unterrichtspraxis gefunden haben – konnte die Wirksamkeit von Lautleseverfahren für die Förderung der Leseflüssigkeit, aber auch des Leseverstehens wiederholt nachgewiesen werden (Lauer-Schmalz, Rosebrock & Gold, 2014; Nix, 2011; Rosebrock et al., 2011).

Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Wirksamkeit von Lautleseverfahren nicht unabhängig ist von der Beschaffenheit der verwendeten Texte. Die Schwierigkeitsgrade der Texte sollten sich an den Lesefähigkeiten der Kinder orientieren. Für die unterrichtsintegrierte Umsetzung von Lautleseverfahren sollte daher ein

Repertoire von Übungstexten mit unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus vorliegen, damit die Kinder weder über- noch unterfordert sind. Beides könnte sich negativ auf die Wirksamkeit des Verfahrens sowie die Motivation der Kinder auswirken. Möglichkeiten zur Auswahl bzw. Anpassung geeigneter Texte sind im Buch „Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe“ von Rosebrock und Kolleginnen (2011) beschrieben (siehe Seite 42).

2. Vielleseverfahren

Im Gegensatz zu den Lautleseverfahren basieren die Vielleseverfahren auf dem Ansatz, dass Lesen selbst einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Lesekompetenz hat, da die Leseflüssigkeit vor allem durch Leseübung gefördert wird. Der Kern dieses Ansatzes besteht darin, dass das individuelle Lesepensum erhöht wird, indem ein bestimmtes Zeitkontingent im Unterricht festgelegt wird (z. B. ca. 20 Minuten, ca. 3–4 Mal pro Woche), das für die Lektüre von selbst gewählten Texten und Büchern zur Verfügung steht. Um die Motivation der Kinder aufrecht zu erhalten, sind mit dem Lesen im Rahmen des Vielleseverfahrens keine Vorgaben zu Art und Qualität der Texte und auch keine Aufgabenstellungen verbunden. Somit findet jedoch auch keine Überprüfung des Leseprozesses statt. Es ist daher nicht auszuschließen, dass insbesondere leseschwache Schülerinnen und Schüler die freien Lesezeiten als frustrierend empfinden, wenn sie nicht beim Lesen der Texte unterstützt werden. Studien zur Wirksamkeit von Vielleseverfahren kommen bisher nicht zu eindeutigen Ergebnissen (vgl. NICHD, 2000). Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass Vielleseverfahren dann effektiv sind, wenn die Lehrkräfte die Kinder bei der Auswahl der Texte, beim Lesen selbst und nach der Lektüre durch die Reflexion des Gelesenen begleiten und unterstützen.

Die Integration regelmäßiger Leseübungen sollte ein zentrales Element der Förderung der Leseflüssigkeit im Primarbereich sein. Die beiden methodischen Ansätze – Lautlese- und Vielleseverfahren – sind keine konkurrierenden Maßnahmen, sondern im Rahmen des Unterrichts gut kombinierbar. Ein deutlicher Vorteil der Lautlese-

verfahren ist die Sicherstellung der Durchführung des Leseprozesses. Vielleseverfahren hingegen können durch freie Lesezeiten und die selbstständige Auswahl der Lektüre die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler eventuell besser steigern. Der Fokus der Leseförderung sollte erst dann auf komplexere Lese- und Verstehensprozesse gerichtet werden, wenn die Schülerinnen und Schüler hinreichend flüssig lesen können.

Erfolgreiche Lesestrategien für Kinder und Jugendliche

In der Sekundarstufe I verlagert sich der Schwerpunkt der Leseförderung auf die Vermittlung von Lesestrategien. Lesestrategien sind „mentale Werkzeuge“, die dem Textverständnis dienen und zu den Lernstrategien gehören (vgl. Philipp 2015; Rosebrock et al., 2011). Bei der Unterscheidung von hierarchieniedrigen und hierarchiehöheren Leseprozessen werden Lesestrategien – im Gegensatz zur Leseflüssigkeit – im zweiten Bereich verortet (Philipp & Schilcher, 2012). Dass die Kinder bei Eintritt in eine weiterführende Schule flüssig lesen können, sollte jedoch nicht stillschweigend vorausgesetzt, sondern überprüft werden. Kann ein Kind noch nicht schnell genug oder fehlerfrei lesen, muss auch in der Sekundarstufe die Leseflüssigkeit weiterhin gefördert werden, statt den alleinigen Fokus auf die Lesestrategien zu setzen.

Lesestrategien sind durch verschiedene Merkmale gekennzeichnet: Sie werden zielgerichtet und mit Absicht eingesetzt, um sich einen Text zu erschließen, sind erlernbar und können im Unterricht vermittelt und trainiert werden. Bei häufigem Gebrauch werden sie mit der Zeit automatisiert, d. h. man benutzt sie, ohne es sich bewusst zu machen (vgl. Bönnighausen & Winter, 2012; Philipp, 2015). Es gibt eine Vielzahl von Lesestrategien, wobei die einzelnen Strategien sich miteinander kombinieren lassen und sich ergänzen können, sodass eine Leserin oder ein Leser jeweils auswählen muss, welche Strategien bei einem Text zum Einsatz kommen. Um ein





bestimmtes lesebezogenes Ziel zu erreichen, können mehrere Lesestrategien gleichzeitig oder in verschiedenen Schritten genutzt werden (Philipp, 2015).

Kompetente Leserinnen und Leser zeichnen sich dadurch aus, dass sie verschiedene Lesestrategien kennen und sie anwenden können. Sie müssen wissen, welche Einsatzmöglichkeiten eine Strategie hat und welche Alternativen sich bieten. Zusätzlich steuern sie ihren Leseprozess und überprüfen immer wieder, ob sie ihr lesebezogenes Ziel erreicht haben. Es zeigt sich, dass leseschwächere Schülerinnen und Schüler weniger Lesestrategien kennen und nutzen als kompetente Leserinnen und Leser, die aus einer größeren Anzahl von Strategien auswählen, um sich einen Text zu erschließen (Philipp, 2013; Philipp & Schilcher, 2012). Voraussetzung für den Einsatz von Lesestrategien ist neben dem dargestellten Wissen aber auch die Bereitschaft und Motivation, mit den Strategien zu arbeiten. Dafür muss eine Leserin oder ein Leser von ihrem Nutzen überzeugt sein.

Arten von Lesestrategien

Einige Lesestrategien werden *vorbereitend* vor dem Lesen eines Textes eingesetzt, z. B. wenn man sich Bilder oder andere visuelle Informationen zunutze macht, um erste Hypothesen zum Inhalt des Textes zu formulieren. Andere kommen *während* des Lesens zum Einsatz, beispielsweise wenn man mit Randnotizen oder Unterstreichungen arbeitet. In der Phase *nach dem Lesen* lassen sich wiederum Strategien nutzen bei denen z. B. unbekannte Wörter nachgeschlagen werden. Auch muss die Leserin oder der Leser beurteilen, ob sie oder er das eigene Leseziel erreicht hat, welche Ursachen für den Erfolg bzw. Misserfolg des Vorgehens infrage kommen und welche weiteren Schritte ggf. anzuschließen sind (vgl. Philipp & Schilcher, 2012).

Darüber hinaus lässt sich nach kognitiven und metakognitiven Strategien sowie Stützstrategien unterscheiden (Philipp & Schilcher, 2012): *Kognitive Lesestrategien* helfen dabei, Informationen im Text zu organisieren, zu verarbeiten, zu behalten und Textstrukturen zu nutzen. Dazu gehören das wiederholte Lesen

eines Textes, das Unterstreichen, Erstellen von Randnotizen oder eines Schaubilds ebenso wie das Aktivieren von Vorwissen, das Klären unbekannter Wörter und Begriffe oder das Vorhersagen weiterer Textinhalte. Kognitive Strategien vertiefen das Textverständnis und verknüpfen neues und vorhandenes Wissen, z. B. wenn Vorwissen aktiviert, ein Schaubild zu einem Text erstellt oder Hypothesen über den weiteren Verlauf des Textes gebildet werden.

Metakognitive Lesestrategien stehen dagegen in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit, selbstreguliert zu lernen. Sie gewährleisten, dass Leserinnen und Leser ihren Lese- und Verstehensprozess gezielt planen – z. B. indem sie die Aufgabe analysieren und entsprechende Strategien auswählen –, ihn während des Lesens kontrollieren und steuern sowie am Ende überprüfen, ob sie ihr lesebezogenes Ziel erreicht haben. Das kann geschehen, indem sie auf Verständnisschwierigkeiten achten und ggf. eine andere oder zusätzliche Strategie auswählen, wenn sie ihr Ziel nicht erreichen.

Stützstrategien unterstützen das Lesen indirekt. Sie beziehen sich auf das eigene Verhalten und die Motivation, die z. B. durch eingeplante Belohnungen erhöht werden kann. Zeitmanagement aber auch eine Hilfe von anderen Personen oder die Nutzung von Bibliotheken oder ähnlichen Ressourcen gehören zu diesen Strategien.

Zielgruppe

Die Einführung der Strategien ist dann sinnvoll, wenn die Wort- und Satzerkennung bereits automatisiert abläuft. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler flüssig lesen können. Außerdem müssen sie die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen dafür mitbringen, ihren Leseprozess zu planen und strategieorientiert vorzugehen. Lesestrategien werden daher ungefähr ab Ende der dritten Grundschulklasse eingesetzt, für Förderprogramme empfehlen Gold, Trenk-Hinterberger und Souvignier (2009) ein Alter von zehn bis zwölf Jahren. Die Vermittlung von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien hat sich als wirksame Fördermaßnahme erwiesen (Philipp, 2013), von der alle Schülerinnen und

Schüler profitieren können. Einige Studien haben auch die Gruppe der schwächeren Leserinnen und Leser sowie der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache untersucht. Für beide Gruppen konnten positive Effekte von Lesestrategietrainings nachgewiesen werden (ebd.).

Vermittlung von Lesestrategien

Lesestrategien müssen gelernt werden. Es gibt einige Prinzipien, die bei der Einführung und Vermittlung beachtet werden sollten, um eine wirksame Förderung sicherzustellen. Die Lesestrategien müssen explizit im Unterrichtsgespräch vermittelt werden (vgl. Schneider et al., 2013), da insbesondere schwächere Schülerinnen und Schüler sie sich in der Regel nicht allein im Rahmen der eigenen Textarbeit implizit aneignen können. Wenn neue Lesestrategien im Unterricht erlernt werden, tritt häufig nicht direkt eine Leistungssteigerung auf, sondern die Leseleistungen verschlechtern sich zeitweilig, weil die Strategien noch nicht richtig angewendet werden, aber kognitive Ressourcen in Anspruch nehmen. Das kann für die Schülerinnen und Schüler demotivierend sein. Die Lehrkraft sollte darauf vorbereitet sein und gegensteuern, z.B. durch das Vereinbaren von realistischen Zielen mit den Schülerinnen und Schülern oder indem gemeinsam überlegt wird, wie mit Schwierigkeiten in der Umsetzung der Strategien umzugehen ist (Philipp, 2015).

Zur Vermittlung von Lesestrategien gehört es auch, Nutzen und Einsatzmöglichkeiten darzulegen und in der Klasse zu diskutieren. Da Lesestrategien bewusst eingesetzt werden, ist es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler die Vorteile, die sich durch das Anwenden einer Strategie ergeben, auch für sich erkennen. Nur unter dieser Voraussetzung greifen sie auch beim eigenständigen Lesen auf ihr Strategiewissen zurück.

