
Marion Klinger

unter Beratung von Prof. Dr. Cornelia Rosebrock und
Dr. Andrea Wetterauer

I. Grundlagen der Leseförderung

(Prof. Dr. Cornelia Rosebrock)

Grundsätzlich ist Lesen immer „Lesen von etwas“ – d. h., Lektüre bedeutet neben der „formalen“ Wort-Grundsätzlich bedeutet Lesen immer „Lesen von etwas“ – d. h., Lektüre bedeutet neben der „formalen“ Wort- und Satzidentifikation auch die Bildung von Bedeutungen und die Integration dieser Bedeutungen in das Wissen. Das macht das Lesen zu einer mehrschichtigen und dadurch mental außerordentlich anspruchsvollen Anforderung. Gute Leser/-innen bewältigen diese Mehrzahl an simultanen Anforderungen durch Automatisierung der einfacheren Komponenten, sodass sie ausreichend kognitive Ressourcen für das Verstehen der inhaltlichen Zusammenhänge aufbringen können. Leseanfänger/-innen können das noch nicht. Für sie sollten einzelne Teilleistungen des Lesens nacheinander ins Zentrum der Leseförderung gerückt werden.

Für das Erlernen des Lesens ist es sinnvoll, die einzelnen Teilleistungen des Leseaktes ein Stück weit zu isolieren und einzeln einzuüben. Nach dem Erlernen der 1) Buchstaben-Laut-Beziehung ist das basale Ziel des Unterrichts das Erreichen von 2) Leseflüssigkeit. Das weiterführende Ziel ist die Entwicklung von 3) Textverstehen.

I.1 Leseflüssigkeit

Definition

Leseflüssigkeit ist erreicht, wenn ein Text ...

- ... (fast) ohne Stockungen vor einzelnen Wörtern gelesen werden kann (= Automatisierung auf Wortebene),
- ... (fast) ohne unbemerkte Verlesungen gelesen werden kann (= ausreichende Genauigkeit; hier gilt: Verlesungen mit Selbstkorrekturen sind keine Fehler!),
- ... in angemessener Geschwindigkeit gelesen werden kann (Nur so kann der Satzzusammenhang erfasst werden, denn bei zu langsamem Lesen ist der Satzanfang aus dem Arbeitsgedächtnis verschwunden, bevor das Satzende erreicht ist.).
- ... und die im Satz zusammengehörenden Wörter (Propositionen) stimmlich zusammengebunden werden können. (Das ist ein Hinweis auf Satzverstehen. Die Intonation beim Lesen nähert sich der „natürlichen“ Intonation beim Sprechen an, d. h. Drei- bis Vierwortgruppen überwiegen.)

Fazit: Leseflüssigkeit meint die Fähigkeit zur

- genauen,
- automatisierten,
- ausreichend schnellen
- und prosodisch angemessenen leisen und lauten Lektüre.¹

¹⁾ Vgl. Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold (2011), S. 19.

Der Erwerb von Leseflüssigkeit ist von Wort- über Satz- bis hin zur Textebene eine durchgängige Lernaufgabe. Leseflüssigkeit ist die Voraussetzung für die kognitive Weiterverarbeitung des Geschriebenen und basiert auf einem weit ausgebauten Sichtwortschatz.

Mit dem Begriff *Sichtwortschatz* ist die Verankerung einer mentalen Verbindung von Bedeutung und schriftlicher Gestalt eines Wortes (bzw. Wortteiles) in einem Teil des Gedächtnisses gemeint. Die Kognitionspsychologie spricht auch vom „mentalen Lexikon“. Ein Wort, das nach mehrmaligem Dekodieren automatisiert erkannt wird, ist in den Sichtwortschatz aufgenommen. Der oder die Lernende kann nun mental auf direktem Wege (ohne Umweg über das Dekodieren der Buchstaben-Laut-Beziehung) auf das gespeicherte Abbild des Wortes (und den dazugehörigen mentalen Eintrag) zugreifen. Das heißt: Sind die Wörter, welche für alltägliche literale Anforderungen benötigt werden, im Sichtwortschatz der Lerner/-innen verankert, müssen sie nicht mehr lautierend erlesen werden. Dies erhöht die Lesegeschwindigkeit und ist Grundlage des flüssigen Lesens.

Diagnose

Eine individuelle und kontinuierliche Diagnose der Lesefähigkeit hilft bei der Einschätzung, welches Gewicht das Training der Leseflüssigkeit bzw. das Einüben von Strategien der Textverarbeitung im Unterricht haben soll. Ein gutes Diagnosekriterium ist die Geschwindigkeit, in der ein Text fehlerfrei gelesen werden kann, denn sie ist auch aussagekräftig im Hinblick auf die Automatisierung der Worterkennung. Sie lässt sich durch ein *Lautleseprotokoll* überprüfen:

Der/die Teilnehmende wird gebeten, einen Text zunächst mehrmals (laut oder still) zu lesen. Die Lehrkraft setzt sich anschließend mit einer eigenen Version des Textes und einer Stoppuhr neben die Person und bittet sie, den Text laut vorzulesen. Sie markiert in ihrer Textversion die unkorrigierten Lesefehler der/des Lesenden. Nach einer Minute markiert sie, wie weit gelesen wurde. Sie zählt aus, wie viele Wörter in dieser Minute gelesen wurden und zieht die fehlerhaft gelesenen und ausgelassenen Wörter ab. Die auf diese Weise ermittelte Zahl gibt einen Hinweis auf die Passung des Textes:

- Bei 60 richtigen Wörtern und weniger pro Minute spricht man vom Frustrationsniveau, das bei Leseübungen vermieden werden sollte. Hier müssten anspruchärmere Texte (kürzere Sätze mit kürzeren Wörtern) gewählt werden, damit Erfolgserlebnisse beim Lesen möglich sind.
- Bei etwa 80 richtigen Wörtern pro Minute (Instruktionsniveau) ist die Textkomplexität für den Leser/ die Leserin passend getroffen. Die Lehrkraft kann den „LIX“-Wert (s. Abschnitt 2.3) des Textes mit Instruktionsniveau ermitteln, sodass weitere Texte mit ähnlichem LIX-Wert für die weitere Übungsphase ausgewählt werden können.
- Ab einer Geschwindigkeit von etwa 100 richtigen Wörtern pro Minute bei einer Genauigkeit von über 95 % (d. h., auf 100 gelesene Wörter dürfen maximal 5 unbemerkte Fehler kommen) spricht man vom Unabhängigkeitsniveau. Wenn dieses erreicht ist, kann für den Leseunterricht ein anspruchsvollerer Text gewählt werden.

Training

Die Automatisierung der Wort- und Satzerkennung wird nicht durch Instruktion, sondern durch Übung (d. h. durch Wiederholung des Wahrnehmungsaktes) erworben. Das wiederholte Üben kann zum einen durch Vielleseverfahren geschehen. Eine weitere Möglichkeit sind Lautleseverfahren, bei welchen der Leseprozess durch halblautes Lesen für den Lesenden überprüfbar wird. Diese Lautleseverfahren² sind nachweislich zur Verbesserung der Leseflüssigkeit und des Textverstehens geeignet.

²⁾ Zum Lautleseverfahren als Methode zur Förderung der Leseflüssigkeit siehe: Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold (2011).

Prinzipien des *Lautleseverfahrens*:

- Grundsätzlich wird (halb)laut gelesen. Das laute Lesen macht die Schwierigkeiten und Zugewinne sichtbar, für den Leser/die Leserin selbst wie für sein/ihr Umfeld. (Halb)lautes Lesen nötigt zur Metakognition: Die Leserin/Der Leser merkt selbst, wenn sie/er aufhört, sich auf die Lektüre zu konzentrieren und exakt zu lesen.
- Grundsätzlich lesen alle Teilnehmer/-innen während der Leseübung gleichzeitig. Das „Reihum-Lesen“, während andere stumm in den Text schauen, ist lesedidaktisch nicht sinnvoll und unterbleibt völlig.
- Grundsätzlich wird wiederholend gelesen. Erst die wiederholte Herausforderung durch ein zunächst lautierend erlesenes Wort bzw. einen entsprechenden Wortteil ermöglicht die Aufnahme des Wortes in den Sichtwortschatz und damit das automatisierte Erkennen. Wiederholt wird auf der Ebene des Textes, ggf. einiger Sätze oder der Liste insgesamt, nicht aber das einzelne Wort oder die Wortgruppe (denn das würde dann memoriert). Die Texte oder Wortlisten müssen entsprechend so lang sein, dass sie nicht memoriert werden. Texte auf Instruktionsniveau sollten mindestens viermal hintereinander gelesen werden und in jedem Fall so oft, bis eine befriedigende Lesegeschwindigkeit bei akzeptabler Lesegenauigkeit erreicht ist.
- Grundsätzlich wird kontrolliert gelesen. Der Partner oder die Partnerin (Tutor) führt den Finger oder einen Stift mit. Auch das ist ein Instrument zur Aufmerksamkeitsfokussierung, das immer genutzt werden sollte. Bemerkt der Tutor einen Lesefehler, wartet er einen Moment, ob sich der Tutand selbst verbessert (vier Sekunden). Ist das nicht der Fall, verbessert der Tutor und es wird vom Satzanfang aus weiter gelesen. Partnerlesen ist wichtig, weil es sicherstellt, dass für beide Teilnehmer/-innen das mentale Engagement im Leseprozess aufrecht erhalten wird, trotz der kognitiven Mühen, die das Üben in diesem Stadium abverlangt.
- Sehr erfolgreich ist das chorische Lesen mit Partner (Tandemlesen): Tutor und Tutand lesen zusammen chorisch aus einem gemeinsamen Textexemplar kurze Texte mehrmals hintereinander. Ideal ist ein leichtes Leistungsgefälle zwischen Tutor und Tutand, sodass der Tutand sich an der Satzmelodie des Tutors orientieren kann und Stockungen vermieden werden. Das chorische Tandem-Lesen ist bei Leser/innen mit defizitären Leseverstehensleistungen nachweislich erfolgreich, und zwar gleichermaßen für den Tutor wie für den Tutanden. Es verbessert relativ rasch die Leseflüssigkeit und transferiert auf Textverstehen.

Dokumentation

Die Lesefortschritte können dokumentiert werden, indem in die Lesegeschwindigkeit in engen Abständen durch Lautleseprotokolle erhoben und in eine Tabelle³ eingetragen wird. Die Dokumentation der eigenen (steigenden) Lesegeschwindigkeit ist einerseits für die Motivation der Teilnehmenden wichtig. Erfolge können auf diese Weise sichtbar gemacht werden. Andererseits ermöglicht die Dokumentation der Lesegeschwindigkeit die Auswahl passender Texte, sodass das Instruktionsniveau auch bei steigendem Anspruch des Übungsmaterials beibehalten wird.

Zeitraumen

Da das Eintrainieren von neuen Wörtern und Sätzen bis hin zur Flüssigkeit für disfluente Leser/-innen mental außerordentlich anstrengend ist, sollte ein Zeitrahmen von 15 Minuten konzentriertem Lesen nicht überschritten werden. Wenn sonstige Lernvoraussetzungen einzelner Teilnehmender zudem schlecht sind, müssen die Übungsphasen für sie ggf. noch kürzer gestaltet werden. Es ist daher ein Wechsel der Ziele und Aufgabenformate innerhalb einer Trainingseinheit zu empfehlen, z. B. die Kombination von Leseübungsaufgaben mit Schreibaufgaben und/oder mit Lernaufgaben mit weiterführenden Zielen.

³⁾ Für ein Beispiel einer solchen Tabelle siehe: Rosebrock (2014), S. 17.