Die Methode des Lauten Denkens, bei dem die Lehrkraft als Modell fungiert, hat sich für die Vermittlung von Lesestrategien in der Praxis bewährt. Die Lehrkraft verbalisiert dabei an einem Beispieltext, was ihr durch den Kopf geht und wie sie beim Lesen des Textes vorgeht. Zudem kommentiert sie ihr Vorgehen und ermöglicht der Klasse, auch die Absichten zu erkennen, die den ver-

schiedenen Strategien zugrunde liegen. Durch das laute Aussprechen ihrer Gedanken und Überlegungen erleben die Schülerinnen und Schüler, wie auch eine erfahrene Leserin bzw. ein erfahrener Leser beim Lesen einen Problemlöseprozess durchläuft und dabei verschiedene Strategien zu Rate zieht und ggf. wieder verwirft.

Nach der Einführung und Auseinandersetzung mit den Lesestrategien muss ihr Einsatz intensiv an unterschiedlichen Texten geübt werden. Anfangs sollte dieser Prozess stark angeleitet werden, sodass die Schülerinnen und Schüler noch nicht die volle Verantwortung für die Anwendung der Strategien übernehmen, sondern z.B. in kooperativen Arbeitsformen üben oder Strategiekarten als Hilfsmittel nutzen (vgl. Philipp, 2015). Nach und nach können die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigeren Übungsformen übergehen bis hin zu einem unabhängigen Üben. Es muss bei der Planung also berücksichtigt werden, dass der Erwerb von Lesestrategien bis hin zu einer selbstregulierten, effizienten Anwendung Zeit braucht.

Lesestrategietrainings

Lesestrategien sind insgesamt ein gut erforschter und wirksamer Ansatz, für den eine Vielzahl von Förderprogrammen und -instrumenten zur Verfügung steht. Ergebnisse zu einzelnen Strategien liegen jedoch kaum vor, da normalerweise mehrere Lesestrategien gemeinsam zum Einsatz kommen (Philipp, 2015). Auch gibt es neben den reinen Strategietrainings kombinierte Programme, bei denen Leseflüssigkeit, Lesestrategien und Lesemotivation verbunden werden, wie z.B. *Wir werden Textdetektive* (siehe Seite 28). Für beide Typen von Fördermaßnahmen – reine Strategieförderung oder kombinierte Programme – finden sich in der Forschung positive Effekte. Kombinierte, komplexe Trainings stellen jedoch hohe Anforderungen an die Lehrkraft und müssen daher entsprechend sorgfältig und umfassend, möglichst durch eine Schulung, vorbereitet werden. Denn eine fachgerechte Umsetzung dieser Programme ist Voraussetzung für die erfolgreiche Steigerung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Da es mittlerweile eine sehr große Anzahl von Verfahren zur Förderung von Lesestrategien gibt, kann an dieser Stelle keine Übersicht gegeben werden. Stattdessen wird für die Sekundarstufe I exemplarisch ein Programm dargestellt, das bereits empirisch überprüft wurde und dessen Wirksamkeit nachgewiesen werden konnte.

Reziprokes Lehren – ein Beispiel

Reziprokes Lehren (reciprocal teaching) ist ein reines Strategietraining, in dem einzelne Lesestrategien vermittelt werden. Das Programm kommt ursprünglich aus dem englischsprachigen Raum (Palincsar & Brown, 1984, zitiert nach Artelt et al., 2007) und wurde für die Klassenstufe 7 entwickelt. Den Schülerinnen und Schülern sollen damit vier Lesestrategien vermittelt werden: (1) Fragen an den Text stellen, (2) Text zusammenfassen, (3) Wortbedeutungen oder unklare Textstellen klären, (4) Vorhersagen treffen. Die Vermittlung dieser vier Strategien erfolgt nach der Methode des lauten Denkens. Zunächst übernimmt die Lehrkraft die Rolle des Modells und erläutert, wie sie die Strategie anwendet. In der Folge arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen zusammen, wobei je eine Schülerin oder ein Schüler die Rolle der Lehrkraft übernimmt und mit einem Gruppenmitglied die Strategie an einem Sachtext übt. Nacheinander übernehmen verschiedene Schülerinnen und Schüler die Lehrerrolle (Philipp, 2013). Das *Reziproke Lehren* wurde bereits verschiedentlich angepasst und zeigte bei unterschiedlichen Altersstufen positive Resultate sowohl für Kinder ab der Klasse 4 als auch für jugendliche und erwachsene Leserinnen und Leser (Artelt et al., 2007).

Fazit

Insgesamt handelt es sich bei der Leseförderung um einen Bereich der Sprachbildung, der durchgängig von der frühen kindlichen Bildung bis zur Sekundarstufe relevant ist. Da sie bereits relativ intensiv erforscht wurde, gibt es eine Reihe von Förderkonzepten und -instrumenten, deren erfolgreiche Umsetzung empirisch nachgewiesen werden

konnte. Langzeitstudien zeigen, dass frühe phonologische und schriftsprachliche Kompetenzen, die die Kinder bereits vor Eintritt in die Schule erwerben, Teilbereiche der späteren Lesekompetenz beeinflussen. Eine frühe Förderung kann somit auch langfristig positive Wirkungen erzielen. Die Förderung früher phonologischer und schriftsprachlicher Kompetenzen wird hierbei meist in den Alltag der Kita integriert. Bewährt haben sich dabei Literacy Center und Dialogisches Lesen. Für die Förderung der phonologischen Bewusstheit haben sich bislang vor allem strukturierte Trainingsprogramme als wirksam erwiesen.

In der Primarstufe steht die Entwicklung der Leseflüssigkeit im Vordergrund, die durch Lautleseverfahren erfolgreich gefördert und verbessert werden kann. Vielleseverfahren oder Maßnahmen zur Motivationssteigerung erreichen dagegen oft nur die lesestarken Kinder.

Der Schwerpunkt der Förderung verlagert sich ab Ende der Grundschulzeit allmählich hin zur Vermittlung von Lesestrategien und zur Förderung des selbstregulierten Lesens. Es ist jedoch wichtig, auch in der Sekundarstufe noch zu überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler schon ausreichend flüssig lesen, da die Teilfertigkeiten und -fähigkeiten des Lesens aufeinander aufbauen. Ist dies nicht der Fall, muss auch bei älteren Kindern und Jugendlichen erst die Leseflüssigkeit erhöht werden, bevor Strategietrainings eingesetzt werden. Bei der Vermittlung von Lesestrategien sollten die skizzierten Prinzipien berücksichtigt werden, um zu einem selbstregulierten Lesen anzuleiten. Ziel ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler über die drei Bildungsetappen hinweg durchgängig zu kompetenten Leserinnen und Lesern entwickeln.



Literatur

Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J. et al. (2007). Förderung von Lesekompetenz (unveränderter Nachdruck). Bildungsforschung Band 17. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bönnighausen, M. & Winter, K. (2012). Lesen(d) lernen. Texte besser verstehen. Ein Trainingsprogramm. Zwickau: Henselowsky Boschmann.

Christiansen, C. (2005). Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit. Ein motivierendes Übungsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit in Verbindung mit Literacy und Textverständnis. Oberursel: Finken.

Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 229–239.

Ennemoser, M., Lehnigk, M., Hohmann, E. & Pepouna, S. (2015). Wirksamkeit eines Coachings für pädagogische Fachkräfte zur Optimierung des Förderpotenzials des Dialogischen Lesens. In A. Redder, J. Naumann & R. Tracy (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse* (S. 137–153). Münster: Waxmann.

Fischer, M. Y. & Pfost, M. (2015). Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? Eine meta-analytische Untersuchung der Auswirkungen deutschsprachiger Trainingsprogramme auf den Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 35–51. doi: 10.1026/0049-8637/a000121.

Geyer, S., Hartinger, A. & Kammermeyer, G. (2015). Alltagsintegrierte Förderung der Schriftsprache im Vorschulalter. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung, Jahrbuch Grundschulforschung 18* (S. 243–248). Wiesbaden: Springer.

Gold, A., Trenk-Hinterberger, I. & Souvignier, E. (2009): „Die Textdetektive“ – Ein strategieorientiertes Programm zur Förderung des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 207–226.) Göttingen: Hogrefe.

Goldammer, A. von, Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2011). Vorhersage von Lese- und Rechtschreibleistungen durch Kompetenzen der phonologischen Verarbeitung und der Sprache im Vorschulalter. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Frühprognose schulischer Kompetenzen, Tests und Trends Band 9, Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik* (S. 32–50). Göttingen: Hogrefe.

Hasselhorn, M., Ehm, J.-H., Wagner, H., Schneider, W. & Schöler, H. (2015). *Zusatzförderung von Risikokindern. Handreichung für pädagogische Fachkräfte im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich*. Göttingen: Hogrefe.

Kammermeyer, G. & Molitor, M. (2005). Literacy Center – ein Konzept zur frühen Lese- und Schreibförderung in Theorie und Praxis. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 130–142). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. Zugriff am 08.03.2016 unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html>.

KMK (Kultusministerkonferenz) & JFMK (Jugendministerkonferenz) (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004*. Zugriff am 11.02.2014 unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungenbeschluesse/2004/20040603-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf>.

Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 109–129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. Zugriff am 08.03.2016 unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html>.

Kuhn, M.R. & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3–21. doi:10.1037/0022-0663.95.1.3.

Küspert, P. & Schneider, W. (1999). *Hören, Lauschen, Lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Lauer-Schmaltz, M., Rosebrock, C. & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule – Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. *Didaktik Deutsch*, 37, 44–61.

Metz, D., Fröhlich, L. P. & Petermann, F. (2010). *Für Drachenhäuptlinge. Materialien für Lehrkräfte zum Lobo-Schulprogramm „Schulbasierte Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen“*. Göttingen: Hogrefe.

Meyer, M. & Felton, R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283–306. Abgerufen am 08.03.2016 unter: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11881-999-0027-8>.

Morrow, L. (2002). *The literacy center. Contexts for reading and writing* (2nd ed.). Portland, ME: Stenhouse.

NICHHD – National Institute of Child Health and Human Development (2000): Report of the National Reading Panel: Teaching Children to read – An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Abgerufen am 08.03.2016 unter: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/smallbook.aspx>.

Nickel, S. (2014). Sprache und Literacy im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (S. 645–657). Leverkusen: Budrich.

Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim, München: Juventa.

Philipp, M. (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen: Francke.

Philipp, M. (2015). *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Philipp, M. & Schilcher, A. (2012). *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Friedrich.

Plume, E. & Schneider, W. (2004). *Hören, Lauschen, Lernen 2 – Sprachspiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York, NY: Scholastic.

Reichert-Garschhammer, E. & Kieferle, C. (Hrsg.). (2011). *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.

Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Praxis Deutsch. Seelze: Klett Kallmeyer.

Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efinger, C. et al. (2013). *Expertise zur Wirksamkeit von Sprachförderung*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Therrien, W.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25, 252–261. doi:10.1177/07419325040250040801.



2. Ausgewählte Umsetzungswerkzeuge



In den nächsten Abschnitten finden Sie einige ausgewählte Beispiele für Werkzeuge (Tools) zur gezielten durchgängigen Leseförderung, einschließlich der Förderung früher sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen in der Kita. Im ersten Abschnitt werden Tools skizziert, die der Erfassung des Ist-Standes leserelevanter Kompetenzen bei Kindern dienen. Diese Art von Diagnostik bildet den Ausgangspunkt einer gezielten Förderung. Im zweiten Abschnitt folgen Tools, die zur gezielten Förderung genutzt werden können.

Wenn diagnostische Tools eingesetzt werden, um Aussagen über Kompetenzen *eines einzelnen Kindes* zu erlangen (Individualdiagnostik), sind strenge Qualitätskriterien (s. u.) an diese Verfahren anzulegen. Auch Verfahren, die für eine Einschätzung der Kompetenzen *einer ganzen Klasse* von Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden, sollten bestimmten Richtlinien genügen. So ist für sie beispielsweise zu fordern, dass sie objektiv sind, sodass zwei einschätzende Personen nicht zu unterschiedlichen

Bewertungen der gleichen Leistung gelangen. Bei den für die Handreichung ausgewählten diagnostischen Tools handelt es sich um individualdiagnostische Verfahren, die mindestens vier Qualitätskriterien genügen, die im Folgenden kurz erläutert werden, oder um Tools, die sich – bei Gewährleistung einer standardisierten Durchführung als sogenannte informelle Verfahren – in der Praxis bewährt haben.