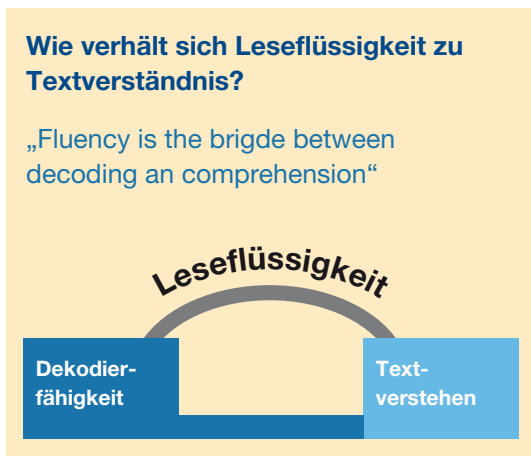
Beispielhafte Trainingsroutine

Eine mögliche Trainingsroutine sieht etwa folgendermaßen aus: Die Lesegeschwindigkeit der Teilnehmer/-innen ist diagnostiziert, die Tandems sind gebildet, es wird mit dem Lesen begonnen. Die Tandems haben jeweils passgenaue Lesetexte, in der Regel braucht es verschiedene Texte für die unterschiedlichen Leistungsniveaus in der Gruppe.

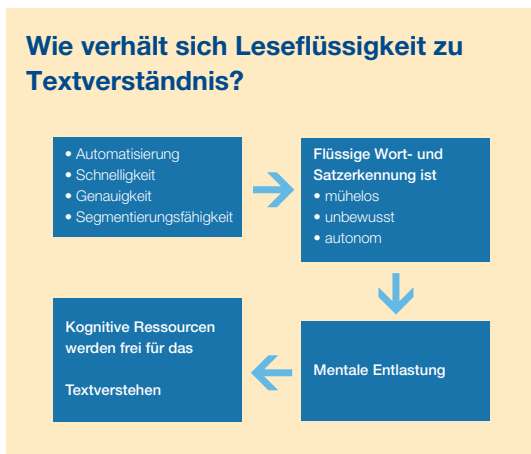
Während die Tandems ihren Text chorisch mindestens viermal lesen, führt die Lehrkraft mit einem Teil der Teilnehmer/-innen nacheinander individuelle Lautleseprotokolle durch (ggf. anhand eines geübten Textes aus der letzten Lesestunde) und trägt die Leseleistung in die individuelle Tabelle ein. Nach etwa 15 Minuten Leseübung muss ein Wechsel der Unterrichtsform und der didaktischen Ziele geschehen. Hier kann z. B. ein Gespräch über die Texte, eine Reflexion über die Form des Textes, eine Schreibaufgabe, Wortschatzarbeit o. Ä. folgen (siehe Aufgabenstellungen in den Leseaufgaben). Nach einer 30-minütigen Unterbrechung kann die nächste Leseübungsphase stattfinden.

I.2 Textverstehen und Lesestrategien

Definition



Wenn Teilnehmende flüssig lesen, können sie den kleinräumigen Zusammenhang zwischen Wortgruppen (Propositionen) konstruieren (sog. „lokale Kohärenz“ wird hergestellt). Erst durch das Erreichen der automatisierten Wort- und Satzerkennung werden die benötigten kognitiven Ressourcen freigesetzt, um sich mental dem Inhalt/ Textverstehen zuzuwenden. Lesende sollten daher ein ausreichendes Maß an Leseflüssigkeit mitbringen, um den Text als Ganzes in den Blick nehmen zu können (ca. 100 Wörter pro Minute/Instruktionsniveau). Die Leseflüssigkeit ist somit die Brücke zum Textverstehen.



Textverstehen bedeutet, dass die Lesenden auf der Grundlage der gebildeten kleinräumigen Bedeutungen weitere Zusammenhänge bis hin zur mentalen Herstellung des Textthemas als Ganzem aktiv konstruieren können. D. h., globale Zusammenhänge auf der Ebene des Gesamttextes können mental konstruiert werden (sogenannte „globale Kohärenz“).

Lesestrategien helfen beim Textverstehen und beim Erreichen des Lesezieles.

Der Begriff „Lesestrategien“ bezeichnet den Einsatz mentaler Werkzeuge, mit denen bei komplexen Verstehensanforderungen die verschiedenen Textebenen gezielt bearbeitet werden können.