Individualdiagnostische Verfahren sollten mindestens den vier folgenden Qualitätskriterien genügen:

1. Sie müssen inhaltlich fundiert sein, d.h. es muss eine Begründung geben, inwiefern ein Verfahren tatsächlich den Inhaltsbereich erfasst, den es zu erfassen vorgibt. Dieses Kriterium wird auch als Validität bezeichnet. Ein Verfahren zur Erfassung des Textverständnisses sollte z.B. nicht stattdessen den jeweiligen kulturellen Hintergrund oder logisches Schlussfolgern abbilden.

2. Ein Verfahren muss das, was es erfassen will, zuverlässig erfassen (Reliabilität). Das heißt, es muss nachgewiesen sein, dass es nicht an einem Tag etwas anderes misst als am Tag zuvor, sondern stabil einen bestimmten Fähigkeitsbereich erfasst, und zwar relativ unabhängig von wechselnden Stimmungen der getesteten Person oder äußeren Einflüssen.
3. Die Verfahren müssen objektiv sein, d. h. Durchführung, Auswertung und Interpretation sollten standardisiert und unabhängig vom jeweiligen Anwender oder der Anwenderin sein.
4. Das Verfahren muss Hinweise zur Einordnung der Ergebnisse geben, z. B. mit Hilfe einer Normierung, die aussagt, welche Werte Kinder einer bestimmten Altersgruppe in der Regel erzielen oder mit Hilfe von Profilen, in die die Ergebnisse eingetragen werden können und die etwas über die Ausprägung einer Kompetenz aussagen.

Für Förder-Tools gilt, dass es eine theoretische Begründung geben muss, warum dieses Tool für die Förderung welcher Bereiche geeignet sein sollte. Hier können beispielsweise Theorien zum Sprach- oder Schriftspracherwerb zugrunde gelegt werden. Optimal ist, wenn es bereits Wirksamkeitsnachweise für das Tool gibt, z. B. Studien, die etwas darüber aussagen, bei welcher Gruppe von Kindern unter welchen Bedingungen sich positive Effekte in welchen Förderbereichen gezeigt haben.



2.1 Ausgewählte Hilfen zur Erfassung von lese-relevanter Kompetenz als Fördervoraussetzung

Elementarbereich: Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung (HASE)

HASE ist ein diagnostisches Verfahren, das im Elementarbereich eingesetzt wird, um bei Kindern im Vorschulalter ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten oder Sprachentwicklungsstörungen erkennen und frühzeitig Unterstützungsmaßnahmen einleiten zu können. Das Screening erfasst die Kapazität der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses, die grundlegend für die Verarbeitung sprachlicher Informationen ist, die Fähigkeit, Sätze nachzusprechen und die Fähigkeit zum Erkennen einer Wortfamilie. Durch die relativ kurze Durchführungsdauer eignet sich das Verfahren auch als Screening-Instrument bei Einschulungsuntersuchungen.

HASE wird bei Vorschulkindern im Alter von vier bis sechs Jahren eingesetzt. Das Verfahren wurde für Kinder mit deutscher Muttersprache entwickelt. Es wurden zwar keine gesonderten Normwerte für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache erfasst, es kann aber auch bei ihnen angewendet werden, um einen Förderbedarf zu diagnostizieren.

So funktioniert HASE

HASE ist ein Testverfahren, bei dem in Einzelsitzungen mit vierjährigen Kindern drei Aufgaben und mit den fünf- bis sechsjährigen Kindern vier Aufgaben durchgeführt werden. Der gesamte Test erfolgt entweder computergestützt oder per Audio-CD. Da es im Hinblick auf die Zuverlässigkeit der Ergebnisse Unterschiede zwischen der mündlichen Darbietung durch die jeweils untersuchende Person und der standardisierten Darbietung der Aufgaben mit der CD

gibt, sollten die Aufgaben nur über die CD dargeboten werden. Der Test und die Auswertung dauern insgesamt etwa zehn Minuten. Im Folgenden werden die einzelnen Aufgaben detailliert beschrieben.

1. Nachsprechen von Sätzen

Dem Kind werden nacheinander zehn Sätze vorgesprochen, die es nachsprechen soll. Der Test beginnt mit Sätzen, die aus nur zwei Wörtern bestehen, die Wortanzahl steigt im Testverlauf an. Zu jedem Satz gibt es jeweils eine strukturell ähnliche Variante (z. B. a) Tina singt, b) Peter rennt). Wird der erste Satz korrekt wiedergegeben, überspringt der Testleiter den zweiten Satz dieser Länge. Die korrekte Wiedergabe des ersten Satzes wird mit zwei Punkten bewertet. Wird nur der zweite Satz korrekt wiedergegeben, bekommt das Kind einen Punkt. Die Aufgabe wird abgebrochen, wenn das Kind vier aufeinander folgende Sätze nicht korrekt nachspricht.

2. Wiedergeben von Zahlenfolgen

Dem Kind wird eine Zahlenfolge vorgesprochen, die es wiedergeben soll. Insgesamt werden zehn Zahlenfolgen präsentiert. Dabei steigt die Anzahl der Zahlen, die das Kind erinnern soll, von zwei bis sechs an. Auch bei dieser Aufgabe gibt es pro Zahlenfolge zwei Varianten (z. B. a) 6 und 3, b) 8 und 5). Wird die erste Aufgabe einer Zahlenfolge korrekt wiedergegeben, kann zur nächsthöheren Zahlenfolge gewechselt werden und die Wiedergabe wird mit zwei Punkten bewertet. Bei falscher Wiedergabe wird die andere Aufgabenversion der gleichen Schwierigkeitsstufe dargeboten, und die korrekte Wiedergabe wird mit einem Punkt bewertet. Kann keine Aufgabenversion der Zahlenfolge wiedergegeben werden, wird die Aufgabe abgebrochen.

3. Erkennen von Wortfamilien

Diese Aufgabe wird erst bei Kindern ab fünf Jahren eingesetzt. Dem Kind werden drei Worte präsentiert und es soll das Wort herausfinden, das nicht zu den beiden anderen Worten passt (z.B. Haus, Hans, Häuser). Die Schwierigkeit der Aufgabe besteht darin, dass sich die Wörter akustisch ähneln – das Kind muss also von dem Klang eines Wortes abstrahieren und auf den semantischen Unterschied achten. Für jede korrekte Antwort erhält das Kind einen Punkt. Es werden alle Aufgaben durchgeführt.

4. Nachsprechen von Kunstwörtern

Bei dieser Aufgabe soll das Kind Kunstwörter nachsprechen. Diese Worte ähneln klanglich der gesprochenen Sprache (z.B. Lakemo). Für jedes vollständig korrekt reproduzierte Wort erhält es einen Punkt. Auch bei diesem Untertest gibt es kein Abbruchkriterium, es werden alle Aufgaben durchgeführt.

Wenn die Aufgabe computergestützt durchgeführt wurde, erfolgt die Auswertung automatisch. Ansonsten werden pro Aufgabe die Punkte addiert. Mit den Normtabellen im Anhang der Anleitung kann das Ergebnis des Kindes mit den Ergebnissen der Normstichprobe gleichen Alters verglichen werden. Es wurden Altersnormen für fünf Gruppen gebildet: Kinder im Alter von (I) 4,5 Jahren bis 4 Jahren und 11 Monaten, (II) von 5 Jahren bis 5 Jahren und 5 Monaten, (III) von 5,5 Jahren bis 5 Jahren und 11 Monaten, (IV) von 6 Jahren bis 6 Jahren und 5 Monaten und (V) 6,5 Jahren bis 6 Jahren und 11 Monaten. Ein grau unterlegter Bereich in der Normtabelle markiert den unterdurchschnittlichen Bereich. Liegt die Leistung eines Kindes in diesem Bereich, ist von einem Risiko für spätere Lese-Rechtschreibschwierigkeiten oder Sprachentwicklungsstörungen auszugehen. In diesem Fall sollte eine weitere detailliertere Diagnostik, z.B. mit dem Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3–5; Grimm, Aktas & Frevert, 2010), durchgeführt werden.

Welche Ressourcen werden benötigt?

Für die Durchführung wird eine Version von HASE mit Auswertungssoftware (Handbuch, Bildmaterial, Audio-CD und Software) benötigt.

Schulung:

Zur standardisierten Durchführung sind Vertrautheit mit dem Test und Übung notwendig. Die durchführende Person sollte diagnostisches Hintergrundwissen zu Durchführung und Interpretation von Screenings/Testverfahren besitzen. HASE kann bei der Hogrefe-Testzentrale für 176,12 Euro bestellt werden: <http://www.testzentrale.de/programm/heidelberger-auditives-screening-in-der-einschulungsdiagnostik.html> [16.02.2016].

Literaturhinweise:

Grimm, H., Aktas, M. & Frevert, S. (2010). *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder* (2., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Schöler, H. & Brunner, M. (2008). *HASE Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung* (2., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Schöler, H. & Schäfer, P. (2004). *HASE Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung – Itemanalysen und Normen*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.



Primarstufe: Lautleseprotokoll

Das *Lautleseprotokoll* ist ein einfach anzuwendendes Screening zur individuellen Erfassung der Lesegeschwindigkeit und der Lesegenauigkeit (Teilfertigkeiten der Leseflüssigkeit). Es kann sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe zur Erfassung der Leseflüssigkeit eingesetzt werden.

So funktioniert das Lautleseprotokoll

Die besonderen Vorzüge des *Lautleseprotokolls* bestehen darin, dass es ohne viel Vorbereitung von der Lehrkraft innerhalb einer Minute im Unterricht durchgeführt werden kann. Die Lehrkraft bittet dafür eine Schülerin bzw. einen Schüler, eine Minute lang einen Text vorzulesen. Während die Schülerin bzw. der Schüler den Text vorliest, markiert die Lehrkraft nicht korrigierte Lesefehler sowie stockend gelesene Wörter (z. B. auf einer Textkopie). Indem die Lehrkraft dann die Anzahl der gelesenen Wörter pro Minute zählt, erhält sie Aufschluss über die Lesegeschwindigkeit der/des Lesenden. Rosebrock und Nix (2008) geben als Richtwert, welcher den Übergang zum flüssigen Lesen markiert, eine Lesegeschwindigkeit von etwa 100 Wörtern pro Minute an. Die Lesegenauigkeit ermittelt man durch das Zählen der markierten Lesefehler. Als Fehler gelten falsche Aussprachen, Wortumstellungen, Wortauslassungen sowie Ersetzungen, die den Sinn des Gelesenen verfälschen. Wiederholungen und Verlesungen, die selbst korrigiert werden, zählen jedoch nicht als Fehler. Um verstehendes Lesen zu ermöglichen, sollten ca. 95 Prozent der Wörter eines Textes korrekt gelesen werden (Rosebrock & Nix, 2008). Stellt die Lehrkraft einen Förderbedarf fest, sollte sie Maßnahmen zur Steigerung der Leseflüssigkeit durchführen (z. B. Lautleseverfahren; Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2013). Das *Lautleseprotokoll* kann auch wiederholt eingesetzt werden, um den Lesefortschritt der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen und zu dokumentieren.

Welche Ressourcen werden benötigt?

Zur Durchführung des *Lautleseprotokolls* benötigt die Lehrkraft lediglich eine Auswahl an Lesetexten unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade sowie eine Stoppuhr. Aufgrund der schnellen Durchführbarkeit des Tools ist eine Einzeltestung auch im Unterrichtsalltag sehr gut möglich.

Literaturhinweise:

Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lese-didaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2013). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (2. Auflage). Seelze: Klett Kallmayer.



Sekundarstufe: Lückentexte zur Einschätzung der Lesegeschwindigkeit

Lückentexte sind ein informelles, nicht normiertes Verfahren, das dazu dient, anhand der Lesegeschwindigkeit die Leseflüssigkeit von Schülerinnen und Schülern der 2. bis 10. Klassenstufe zu erfassen. *Lückentexte* können unterrichtsintegriert in der Primar- und Sekundarstufe eingesetzt werden, um eine Einschätzung der Lesegeschwindigkeit aller Schülerinnen und Schüler zu erlangen. Sie können helfen, Kinder mit einem Förderbedarf in der Leseflüssigkeit zu identifizieren.

So funktionieren Lückentexte

Die Kinder sollen einen *Lückentext* so schnell – aber auch so genau wie möglich – still lesen. An verschiedenen Stellen des Textes gibt es Lücken, bei denen die Schülerinnen und Schüler aus drei Wörtern das Wort ankreuzen sollen, das inhaltlich zum Gelesenen passt. Die Lehrkraft erklärt, dass es zwar auf schnelles Lesen ankommt, dass jedoch das Verstehen das Wichtigste ist und Fehler beim Ankreuzen später auf die erzielte Lesezeit angerechnet werden.

Die Lehrkraft zeigt die verstrichene Zeit fortlaufend an einem zuvor an die Tafel gemalten Zeitstrahl an. Die Start- und Endpunkte für den Zeitstrahl basieren auf der Erfahrung mit der jeweiligen Klasse und hängen von der Klassenstufe und der Anzahl der Wörter des ausgewählten Textes ab. Als Startpunkt für den Zeitstrahl sollte die Lehrkraft eine Sekundenzahl wählen, die ein schneller Leser oder eine schnelle Leserin bei dem ausgewählten Text gerade noch schaffen könnte. Der Endpunkt des Zeitstrahls soll so gewählt sein, dass er der Sekundenzahl entspricht, die ein langsamer Leser oder eine langsame Leserin höchstens brauchen dürfte.

Wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler den Text fertig gelesen hat, dreht sie bzw. er das Textblatt um und notiert selbst die verstrichene Zeit. Haben alle Kinder den Text durchgelesen, tauschen sie ihr Blatt entweder mit dem Sitznachbarn oder der Sitznachbarin, oder die Lehrkraft sammelt die Blätter ein. Dann wird geprüft, ob alle Lücken korrekt angekreuzt wurden und wie viele Ankreuzfehler vorliegen.

Beim Ankreuzen eines falschen Wortes werden jeweils 30 Sekunden zur eigentlich erreichten Lesezeit addiert. Für die Auswertung ermittelt die Lehrkraft die pro Minute gelesenen Wörter für jeden Schüler und jede Schülerin.

Welche Ressourcen werden benötigt?

Die Lehrkraft kann einen der fertigen *Lückentexte* aus dem Buch von Rosebrock, Nix, Rieckmann und Gold (2013) nutzen, die dem Buch als Kopiervorlagen beiliegen. Kommt einer dieser Texte zum Einsatz, kann der Leistungswert der Schülerinnen und Schüler sehr einfach abgelesen werden, da auf den Blättern eine Tabelle mit der benötigten Lesezeit und dem zugehörigen Wert „Wörter pro Minute“ aufgedruckt ist. Rosebrock et al. (2013) geben auch Hinweise, wie eine Lehrkraft einen eigenen Text als *Lückentext* aufbereiten kann.

Außerdem wird eine (digitale) Stoppuhr benötigt. *Lückentexte* können in einer Gruppentestung in ca. 20 Minuten mit der gesamten Klasse durchgeführt werden, für die Auswertung sind ca. 25 Minuten nötig.

Literaturhinweise:

Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2013). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (2. Auflage). Seelze: Klett Kallmayer.

2.2 Ausgewählte Werkzeuge zur Leseförderung

Elementarbereich: Dialogisches Lesen

Dialogisches Lesen wird im Elementarbereich eingesetzt und dient der Förderung von Sprachverständnis, Wortschatz und Sprachflüssigkeit. Es eignet sich für die alltagsintegrierte Sprachbildung ebenso wie zur intensiveren Sprachförderung bei Kindern mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf. Bei Letzterer findet *Dialogisches Lesen* im Vergleich zur alltagsintegrierten Nutzung häufiger und regelmäßiger (z.B. täglich) statt, und es nehmen weniger Kinder daran teil. Darüber hinaus wird dabei *Dialogisches Lesen* mit dem systematischen Wortschatzerwerb und weiteren Sprachförderstrategien kombiniert.

Dialogisches Lesen richtet sich an Kinder von zwei bis ca. sechs Jahren. Neuere Untersuchungen sprechen dafür, dass es auch für Kinder mit Migrationshintergrund im Kleingruppensetting zur Zweitsprachförderung geeignet ist. Durchgeführt werden kann *Dialogisches Lesen* von pädagogischen Fachkräften sowie weiteren Bezugspersonen der Kinder.

So funktioniert Dialogisches Lesen

Der Fokus liegt beim *Dialogischen Lesen* nicht auf dem Vorlesen, sondern auf der Interaktion mit dem Kind. Das Buch dient als Impuls für ein Gespräch, deshalb sollte sich die Auswahl der Bücher an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientieren. Die durchführende Person nutzt bestimmte Fragetechniken, wie beispielsweise offene und ergänzende Fragen, reagiert auf kindliche Aussagen in Form von Wiederholungen oder Erweiterungen und nutzt Aufforderungen, Sätze zu vervollständigen oder Geschichten in eigenen Worten zu erzählen. Zum *Dialogischen Lesen* sind prinzipiell alle Kinderbücher geeignet, auch Fotoalben, Bildkalender oder beispielsweise ein Tieratlas. Bei jüngeren Kindern im Alter von zwei und drei Jahren ist das freie Erzählen über die Bilder im Buch wichtig, deshalb sollten reich bebilderte Bücher gewählt werden, zu denen

leicht Erzählsituationen entstehen können. Bei Kindern im Alter zwischen vier und fünf Jahren steht stärker der Inhalt der Geschichte im Mittelpunkt. Das Kind wird beispielsweise aufgefordert, die Geschichte in eigenen Worten zu Ende zu erzählen oder den Beginn der Geschichte zu berichten.

Die Techniken beim *Dialogischen Lesen* richten sich nach dem Alter der Kinder, wobei sich hauptsächlich die Art der gestellten Fragen unterscheidet. Während bei zwei- bis dreijährigen Kindern einfache „W-Fragen“ gestellt werden (wer, was, wo, wie), wird dieses Spektrum bei vier- bis sechsjährigen Kindern um die Fragen „weshalb“ und „warum“ erweitert und Impulse zum eigenen Erzählen der Geschichte oder Vervollständigen von Sätzen gegeben. Einige Autoren fassen drei sprachanregende Funktionen zusammen, denen einzelne Techniken zugeordnet werden:

1. Anregung der kindlichen Sprachproduktion,
2. Modellierung und
3. Verstärkung und Motivation.

Als Techniken zur Anregung der kindlichen Sprachproduktion dienen „W-Fragen“, offene Fragen, Nachfragen zu Äußerungen des Kindes und das Vervollständigen von Sätzen. Als Techniken zur Modellierung können die berichtende Wiederholung von Äußerungen des Kindes und die Wiederholung eigener Äußerungen dienen, die Erweiterung und Umformulierung kindlicher Aussagen sowie deren Unterstützung. Als Techniken der Verstärkung und Motivation sind Lob, Orientierung an Interessen und Erfahrungen des Kindes sowie Spaß bei der Durchführung zu nennen.

Welche Ressourcen werden benötigt?

Es werden Bücher benötigt, die den Interessen des Kindes entsprechen, deshalb können keine allgemeinen Kriterien für geeignete Bücher genannt werden (einige Beispiele finden sich aber bei Alt, 2013).

Schulung:

Die pädagogischen Fachkräfte sollten sich mit der Technik des Dialogischen Lesens vertraut machen, da ihre Sprachförderkompetenz eine wichtige Rolle spielt. Zu den Techniken des *Dialogischen Lesens* gibt es ein Arbeitsblatt vom Deutschen Jugendinstitut e.V. (siehe auch untenstehenden Link).

Rahmenbedingungen:

Eine Lese- oder Kuschecke ist förderlich, idealerweise in einem separaten Raum, in dem es nicht zu äußeren Störungen kommt. Höchstens vier Kinder sollten sich gemeinsam mit der Bezugsperson einem Buch widmen. Ist die Gruppe größer, sollten weitere Medien genutzt werden, damit alle Kinder einbezogen werden können (z.B. Overhead-Folien/Beamer mit Bildern aus dem vorgelesenen Buch, Handpuppen zur Untermalung der Handlung). Allerdings ist es bei einer größeren Gruppe schwer, individuelle Reaktionen differenziert wahrzunehmen. Zeitliche Begrenzungen gibt es nicht, das Dialogische Lesen kann durchgeführt werden, solange die Kinder Interesse zeigen und über die Bilder sprechen wollen.

Literaturhinweise:

Alt, K. (2013). *Dialogisches Vorlesen in der Kita. Sprachbildungsprozesse über Bilderbücher fördern. Praxis.*

www.kleinundgross.de. Abgerufen am 16.02.2016 unter: http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/deutsch/Werke/alt_dialogisches_lesen.pdf.

Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 229-239. Doi: 10.1024/1010-0652/a000109.

König, A., Kühn, C. & Pollert, J. (2011). Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung. In Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) (Hrsg.), *Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung* (S. 139-199).

Frankfurt am Main: Henrich Druck + Medien GmbH. Abgerufen am 16.02.2016 unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Wegweiser_4_Fruehe_Bildung_Internet.pdf.

Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 109-129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. Abgerufen am 16.02.2016 unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html>.

Link:

Arbeitsblatt zu Techniken des Dialogischen Lesens, Ausschnitt aus dem Kapitel „Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung im WiFF“, Wegweiser Weiterbildung von König, Kühn und Pollert. http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/WW_Fruehe_Bildung_Arbeitsblaetter/Arbeitsblatt_3_Die_Techniken_des_Dialogischen_Lesens.pdf [16.02.2016].



Primarstufe: Lautlesetandem

Das *Lautlesetandem* ist ein Instrument zur Förderung der Leseflüssigkeit insbesondere bei Schülerinnen und Schülern, die nicht ausreichend flüssig lesen können. Es gehört zu den Lautleseverfahren (vgl. Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2013) und wird von zwei Kindern bzw. Jugendlichen gemeinsam im Unterricht umgesetzt. Lehrkräfte können das *Lautlesetandem* sowohl in der Primarstufe (ab der 2. Klassenstufe) als auch durchgehend in der Sekundarstufe anwenden.

So funktioniert das Lautlesetandem

Das *Lautlesetandem* ist eine Methode des kooperativen Lernens, die zur Förderung der Leseflüssigkeit im Klassenverband von der zweiten bis zur zehnten Klasse eingesetzt werden kann. Die *Lautlesetandems* werden so zusammengestellt, dass jeweils besser lesende Schülerinnen und Schüler (Tutorinnen und Tutoren) zusammen mit schwächer lesenden Schülerinnen und Schülern (Tutandinnen und Tutanden) arbeiten. Beim Üben sitzen zwei Schülerinnen und Schüler nebeneinander und lesen einen Text zusammen halblaut vor. Dabei fungieren die Tutorinnen und Tutoren jeweils als Lesemodell, indem sie sich an die Lesegeschwindigkeit der Tutandinnen und Tutanden anpassen und beim Lesen zur Orientierung den Finger am Text mitführen. Bei Lesefehlern haben die schwächer lesenden Schülerinnen und Schüler jeweils vier Sekunden Zeit, um sich selbst zu korrigieren. Geschieht dies nicht, so korrigiert die jeweilige Tutorin bzw. der Tutor, und beide beginnen erneut mit dem Lesen am Anfang des zuletzt gelesenen Satzes. Hat die Tutandin bzw. der Tutand im Verlauf der Übung das Gefühl, keine Unterstützung mehr zu benötigen, kann er bzw. sie das „Alleine-Lesen-Zeichen“ geben und liest ab diesem Zeitpunkt alleine weiter. Die Tutorinnen und Tutoren können darüber hinaus unterstützend in den

Leseprozess eingreifen, indem sie Lob aussprechen.