Ein geübter Leser/eine geübte Leserin liest einen Text mit einem bestimmten Ziel und setzt mentale Werkzeuge ein, um dieses Ziel zu erreichen. Er/Sie kann seinen/ihren Leseprozess reflektieren und das Erreichen des Lesezieles überprüfen. Das Trainieren strategischen Lesens ist für diejenigen Teilnehmenden relevant, die trotz Erreichens des flüssigen Lesens Texte nicht ausreichend verstehen und nutzen können.

Das strategische Vorgehen umfasst den gesamten Leseprozess:

Vor dem Lesen: Hier hilft die Frage, was von einem Text erwartet wird (Vorhersagen zum Textinhalt), welche Elemente und welchen Aufbau der Text hat und welche Ziele man mit dem Lesen verbindet.

Während des Lesens: Hier werden mentale Werkzeuge eingesetzt, um das Leseziel zu erreichen. Diese sind vielfältig (z. B. Unterstreichen, Zusammenfassen, Vorhersagen von Textinhalten, Klären von schwierigen Wörtern etc.). Sie müssen nicht nur beherrscht, sondern auch zielgerichtet angewendet werden können. Strategisches Lesen meint den zielgerichteten Einsatz mentaler Werkzeuge zur Erreichung eines Lesezieles. Geübt werden muss daher die Fähigkeit,

- Strategien selbstständig einzusetzen, wann immer es für das Leseziel notwendig ist
- die richtigen Werkzeuge zur Strategie selbstständig auszuwählen und richtig einzusetzen

Nach dem Lesen: Nun geht es um die Reflexion des Lesevorgangs. Wurden alle Leseziele erreicht?

Gute Leser/-innen wenden bei anspruchsvollen Verstehensleistungen intuitiv „Lesestrategien“ an. Schwache Leser/-innen tun das nicht; sie lesen evtl. nur mechanisch, also ohne sich auf Verstehen hin zu orientieren, gewissermaßen ohne das Erlesene aktiv weiter zu verarbeiten. Sie müssen lernen, Lesestrategien bewusst, gezielt und immer einzusetzen.

Diagnose

Bei kleinen Gruppen können bereits W-Fragen bei der Einschätzung des Textverständnisses helfen. Sie sollten jedoch nicht im Rahmen eines fragend-entwickelnden Gespräches zwischen Gruppe und Lehrkraft, sondern individuell im Dialog mit einer Teilnehmerin/einem Teilnehmer gestellt werden.

Der /Die Teilnehmende wird gebeten, einen Text (gerne mehrmals) aufmerksam still zu lesen. Danach stellt die Lehrkraft Fragen zum Text. Diese sollten zunächst auf die Wort- und anschließend auf die Satzebene zielen („Wie heißt der Mann?“, „Was tut er?“). Die Lehrkraft fragt auch bei sehr einfachen Texten zunächst nicht nach komplexeren Leseleistungen, für deren Beantwortung beispielsweise das Nachvollziehen übergeordneter Zusammenhänge gefordert ist („Warum wird der Mann wohl ärgerlich?“). Stattdessen wird nach explizit gegebenen Informationen an prominenter Stelle (z. B. in der Überschrift, am Beginn eines Absatzes oder bei Hervorhebungen im Text) gefragt. Auch die weiteren Fragen bleiben auf der Ebene derjenigen Informationen, die explizit auf der Textoberfläche gegeben sind, sodass ein im Text vorkommendes Wort (einfacher) oder eine Wortgruppe (schwieriger) die richtige Antwort darstellt.

Wenn diese einfachen Fragen den/die Teilnehmende(n) überfordern, ohne dass der Text inhaltlich zu schwierig für die Person war, kann die Schwierigkeit im hierarchieniedrigen Bereich der Leseflüssigkeit liegen. Ein Lautleseprotokoll anhand des Textes kann helfen, Schwierigkeiten beim flüssigen Lesen einzuschätzen. Wenn der Text jedoch flüssig gelesen und der kleinräumige Zusammenhang zwischen den Wortgruppen hergestellt werden kann, können hierarchiehöhere Teilleistungen fokussiert werden. Fragen zu globalen Zusammenhängen auf der Ebene des Gesamttextes zeigen, ob ein globales Textverständnis erreicht wurde.

Training

Die erste Schwierigkeit bei der Vermittlung von Lesestrategien liegt darin, dass für jede Verstehenskomplikation die richtige Strategie eigenständig ermittelt und aktiv von der Teilnehmerin/dem Teilnehmer eingesetzt werden muss. Es kann keine allgemeinen Regeln geben, welche Strategie welchem abstrakten literalen Problem angemessen ist, weil deren Vielfalt zu groß ist.

Kompetenter Strategieeinsatz ist kein „Wissen“, es ist ein „Können“, das von einem „Wollen“ angetrieben wird. Die Verwendung von Lesestrategien ist im Wortsinn Problemlösewissen, also mehr und anderes als deklaratives Wissen. Lesestrategien können entsprechend weder primär durch Üben noch in erster Linie durch Instruktion angeeignet werden. Sie werden im Wesentlichen durch Zeigen vermittelt.

Lautes Denken

Dafür wird häufig das Bild vom „Lehrling“ und „Meister“ aus dem Handwerksbereich verwendet. Sie als Lehrkraft müssen zeigen, was Sie geistig tun, wenn die Verbindung zwischen zwei Aussagen nicht auf der Hand liegt, wenn ein unbekannter Begriff auftaucht usw. Man nennt solche Demonstrationen kognitiver Vorgänge „lautes Denken“. Hier ein Beispiel für strategieorientiertes „lautes Denken“: Bei der Teilnahme an einem Motorsäge-Kurs sind u. a. eine Schnitthose, Sicherheitsschuhe und ein Gehörschutz erforderlich, heißt es im Text. Anhand des Wortes „Schnitthose“ kann den Teilnehmenden durch die Lehrkraft demonstriert werden, wie das Wort aus seinen Bestandteilen und dem Kontext erschlossen werden kann. Die Lehrkraft äußert ihre Gedanken laut, z. B.:

„Schnitthose“, das verstehe ich nicht. (Sie deutet auf die schriftliche Gestalt des Wortes). „Schnitt“, das kommt von schneiden. Man kann sich mit der Motorsäge schneiden, also verletzen, was nicht passieren soll. Das Wort „Schutz“ ist auch in „Schnitthose“, „Schutz“ ist wie „schützen“. Es kommt noch einmal bei „Gehörschutz“, für das Gehör, das sind die Ohren, die geschützt werden. Auch „Sicherheitsschuhe“ haben etwas mit Schutz zu tun, Sicherheit für die Füße. Schnitthose, das muss eine Hose sein, die gegen Schnitte schützt. Das passt auch deshalb, weil gelernt werden soll, wie man richtig mit der Motorsäge umgeht. Man soll sich dabei schützen durch all diese Sachen, die genannt werden, man soll sie anhaben. Ich kann mir immer noch nicht vorstellen, wie die Schnitthose aussieht. Aber ich glaube, es ist eine besondere Hose gegen Schnitte mit der Motorsäge. Ich habe das Wort nun verstanden.

Die Lesedidaktikerinnen Schoenbach und Greenleaf⁴ geben eine Anzahl von Satzanfängen an, die sinngemäß geeignet sind, den Strategieeinsatz durch lautes Denken zu demonstrieren, die hier leicht verändert wiedergegeben werden:

- Vorhersagen
 - „Ich sage vorher, dass ...“
 - „Ich glaube, im nächsten Abschnitt ...“
 - „Ich wette, das wird sich gleich im nächsten Absatz klären.“
- Vorstellungen entwickeln
 - „Ich stelle mir vor, ...“
 - „Ich kann bildlich vor mir sehen, wie ...“
 - „Ich glaube, ...“
- Verbindungen herstellen
 - „Dies ist wie ...“
 - „Dies erinnert mich an ...“
 - „Ich finde wunderschön, wie ...“
 - „Ich kann sehr gut nachvollziehen ...“

⁴ Schoenbach/Greenleaf/Cziko/Hurwitz (2006), S. 95.