Zur Umsetzung des Tools wurde von Rosebrock und Nix (2008) eine Rahmenhandlung entwickelt, die auf einer Analogie zwischen sportlichem Wettkampf und Lesen beruht: So findet das *Lautlesetandem* im Unterricht im Rahmen einer Lesemeisterschaft statt, für welche die Tandems jeweils gemeinsam trainieren. Durch die Konzentration auf den sportlichen Charakter des Lesetrainings sollen die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sich Leseflüssigkeit ebenfalls durch Übung bzw. ein Training steigern lässt. Daneben wirkt die Einbettung in einen sportlichen Wettkampf motivierend und hilft den Schülerinnen und Schülern dabei, die klare Rollenverteilung zwischen „Lese-Trainer“ (Tutorin bzw. Tutor) und „Lese-Sportler“ (Tutandin bzw. Tutand) zu akzeptieren. So vermeidet man auch eine Stigmatisierung (Rosebrock & Nix, 2008).



Welche Ressourcen werden benötigt?

Die Durchführung des *Lautlesetandems* erfordert von der Lehrkraft eine sorgfältige Planung: Sie erläutert den Schülerinnen und Schülern das Verfahren, stellt die Lesetandems zusammen und wählt geeignete Texte aus. Für eine gute Einführung des Tools sind nach Rosebrock et al. (2013) drei Unterrichtseinheiten nötig: In der ersten Stunde werden das Verfahren präsentiert sowie die Analogie zum Sport hergestellt. Die zweite Stunde nutzt man zur Einübung der Trainingsmethode sowie zur Erläuterung der Rollen, die Tutorinnen und Tutoren sowie Tutandinnen und Tutanden innerhalb des Trainings einnehmen. Die Einteilung der Tandems, z.B. anhand von Lückentexten zur Einschätzung der Lesegeschwindigkeit (siehe Seite 23) oder Lautleseprotokollen (siehe Seite 22) sowie die Wiederholung der Regeln finden in der dritten Unterrichtseinheit statt. Im Anschluss an die Einführung können die Schülerinnen und Schüler das Verfahren selbstständig durchführen. Die Lesetandems sollten mindestens dreimal pro Woche für jeweils 15 bis 20 Minuten gemeinsam lesen. Der Förderzeitraum kann variieren: Als übliche Werte werden sechs bis acht Wochen angegeben. Es ist jedoch auch möglich, über ein gesamtes Schulhalbjahr mit dem Tool zu arbeiten. Dabei können die jeweiligen Lesetandems je nach Lesekompetenz von der Lehrkraft immer wieder neu zusammengesetzt werden.

Literaturhinweise:

NICHHD – National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to read – An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC. Abgerufen am 24.02.2016 unter: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/smallbook.aspx>.

Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim und München: Juventa.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2013). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (2. Auflage). Seelze: Klett Kallmayer.

Topping, K.J. (2006). Paired Reading: Impact of a tutoring method on reading accuracy, comprehension and fluency. In T. Rasinski, C. Blachowicz & K. Lems (Hrsg.), *Fluency Instruction: Research-based best practices* (pp. 173-191). New York, NY: The Guilford Press.

Sekundarstufe: Wir werden Textdetektive

Wir werden Textdetektive ist ein Lesestrategietraining, mit dem Schülerinnen und Schüler auf systematische Art und Weise verschiedene Lesestrategien einüben, um so ihre texterschließende Lesekompetenz zu steigern.

Es ist für die Klassen 5 und 6 der Sekundarstufe I in allen Schulformen erarbeitet worden und kann im Rahmen des regulären Deutschunterrichts mit allen Schülerinnen und Schülern einer Klasse durchgeführt werden. Im Zentrum von *Wir werden Textdetektive* steht die Vermittlung von sieben kognitiven, also direkt auf die Arbeit mit dem Text bezogenen, sowie metakognitiven Lesestrategien, die sich auf die Wirksamkeit und Steuerung des Prozesses beziehen. Diese werden durch Techniken zur kognitiven Selbstregulation zur Unterstützung des selbstständigen und eigenverantwortlichen Lesens sowie einen motivationsfördernden Baustein ergänzt (vgl. Gold, 2007). Für leseschwächere Schülerinnen und Schüler gibt es zusätzlich *Wir werden Lesedetektive*, eine vereinfachte Version, die mit weniger Lesestrategien arbeitet und ebenfalls von den Deutschlehrkräften eingesetzt werden kann.

So funktioniert *Wir werden Textdetektive*

Bei diesem Tool zur Leseförderung sind Spürnasen gefragt: Wie Detektive sollen die Schülerinnen und Schüler sich bestimmter Hilfsmittel bedienen, um ein Problem zu lösen. Die vermittelten Lesestrategien werden als „Detektivmethoden“ bezeichnet, die von den „Textdetektiven“ zielstrebig und systematisch angewendet werden sollen.

In der Phase der motivationalen Selbstregulation werden in fünf Unterrichtsstunden mit Hilfe zweier Spiele vermittelt und eingeübt, wie die Schülerinnen und Schüler sich selbst anspruchsvolle und gleichzeitig auch erreichbare Ziele setzen können. Sie lernen dabei, sich an ihrer eigenen Leistungsfähigkeit zu orientieren, und sie erleben, wie sie selbst Erfolge und Misserfolge verursachen.

Anhand der Strategien „Überschrift beachten“ und „bildlich vorstellen“ wird im anschließenden Baustein geübt, wie sich die Schülerinnen und Schüler auf das Lesen eines Textes vorbereiten können, indem sie relevantes Vorwissen aktivieren. Die ebenfalls kognitiven Strategien „Wichtiges unterstreichen“ sowie „Wichtiges zusammenfassen“ sollen ihnen dabei helfen, Texte auf wesentliche Aussagen zu reduzieren. Dabei lernen sie, wichtige Textstellen von weniger wichtigen zu unterscheiden.

Es folgt die Vermittlung dreier metakognitiver Lesestrategien: „Verstehen überprüfen“, „Behalten überprüfen“ und „Umgang mit Textschwierigkeiten“. Mit ihnen üben die Kinder, wie sie sich selbst kontrollieren und Hilfsmittel zur Problemlösung anwenden können. Abschließend werden Strategien der kognitiven Selbstregulation geübt. Bei „Mittel-Ziel-Überlegungen“ reflektieren die Schülerinnen und Schüler, wann welche Lesestrategien sinnvoll angewendet werden können. Ein „Leseplan“ hilft ihnen, sich vor dem Lesen eines Textes ein Leseziel zu setzen und davon ausgehend ihre Lesestrategien zielorientiert auszuwählen und schließlich auch einzusetzen.

Dem Autorenteam zufolge kann das Programm in ca. 28 Unterrichtseinheiten durchgeführt werden. Die Dauer ist jedoch stark von den Vorkenntnissen der Kinder sowie von der Organisation des Unterrichts abhängig. Es wird empfohlen, das Programm nicht im Block, sondern verteilt über ein Schulhalbjahr durchzuführen. Eine Wiederholungseinheit soll die Lehrkräfte bei der langfristigen Umsetzung von *Wir werden Textdetektive* unterstützen, damit das Gelernte bei den Schülerinnen und Schülern aufgefrischt wird und die Strategien dauerhaft in das eigene Repertoire aufgenommen werden.

Welche Ressourcen werden benötigt?

Zur Durchführung wird das Tool *Wir werden Textdetektive* von Andreas Gold, Judith Mokhlesgerami, Katja Rühl, Elmar Souvignier und Stephanie Buick (2004) benötigt. Es besteht aus einem Arbeitsheft (12,99 Euro) und einem Lehrermanual (21,99 Euro), die separat voneinander erworben werden können. Bei Bedarf kann auch die Wiederholungseinheit *Wir sind Textdetektive* durchgeführt werden (17,99 Euro).

Schulung:

Das Manual ist verständlich geschrieben und erfordert keine tiefergehenden Vorkenntnisse, allerdings verlangt es eine selbstständige Auseinandersetzung mit den Inhalten. Die Durchführung des Tools erfolgt unterrichtsintegriert durch die Lehrkraft.

Literaturhinweise:

Gold, A. (2007). *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K., Schreblowski, S. & Souvignier, E. (2004). *Wir werden Textdetektive – Lehrermanual und Arbeitsheft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Souvignier, E. & Trenk-Hinterberger, I. (2013). *Wir sind Textdetektive – Lehrermanual und Arbeitsheft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Trenk-Hinterberger, I. (2006). *Lesekompetenz im Schulunterricht. Evaluation und Optimierung eines strategieorientierten Programms in der fünften Jahrgangsstufe*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Trenk-Hinterberger, I. & Souvignier, E. (2006). *Wir sind Textdetektive – Lehrermanual mit Kopiervorlagen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.



3 Ausgewählte Umsetzungsbeispiele aus dem BiSS-Kontext



Die Erfassung und Förderung der phonologischen Bewusstheit, der Leseflüssigkeit und des Leseverständnisses sind Schwerpunkte vieler BiSS-Verbünde, bei dem sehr unterschiedliche Instrumente und Maßnahmen eingesetzt und weiterentwickelt werden. Vier Verantwortliche aus Schleswig-Holstein, Hessen und Thüringen

wollen die Erkenntnisse aus ihrer Arbeit teilen und lassen sich über die Schulter schauen. Im Folgenden stellen sie ihr Konzept vor, geben Einblick in den derzeitigen Stand der Umsetzung und wie sie ihre erfolgreiche Arbeit in Zukunft weiterführen wollen.



Elementarbereich: Wuppis Abenteuer-Reise (Schleswig-Holstein)

Ein Bericht von Christiane Christiansen und Christiane Frauen

Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit in einem BiSS-Verbund in Schleswig-Holstein: Außerirdischer unterstützt Maßnahmen zur phonologischen Bewusstheit

Zum Projekt:

Das schleswig-holsteinische Vorhaben *Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark – Förderung der phonologischen Bewusstheit im Elementarbereich* läuft im Rahmen von BiSS von 2014 bis voraussichtlich 2017. Im ersten Projektjahr greift der Elementarverbund aus Schleswig-Holstein Aspekte der intensiven Förderung der phonologischen Bewusstheit auf. In den folgenden Projektjahren soll der Übergang vom Elementarbereich zum Primarbereich begleitet werden. Im BiSS-Verbund wird die phonologische Bewusstheit von Kindern diagnostisch mit einem Screening erfasst und das Tool *Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit* als ein Förderinstrument genutzt.

Ausgangslage

Schleswig-Holstein arbeitet seit 2002 mit einem Fünf-Säulen-Modell der Sprachbildung, bei dem die Arbeit in der Kindertagesstätte die erste Säule bildet. Dieses Modell ist auch die Grundlage für jüngste Maßnahmen zur Durchgängigen Sprachbildung im Bereich der (schulischen) Fort- und Ausbildung und der Schulentwicklung. Seit 1996 wurden Erzieherinnen und Erzieher in sprachlicher Bildung durch speziell hierfür ausgewählte und fortgebildete Sprachheillehrkräfte qualifiziert. In diversen Kindertageseinrichtungen wird bereits mit dem Tool *Wuppis's Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit* gearbeitet, um die phonologische Bewusstheit zu fördern.

Die Abenteuerreise mit Wuppi

Wuppi wohnt im Weltraum und ist der Sohn des Königs Wuppix vom Planeten Wupp, der später selbst König werden soll. Doch er hat ein Problem: Er kann nicht zuhören! Er kann auch nicht reimen, Silben erkennen und all das, was man zum Lesen- und Schreiben lernen braucht, geschweige denn die kleinsten Einheiten unserer Sprache erkennen: die Laute! Ein König, der nicht zuhören und später vielleicht auch nicht lesen und schreiben kann? Das geht nicht, meint der Bösewicht Bösix vom Nachbarplaneten und will selbst König auf Wupp werden ... König Wuppix entdeckt jedoch eine Lösung im Internet: Da berichtet ein Kindergarten auf der Erde, dass hier die zukünftigen Schulkinder durch „Ohrentraining“ auch „Ohrenkönige“ werden. Hier könnte doch Wuppi teilnehmen! Auf der Suche nach einem Kindergarten springt Wuppi später aus der Vorlesegeschichte – als Handpuppe lebendig geworden – in den Gruppenraum der vorlesenden Erzieherin oder des Erziehers hinein. Gemeinsam mit den Kindern erlebt er nun viele Abenteuer.

Eingebettet in motivierende Geschichten beginnen die Maßnahmen in *Wuppis Abenteuer-Reise* mit Lauschspielen, Reimübungen und Silbenspielen, bis hin zu Übungen zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne, die sich auf die kleinsten Elemente unserer Sprache, die Laute (Phoneme bzw. Phone), beziehen. Der Aufbau lehnt sich dabei an *Hören, Lauschen, Lernen* von Wolfgang Schneider an, die Impulse zur Einbindung der Literacy-Aspekte gehen auf Michaela Ulich zurück. Wuppi richtet sich an Kinder in ihrem letzten Halbjahr vor der Einschulung. Eine Erzieherin oder ein Erzieher führt gemeinsam mit der Handpuppe Wuppi durch das Übungsprogramm, und zwar ca. 30 Minuten am Tag morgens zu einem festen Zeitpunkt, für eine Dauer von 18 bis 20 Wochen. Zum Wuppi-Konzept gehört ein Ordner, dem die durchführenden Erzieherinnen und Erzieher genaue Anleitungen für die wöchentlichen Maßnahmen entnehmen können. Dabei sind kleine Anpassungen der Durchführung möglich – die Progression des Wuppi-Konzepts ist flexibel gestaltbar.

Das Übungsprogramm Wuppi findet hohe Akzeptanz und erhält positive Rückmeldungen. „Wir haben wie vereinbart mit Wuppi begonnen, und die Kinder sind voller Eifer dabei“, berichtet eine Kita. „Allerdings ist es uns leider nicht immer möglich, die halbe Stunde pro Tag einzuhalten. Letzte Woche bekamen wir eine positive Rückmeldung der Grundschule, die unsere Kita-Kinder besuchte: Durch unsere phonologische Vorarbeit seien die Kinder sehr gut auf den Unterricht vorbereitet. Lob ist doch auch mal schön!“ Die Rückmeldungen aus den BiSS-Kitas zeigen, dass Schulen und Kindertageseinrichtungen direkt wahrnehmen, was Wolfgang Schneider und Petra Küspert bereits wissenschaftlich nachgewiesen haben: Eine Förderung der phonologischen Bewusstheit im letzten halben Jahr vor der Einschulung der Kinder erhöht die Chancen auf ein erfolgreiches Erlernen der Schriftsprache signifikant. Mit Wuppi macht das sogar riesig Spaß!

Fortschritte messen mit einem Screening

Die Frage, die hinter der Durchführung einer Diagnostik in Form eines Screenings steht, ist: Für welche Kinder wäre das Risiko, aufgrund einer schwach ausgeprägten phonologischen Bewusstheit Probleme im Schriftspracherwerb zu bekommen, ohne gezielte Förderung besonders groß? Die BiSS-Verbund-Kitas haben sich vorgenommen, gerade diese Kinder innerhalb der Gesamtgruppe der Schulkinder besonders in den Blick zu nehmen und nicht in die Versuchung zu geraten, hauptsächlich mit den Leistungsstärkeren zu arbeiten, sondern allen einen individuellen Fortschritt zu ermöglichen. Ein neuer Fokus der Arbeit ist dabei in unserem Schleswig-Holsteiner Verbund auch die Wortschatzarbeit, dessen Sicherung eine Voraussetzung für den Erfolg auch bei den phonologischen Aufgaben ist.

Literaturhinweise:

Christiansen, C. (2005). *Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit*. Oberursel: Finken-Verlag.

Christiansen, C. & Stoltenberg, N. (2003). *Arbeitsblätter zur Förderung der phonologischen Bewusstheit am Schulanfang*. Kiel: MBWFK.

Küspert, P. & Schneider, W. (1999): *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Anleitung und Arbeitsmaterial*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Plume, E. & Schneider, W. (2004). *Hören, Lauschen, Lernen 2. Sprachspiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ulich, M., Oberhuemer, P. & Soltendieck, M. (2005). *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.

Christiane Christiansen ist die Autorin von *Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit*. Christiane Frauen ist Verbundkoordinatorin des BiSS-Verbundes *Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark – Förderung der phonologischen Bewusstheit im Elementarbereich (und im Übergang zum Primarbereich)*.

Primarstufe: Durchgängige Leseförderung (Hessen)

Ein Bericht der hessischen Landeskoordinatorin
Ulrike Krug

In Hessen beschreitet man mit der systematischen Implementierung eines kohärenten wissenschaftsbasierten Konzeptes zur Leseförderung in allen Schulformen einen bundesweit einmaligen Weg, der geprägt ist von rahmengebender Orientierung und Unterstützung zur Umsetzung einer wissenschaftsbasierten Leseförderung in allen Schulen. Der folgende Beitrag informiert über die wesentlichen Schritte des Projekts *Verstärkte Leseförderung an hessischen Schulen*.

Ausgangslagen erheben

Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich wurde in den hessischen Verbundschulen damit begonnen, die bisherigen schulischen Angebote zur Leseförderung auf der Grundlage der sogenannten „Checkliste“ zu bilanzieren. Die „Checkliste“ beinhaltet die wissenschaftlich gesicherten Elemente, die die Lesekompetenz bedingen (siehe Abb. 1).

Sie bilden das Kernstück im hessischen Leseprojekt, weil sie der Orientierung für die Lehrkräfte dienen, ohne deren Arbeit zu verwerfen. Vielmehr gilt es, die bisherige Arbeit und die schulischen Angebote zur Leseförderung auszurichten auf die wissenschaftlich gesicherten Erkenntnisse. Nach der Bilanzierung mittels der „Checkliste“ zeigte sich: Vor allem im motivationalen Bereich gibt es zahlreiche Angebote für die Schülerinnen und Schüler, wohingegen die Förderung der Leseflüssigkeit und das Einüben von Lesestrategien in den Schulen noch nicht etabliert sind. Auf Grundlage der Bilanzierungen mit der „Checkliste“ wurden Entwicklungsziele für jede Schule im Verbund abgeleitet und als nächste Schritte vereinbart (siehe Abb. 2).

Dabei war auffallend, dass der Entwicklungsbedarf in allen Schulen identisch war und ist: Verbesserung der Leseflüssigkeit und Einübung von Lesestrategien sind die vorherrschenden Ziele in allen Grund- wie auch Sekundarstufenschulen.

Fokus der Leseförderung

Der Fokus der Leseförderung und damit der Maßnahmen soll auf die bedeutsamen und beeinflussbaren Elemente der Lesekompetenz gerichtet sein; diese entsprechen dem aktuellen wissenschaftlichen Stand in der Leseforschung:

- Leselerstandsermittlungen
- Dekodierfähigkeit (Vorwissen, Leseflüssigkeit)
- Einübung von Lesestrategien (auch: Schreiben zum Lesen)
- Lesen in allen Fächern
- Leseinteresse/-motivation
- Leseförderung für Jungen

Abb. 1





Abb. 2

Modulares Fortbildungsangebot

Um diesen Bedarfen zu begegnen, wird den Schulen im Rahmen des hessischen Leseprojektes eine umfassende, modulare Fortbildung angeboten (siehe Abb. 3). Jedes Modul beginnt mit einer theoretischen Fundierung zum Fortbildungsschwerpunkt und führt dann über die Diagnostik zu Fördermaßnahmen, die auch konkret eingeübt bzw. angewandt werden. Im ersten Modul *Lesefertigkeit/Leseflüssigkeit* üben die Lehrkräfte ganz konkrete Fördermaßnahmen zur Steigerung der Leseflüssigkeit ein. Ein Förderangebot stellen beispielsweise Lautlesetandems dar, die in allen Verbundgrundschulen seit Herbst 2015 mit Erfolg und zur Zufriedenheit der Lehrkräfte eingesetzt werden. Lautlesetandems sind kooperative Lautleseverfahren, bei dem zwei Kinder als „Lese-Trainer“ und „Lese-Sportler“ Texte (halb-)laut vorlesen und in diesem Tandem soziale und lernprozessbezogene Aufgaben übernehmen. Für die Arbeit mit den Lautlesetandems stellen sich die Verbund-Schulen gegenseitig besonders geeignete Lesetexte zur Verfügung, was die alltägliche Leseförder-Arbeit sehr entlastet.

Evaluation der Maßnahmen

Nach der Erprobung und Etablierung der Lautlesetandems in den Grundschulen wurden die Lehrkräfte in einer pädagogischen Konferenz zur Selbstreflexion und Evaluation dieses Lautleseverfahrens angeleitet. Die Schulleiterinnen erhielten einen Evaluationsbogen sowie eine Ablaufplanung für die pädagogische Konferenz, die sie dann an ihrer Schule allein durchführen konnten (siehe Abb. 4).

Die Selbstevaluation mündete in eine Abstimmung über die verbindliche Etablierung der Lautlesetandems als Instrument zur Förderung der Leseflüssigkeit in der jeweiligen Schule. Dieser Beschluss wurde jeweils in das schulische Leseförderkonzept aufgenommen und ist verbindlicher Teil des Schulprogramms jeder Grundschule im Verbund.