- Ein Problem identifizieren
 - „Ich war verwirrt, als ...“
 - „Ich weiß nicht genau ...“
 - „Ich habe nicht erwartet ...“
 - „Ich wundere mich über ...“
 - „Unklar ist mir noch ...“

- Probleme lösen
 - „Ich glaube, ich muss den Abschnitt noch mal lesen ...“
 - „Jetzt verstehe ich, warum ...“
 - „Ich versuche den Textabschnitt für mich zusammenzufassen.“
 - „Ich versuche, folgende Unklarheiten vor dem Weiterlesen zu klären.“
 - „Zuerst schaue ich dazu ...“

Das erste Lehrproblem bei Lesestrategien ist die Notwendigkeit, angesichts konkreter Probleme die Strategien adaptiv einzusetzen. Die zweite Schwierigkeit bei der Strategievermittlung besteht darin, dass die Teilnehmerin/der Teilnehmer die Strategien autonom anwenden können muss. Instruktive Strategietrainings sind vermutlich deshalb relativ wenig erfolgreich, weil das kontinuierliche „Sich-Ausklinken“ der Lehrperson aus den Textverstehens-Bemühungen der Lerner/-innen dort didaktisch nicht modelliert ist. Dies ist aber elementar notwendig: Wie in einem Meister-Lehrling-Verhältnis muss die Lehrkraft zwar immer wieder zeigen, wie man konkret weiterkommt, aber die Verantwortung für das Gelingen muss schrittweise und konsequent an die Teilnehmer/-innen übergeben werden, bis sich die Lehrkraft weitgehend überflüssig gemacht hat und nur noch adaptive Texte für die eigenständige Bearbeitung liefert. Lesestrategien helfen nur, wenn sie autonom realisiert werden.

„Lernen durch Lehren“

Ein nachweislich wirksames Verfahren zum Training des strategischen Lesens ist das sogenannte „reciprocal teaching“, das „Lernen durch Lehren“. Sein Vorteil gegenüber stärker instruktiven Verfahren ist seine kooperative Komponente. Für die Nachholbildung soll folgende Routine aus diesem Bereich vorgeschlagen werden:

Die zu lesenden Texte werden zunächst in chorischen Tandems oder mittels Partnerlesen wiederholt gelesen (Lese-phase). Einzelne Teilnehmer/-innen präsentieren anschließend ihren Text der ganzen Gruppe, was den Übungserfolg der Lese-phase unterstreicht und auch bewirkt, dass alle wissen, wovon die Texte der anderen handeln. Die Kursleitung wählt einen schwierigen Begriff, eine Wendung oder eine in anderer Weise besonders schwierige Stelle aus. Sie macht die Schriftgestalt dieses Worts bzw. dieser Passage für alle sichtbar (Flipchart, Overhead etc.). Sie demonstriert durch „lautes Denken“ eine Lesestrategie für dieses Problem. Sie benennt die von ihr verwendeten Strategien (Beispiel Schnittschutzhose: „Ich habe auf die Einzelteile des Wortes geschaut und mir ihre Bedeutung klar gemacht. Ich habe überlegt, mit welchen anderen Wörtern das Wort erscheint und dadurch einen Oberbegriff („Schutz“) bilden können. Ich habe dadurch verstanden, was das Wort für den ganzen Text bedeutet ...“).

(Ebenso wichtig mag an dieser Stelle sein, was die Kursleitung NICHT macht: Sie gibt nicht die globale Kohärenz des Textes vor (beispielsweise durch „Dieser Text handelt von einem Seminar, auf dem man lernt, mit Motorsägen umzugehen“), sodass sie die Teilnehmer/-innen nicht von der Aufgabe entlastet, Texte insgesamt eigenständig zu verstehen.)

Nach dieser Demonstrationsphase setzen sich die Teilnehmer/-innen in Kleingruppen zusammen. Die Gruppe bestimmt einen „Trainer“ oder eine „Trainerin“. Der Trainer/die Trainerin hat ein Kärtchen mit vier Lesestrategien in den Händen (Klären, Stellen von Fragen, Zusammenfassen, Vorhersagen). Er oder sie organisiert verantwortlich den folgenden Verstehensprozess der Gruppe.

Falls der Text bereits im ersten Schritt von allen erlesen ist, fordert der Trainer/die Trainerin nun seine Kleingruppe dazu auf, unverständliche Wörter bzw. Textstellen zu benennen und diese zu klären. Wenn das zur Befriedigung des Trainers/der Trainerin geleistet ist, fordert er oder sie dazu auf, Fragen an den Text zu stellen. Das sollten möglichst „echte“ Fragen sein, es können aber auch Quizfragen sein, mit denen man seinen Mitlern/-innen etwas Schwieriges aufgibt, das gleichwohl durch den Text zu lösen ist. Anschließend wird der Text *zusammengefasst*; auch hier hat die Person mit der Trainerfunktion die Verantwortung, dass das vollständig und verständlich durch die Gruppenmitglieder geleistet wird. Das Loben guter Leistungen motiviert hierbei.

Eine wichtige letzte Strategie ist das „*Vorhersagen*“ – wie wird der Text vermutlich weitergehen? Oder: Was wird beispielsweise in der Zeitung, in der das „Motorsägen-Seminar“ annonciert wurde, wohl noch an weiteren Texten stehen, wie sieht das Umfeld dieses Textes aus?

Die Kleingruppe ruft nur nach der Kursleitung, wenn es unbedingt nötig ist. Die Kursleitung verweist auf Wörterbücher oder ggf. den Netzzugang, um fehlende Informationen einzuholen. Sie kann auch einen Hinweis geben, mit welcher Strategie man weiterkäme. Sie gibt an dieser Stelle jedoch nicht mehr als „Hilfe zur Selbsthilfe“, um die Autonomisierung des Leseverstehens deutlich zu unterstreichen.

Solche Trainingsroutinen – wie etwa die vorgeschlagene Kombination aus Lautlesetraining und Reziprokem Lehren – müssen eine Zeit lang praktiziert werden, um tatsächlich zu Routinen zu werden, die alle Beteiligten „abspulen“, sodass sie den Kopf frei haben für den eigentlichen Gegenstand der Sitzung.

Zitierte Literatur

- Rosebrock, Cornelia (2014): *Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung*. In: *Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hrsg.): DVV-Rahmencurriculum Lesen, Bonn, S. 5-20*. Online verfügbar auf der Internetseite des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. unter folgender URL: http://grundbildung.de/fileadmin/content/03Materialien/Lesen/Rahmencurriculum/RC_Lesen_Komplett.pdf [Stand: 17.07.2015].
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2011): *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett/ Kallmeyer.
- Schoenbach, R./Greenleaf, C./Cziko, C./Hurwitz, L. (2006): *Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen*. Herausgegeben von Dorothee Gaile. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Weitere empfohlene Literatur

- Pangh, Claudia (2009): *Jetzt hab ich's! Reciprocal Teaching: ein Förderkonzept zum selbstständigen verstehenden Lesen*. *Lernchancen* 67.
- Philipp, Maik/Schilcher, Anita (Hg.) (2012): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Philipp, Maik (2013): *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen: Francke.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2014): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.

II. Aufbau der Lesematerialien im Einsteigermodul

(Marion Klinger)

Aufbauend auf dem Text „Grundlagen der Leseförderung“ (Prof. Dr. Cornelia Rosebrock) werden im Folgenden der Aufbau und die Nutzungsmöglichkeiten der Lesematerialien im Einsteigermodul „Beschäftigungsorientierte Lese- und Schreibförderung“ vorgestellt.

II.1 Vorausgesetzte Kompetenzen der Zielgruppe

Das Einsteigermodul richtet sich an Teilnehmende, ...

- ... welche zwar die Laut-Buchstaben-Zuordnung i. d. R. beherrschen und sehr einfache Texte flüssig lesen,
- ... die Texte im (Arbeits-)Alltag jedoch nicht verstehend lesen und nutzen können.

Die Grenzen zwischen dem Erlernen der hierarchieniedrigen