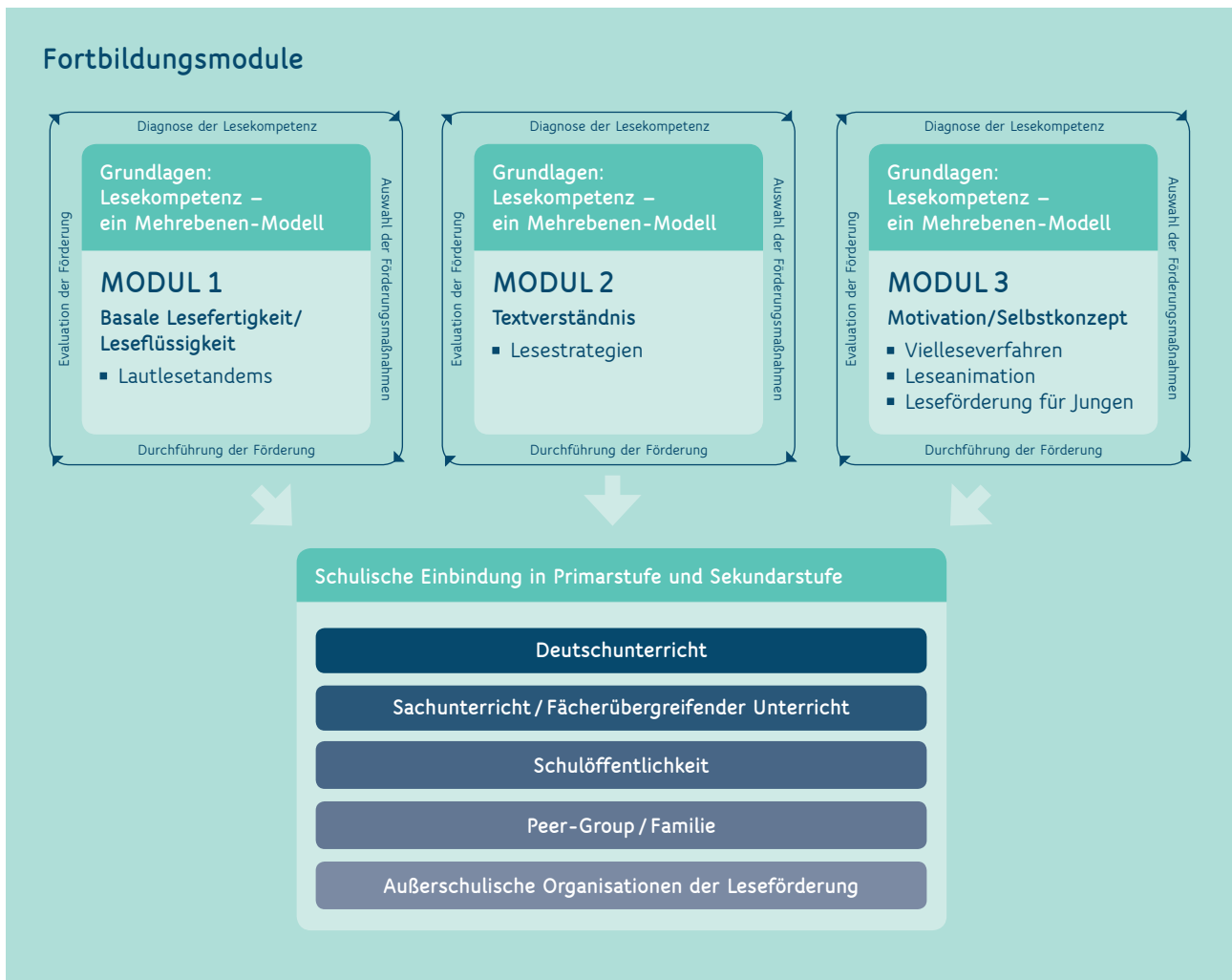


Abb. 3

Diagnostik

Nur auf der Grundlage einer Lernausgangsdagnostik und begleitenden Lernverlaufsdagnostik können Lehrkräfte wirkungsvoll fördern. Der Diagnostik kam im hessischen Leseprojekt daher von Beginn an größte Bedeutung zu. So beginnt keine der Verbundschulen mit der Förderung, ohne vorher eine Diagnose der Lernstände vorgenommen zu haben. Das gilt auch für die Module des Fortbildungsangebotes, bei denen nach einer theoretischen Grundlegung zum Schwerpunkt stets die Anleitung zur Diagnose der Lernstände der Schülerinnen und Schüler folgt. Neben der Lernausgangsdagnostik kommen auch begleitende (formative) Lernstandsfeststellungen zum Einsatz. Diese tragen dazu bei, das didaktische Vorgehen

besser auf die individuellen Lernvoraussetzungen und -fortschritte abstimmen zu können, ermöglichen somit ein adaptives unterrichtliches Vorgehen und eine individuelle Unterstützung von Lernprozessen. Sie machen zudem Lern- und Entwicklungsgefährdungen frühzeitig sichtbar (siehe Abb. 5).

Hessisches Kultusministerium
Projekt: Verstärkte Leseförderung
an hessischen Schulen

BILDUNGSLAND Hessen

BiSS
Bildung durch
Sprache und Schrift

Umsetzung und Implementierung des ersten Moduls „Leseflüssigkeit“
Selbstreflexionsbogen

1. Das Konzept zur Leseflüssigkeit und die Methoden zur Förderung waren mir
bekannt ☐
nicht bekannt ☐
Das war neu für mich: _____

2. Ich habe die Leseflüssigkeit bei meinen Schülerinnen und Schülern diagnostiziert
ja ☐
nein ☐
wenn ja, mit dem Verfahren _____

3. Ich habe mit Lesetandems in meiner Klasse gearbeitet, ☐
nicht gearbeitet, ☐
weil _____

4. Die Anleitung der Schüler/-innen hat gut geklappt ☐
war schwierig ☐

5. Die Einteilung der Schüler/-innen hat gut geklappt ☐
war schwierig ☐

Abb. 4

Fazit

Gerade der Bereich der Leseförderung zeigt, dass in den Schulen bereits sehr viel gemacht wird – allerdings häufig ohne Ausrichtung auf wissenschaftlich gesicherte Befunde oder Grundlagen. Dies führt dazu, dass Lehrkräfte viel unternehmen, hoch investieren, ohne dann die erwarteten Lernerfolge zu erzielen. Ganz wichtig ist daher immer eine Bestandsaufnahme zu Beginn eines Entwicklungsprozesses, eine Bilanzierung, weil es in den Schulen bereits viele Angebote – z.B. zur Leseförderung – gibt, die man nicht einfach aufgeben sollte. Grundlegend und bedeutsam ist dabei die Orientierung an wissenschaftlich gesicherten Elementen, die die Lesekompetenz bedingen. Wichtig ist zudem, die Leseförderung an den Befunden der Bilanzierung auszurichten und gemeinsam im Kollegium zu einem Konsens über die Diagnostik- und Fördermaßnahmen zu kommen. Dieser Konsens muss dann als verbindlicher Mindeststandard einer Schule festgeschrieben werden im Förderkonzept/ Schulprogramm, damit alle Lehrkräfte auf der Grundlage dieser Vereinbarung eine in der Schule einheitliche und somit chancengerechte Förderung der Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Warum formative Lernstandsfeststellungen?

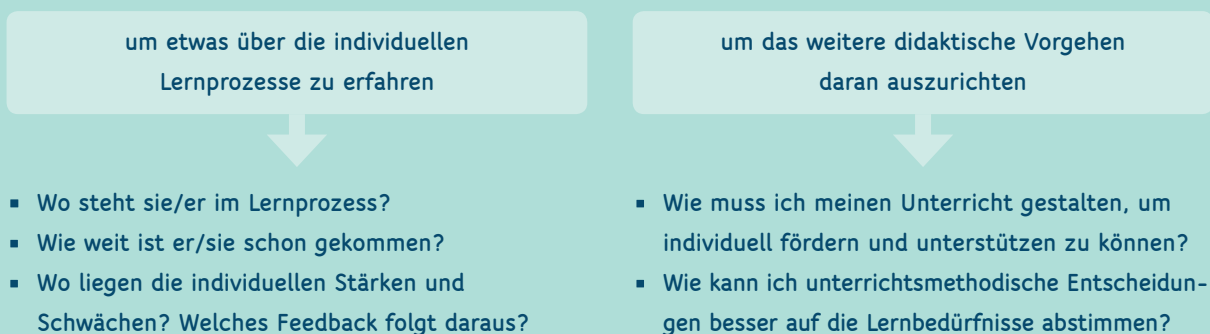


Abb. 5

Ein einheitliches Lesekonzept für alle Schulen in Hessen

Seit 2016 wird das Lesekonzept *Verstärkte Leseförderung an hessischen Schulen* in Hessen mit einer systematischen Implementierung in alle Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I gebracht. Mit folgender Implementierungskaskade wird gewährleistet, dass alle an Schule beteiligten Akteure gleichermaßen über das Konzept informiert sind:

1. zunächst die Leiterinnen und Leiter der Staatlichen Schulämter,
2. alle Dezernentinnen und Dezernenten in den Staatlichen Schulämtern,
3. die Schulleiterinnen und Schulleiter,
4. schließlich die Lehrkräfte in allen Schulen.

Bis zur Ebene der Schulleiterinnen und Schulleiter ist das Ziel, Informationen und Unterstützung für die Steuerung des diesbezüglichen Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesses zur Leseförderung zu geben. Daher ist es wichtig, die Schulleiterinnen und Schulleiter auch zum ersten Schritt für die Umsetzung des Konzeptes anzuleiten: die Bilanzierung der schulischen Leseförderung im Hinblick auf die wissenschaftlich gesicherten Elemente der Lesekompetenz und die Ableitung von Entwicklungszielen zur Leseförderung. Diese direkten Erfahrungen der Schulleiterinnen und Schulleiter sind Grundlage und Voraussetzungen für die Information über das Lesekonzept im jeweiligen Kollegium. Dort fällt auch die Entscheidung darüber, wann die Arbeit am schulischen Lesekonzept angegangen werden soll – zumindest die Bilanzierung soll in jeder Schule jedoch zeitnah durchgeführt werden. Die Fortbildungsmodule können dann in zeitlicher Passung zur übrigen schulischen Arbeit abgerufen werden. Durch gut qualifizierte Fortbildnerinnen und Fortbildner bzw. Unterrichtsentwicklungsberaterinnen und -berater werden sowohl die Vorstellung des Konzeptes, die Durchführung der Bilanzierung sowie die Fortbildungen zu den insgesamt drei Modulen in der einzelnen Schule durchgeführt.

Ulrike Krug ist Landeskoordinatorin der BiSS-Verbünde in Hessen. Sie ist zuständig für Schulentwicklungsprojekte im hessischen Kultusministerium. Seit 2005 ist sie Leiterin des Projektbüros für förder- und kompetenzorientierten Unterricht für das Hessische Kultusministerium; das entsprechende Konzept ist im *Handbuch für förder- und kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung* erschienen. 2012 hat sie auf der Grundlage der BiSS-Expertise das Konzept für das Projekt *Verstärkte Leseförderung an hessischen Schulen* entwickelt und die Fortbildungsmodule gemeinsam mit Dr. Daniel Nix ausgearbeitet.

Sekundarstufe: Lautlesetandem (Thüringen)

Erfahrungen der BiSS-Koordinatorin Ina Gundermann

Wie das *Lautlesetandem* seinen Weg an BiSS-Schulen in Mittelthüringen fand.

An jeder Schule wurde zu Beginn des Schuljahres 2013/14 ein Kernteam aus fünf Lehrkräften unterschiedlicher Fachschaften gebildet, um im Rahmen von BiSS ein auf die Schule zugeschnittenes Sprachförderkonzept zu erarbeiten. Bevor die übrigen Schulen mit dem Einsatz des Lautlesetandems beginnen sollten, testete ich als Lehrerin einer 5. Klasse im Fach Deutsch das Lautlesetandem im Unterrichtsaltag. Nur wenn die Tools auch alltagstauglich sind, finden sie einen dauerhaften Weg in unsere Klassenzimmer.

Das Lautlesetandem – Planung

Ich plante den Einsatz der Lautlesetandems für drei Monate an drei Tagen pro Woche, für den Anfang jeder Unterrichtsstunde. Zur Einführung in den ersten drei Unterrichtsstunden wählte ich als Aufhänger das Thema „Sportler trainieren für eine Meisterschaft“. In einem ausführlichen Unterrichtsgespräch konnte ich zunächst viel über meine Schüler erfahren: Wer trainiert was? Welche Erwartungen haben die Kinder an ihren Trainer? Wie und wie oft trainieren sie? Wie sollte sich ein Sportler verhalten? So fiel die Überleitung zu unserem „Lesetraining für die Lesemeisterschaft“ ganz leicht.

Einführung und Ist-Stand

Um zu veranschaulichen, wie das Lesetraining aussehen kann, demonstrierte ich mit einem Schüler den Ablauf des Lautlesetandems. Dies ließen wir von einem anderen Schüler filmen, um eine Filmsequenz für den späteren Einsatz bei Fortbildungen zu haben.

Wir trugen Aufgaben und Anforderungen an Trainer und Sportler an der Tafel zusammen und verglichen sie mit den Aufgaben der Lesetrainer und Lesesportler, die wir auf große Plakate schrieben. Diese konnten zu jedem Training schnell an die Tafel geheftet werden. Der Ablauf der Methode wurde nochmals genau besprochen, in

den Methodenheftern der Kinder festgehalten und am Stundenende zu zweit erprobt. In der folgenden Stunde ermittelte ich den Ist-Stand meiner Leserinnen und Leser. Mit einem Lückentext und Zeitstrahl stellten wir fest, wer wie flüssig lesen kann. Von den Ergebnissen ausgehend wurden die Lesetandems gebildet und ausgehängt.

Trainieren für die Lesemeisterschaft

In der nächsten Stunde wurde mit dem kontinuierlichen Training begonnen. Die Befürchtungen, dass in jeder Unterrichtsstunde Zeit durch das Lesetraining „verloren“ gehen würde, waren unbegründet, da klare Anweisungen mit Hilfe der Plakate und ein Kurzzeitwecker als Signal den Rahmen vorgaben. Das Lesetraining etablierte sich als Ritual, und die Schülerinnen und Schüler hatten Freude an den Texten.

Die Lesemeisterschaft

Nach einem Monat Training fand die erste Lesemeisterschaft statt. Die offene Auswertung spornte alle Schülerinnen und Schüler an. Ein kleiner Evaluationsbogen zeigte mir, wo es Schwierigkeiten gab, die ich klären musste. Mit Hilfe der Ergebnisse ließ ich neue Lesetandems bilden. Am Ende des dritten Monats hatte sich schon ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler in der Lesegeschwindigkeit verbessert. Ein toller Nebeneffekt waren die häufig von den Kindern selbst initiierten Gespräche über die Texte.

Textauswahl

Arbeitsintensiv waren die Auswahl und Zusammenstellung der Texte. Alle Texte müssen eine der Lesekompetenz von Kindern der 5. Klasse angemessene Länge und inhaltliche Gestaltung aufweisen. Passend zu den Rahmenthemen der Klasse stellten wir einen Textpool zu den Themen „Tiere“, „Thüringer Sagenwelt“ und „Kinder aus anderen Ländern“ zusammen.

Lautlesetandems an weiteren BiSS-Schulen

Nun sollten die Lautlesetandems ihren Weg in weitere Klassenzimmer finden. Bei einem Arbeitstreffen der Thüringer BiSS-Verbundkoordinatorinnen gab ich meine

Erfahrungen weiter. Gemeinsam entwickelten wir einen Ordner, der alle benötigten Materialien, Plakate und eine CD mit den Filmsequenzen enthält, sodass Fortbildungen durchgeführt werden können. Wir verabredeten, dass in jedem Verbund ein regionales Treffen stattfindet, zu dem die Projektleiter der Kernteams der Schulen und interessierte Kollegen eingeladen werden. Hier stellten wir die Fördermethode vor und stellten jeder Schule den Materialordner zur Verfügung. Die Lautlesetandems wurden in den BiSS-Schulen in das Sprachförderkonzept aufgenommen.

Nächste Schritte

Einige Schulen arbeiten mittlerweile mit dem Lautlesetandem, weitere planen schulinterne Fortbildungen, um alle Kolleginnen und Kollegen einzubeziehen. An meiner Schule überlegen wir, Lautlesetandems auch im Englischunterricht einzusetzen.

**Ina Gundermann ist Lehrerin für Deutsch, Kunst-
erziehung sowie Darstellen und Gestalten an der Staat-
lichen Regelschule Schloßvippach und koordiniert einen
Verbund von vier BiSS-Schulen – eine Regelschule,
zwei Gemeinschaftsschulen und eine Förderschule – in
Mittelthüringen.**



4. Lektürehinweise



Elementarbereich: Lektürehinweise zum Dialogischen Lesen

Dialogisches Vorlesen in der Kita. Sprachbildungsprozesse über Bilderbücher fördern (Alt, 2013).

In dem sehr kurzen Beitrag von Katrin Alt (4 DIN-A4-Seiten) werden zunächst Studienergebnisse zu den Wirkungen von Vorlesen und dialogischer Bilderbuchbetrachtung vorgestellt. Danach stellt die Autorin die Unterschiede zwischen Vorlesen und Dialogischem Lesen heraus und gibt außerdem praktische Hinweise zur Umsetzung. Der Beitrag enthält außerdem Literaturtipps zur Auswahl von Bilderbüchern und Hinweise darauf, wie sie sich einsetzen lassen, um Kinder im Vorschulalter zu Diskussionen und Gedankenexperimenten anzuregen.

Alt, K. (2013). *Dialogisches Vorlesen in der Kita. Sprachbildungsprozesse über Bilderbücher fördern. Praxis.* www.kleinundgross.de. Abgerufen am 16.02.2016 unter: http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/deutsch/Werke/alt_dialogisches_lesen.pdf.

Dialogisches Lesen – Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie (Kraus, 2005).

Karoline Kraus stellt in ihrem Beitrag die Begriffe des Vorlesens und Dialogischen Lesens gegenüber. Sie erläutert Studien zum Dialogischen Lesen und welche Konsequenzen sich daraus für die Praxis ergeben. Auch die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte und was sie über Vorlesen und Vorlesetechniken wissen, wird in den Blick genommen. Abschließend stellt Karoline Kraus dar, wie Dialogisches Lesen in Vorschuleinrichtungen und im Elternhaus angewendet werden kann und wie pädagogische Fachkräfte es bei der täglichen Arbeit nutzen können.

Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen – Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung in Kindergarten und Familie* (S. 109–129). Landau: Empirische Pädagogik. Abgerufen am 17.02.2016 unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html>.

Vorkurs Deutsch 240 in Bayern. Handreichung für die Praxis (IFP/ISB, 2004).

Im sogenannten Modul B des Vorkurses http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/modulb_vk-hand.pdf werden auf den Seiten 40 bis 46 das Vorlesen und das Dialogische Lesen ausführlich vorgestellt. Dabei wird zunächst der Unterschied zwischen Vorlesen und Dialogischem Lesen verdeutlicht und bei Letzterem auf die Fragetechniken eingegangen, die während der Betrachtung des Buches das Kind selbst zur Erzählperson machen. Praxistipps gibt es u. a. zu Planung, Bücherwahl, Räumlichkeiten und zum Zeitrahmen, aber auch dazu, wie die Aufmerksamkeit der Kinder aufrecht erhalten werden kann (z. B. durch Nachfragen, was als Nächstes passieren könnte, oder was die handelnden Personen empfinden könnten).

IFP/ISB (2014). *Vorkurs Deutsch 240 in Bayern. Handreichung für die Praxis*. Abgerufen am 08.03.2018 unter: http://www.ifp.bayern.de/projekte/professionalisierung/vorkurs_deutsch.php.

Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen (Schönauer-Schneider, 2012).

Wilma Schönauer-Schneider klassifiziert zunächst verschiedene Arten von Bilderbüchern nach formalen und inhaltlichen Gesichtspunkten, die sich für unterschiedliche Altersgruppen und Zwecke eignen (z. B. Elementarbilderbücher für Kinder ab dem achten Lebensmonat mit einzelnen Abbildungen, Bilderbuchgeschichten für Kinder gegen Ende des dritten Lebensjahres). Anschließend begründet sie, warum beim gemeinsamen Bilderbuchbetrachten förderliche Sprachlernbedingungen entstehen und welche Bedeutung Bilderbücher für die Sprachentwicklung aus Sicht der Forschung haben, bevor sie Kriterien für die Bilderbuchauswahl vorstellt und Feedbackmöglichkeiten der vorlesenden Person nennt. Schließlich stellt die Autorin dar, wie mit Hilfe des Dialogischen Lesens gezielte Sprachförderung auf einzelnen Sprachebenen wie Aussprache, Wortschatz, Grammatik aber auch die Förderung pragmatischer, narrativer Fähigkeiten erfolgen kann und wie Inhalte von Bilderbüchern vertieft werden können.

Schönauer-Schneider, W. (2012). Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen. In H. Günther & W. R. Bindel (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Band: Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule* (S. 238–266). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Preis: 36,- Euro



Primarstufe: Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011).

Das Buch *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* informiert verständlich und praxisnah darüber, warum die Fähigkeit, flüssig zu lesen, so bedeutsam ist und wie sie im Rahmen des Unterrichts gefördert werden kann. Die Autoren richten dabei den Blick insbesondere auf den Einsatz von Lautleseverfahren. Neben der Darstellung der theoretischen und didaktischen Grundlagen von Lautleseverfahren werden (unterrichts-)erprobte Methoden zur Diagnostik (z. B. Lautleseprotokolle und Lückentexte) und zur Förderung der Leseflüssigkeit vorgestellt.

Sehr ausführlich und praxisorientiert stellen die Autoren die von ihnen entwickelte, erprobte und bereits auf Wirksamkeit überprüfte Fördermethode des Lautlesetandems vor. Die Autoren weisen zudem auf die Bedeutung geeigneter Texte hin und erläutern praktikable Möglichkeiten, eine möglichst adäquate Passung zwischen Texten und Leserinnen und Lesern herzustellen. Im Anhang befinden sich nützliche Materialien als Kopiervorlage, die zur Diagnose und Förderung der Leseflüssigkeit eingesetzt werden können. Auf einer beigelegten CD-ROM finden sich neben den Arbeitsblättern aus dem Anhang zudem drei kurze Lehrfilme, in denen der Ablauf und die Umsetzung des Lautlesetandems im Unterricht gezeigt werden.

Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer.
Preis: 29,95 Euro



Sekundarstufe: Lesen(d) lernen. Texte besser verstehen. Ein Trainingspro- gramm (Bönnighausen & Winter, 2012).

In dem an Lehrkräfte gerichteten, praxisnahen Band *Lesen(d) lernen* stellen die Autorinnen Prof. Marion Bönnighausen und Katja Winter ein Trainingsprogramm zur Förderung des Textverständnisses in den Klassenstufen vier bis sechs vor, das auf die Förderung der Leseflüssigkeit und die Vermittlung und Anwendung von Lesestrategien abzielt. Nach einer relativ kurz gehaltenen und gut verständlichen theoretischen Übersicht zum Thema Textverständnis sowie methodischen Hinweisen zum Trainingsprogramm werden die fünf Lesestrategien, die den Kern des Programms bilden, jeweils benannt und ihre praktische Umsetzung anhand von Arbeitsblättern aufgezeigt. Es handelt sich um die Strategien: Gedanken zum Text machen, genau lesen, Sinnabschnitte einteilen und benennen, Wichtiges unterstreichen sowie Informationen sortieren und grafisch darstellen. Auch für das Training mehrerer Strategien enthält das Buch Vorlagen und verschiedene Vorschläge für sogenannte Lesespiele, beispielsweise ein Detektivrätsel, bei dem die Schülerinnen und Schüler Unterschiede zwischen zwei Bildern und Texten finden müssen. Unterstützend können Poster im A3-Format im Klassenraum aufgehängt werden, die die Lesestrategien abbilden.

Während das Trainingsprogramm selbst mit den oben genannten Bestandteilen für den Unterricht im Fach Deutsch oder in einer Sprachfördermaßnahme ausgerichtet ist, richtet sich ein ergänzender Teil an Lehrkräfte der Fächer Mathematik und Biologie. Fachspezifische Lesestrategien werden kurz vorgestellt und ebenfalls anhand von Arbeitsblättern zur konkreten Umsetzung illustriert.

Bönnighausen, M. & Winter, K. (2012). *Lesen(d) lernen: Texte besser verstehen. Ein Trainingsprogramm*. Zwickau: Henselowsky Boschmann.
Preis: 19,90 Euro

Impressum

**Herausgeber:**

Trägerkonsortium BiSS
Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Universität zu Köln, Triforum
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln

E-Mail: biss-info@mercator.uni-koeln.de
Telefon: 0221 470-2041
www.biss-sprachbildung.de

Inhaltliche Konzeption:

Dr. Luna Beck, Prof. Dr. Marcus Hasselhorn

Autorinnen:

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

Gastautorinnen:

Christiane Christiansen, Christiane Frauen, Ina Gundermann, Ulrike Krug

Redaktion:

Charlotte Kohrs

Gestaltung:

Agentur für Grafikdesign BAR M

Lektorat:

Bettina Hartz, Jana Maas

Druck:

Druckerei Bloch & Co. GmbH

Fotonachweis:

Alle Bildrechte liegen beim Trägerkonsortium BiSS.

Fotograf:

Erik Jan Ouwerkerk



Trägerkonsortium BiSS:

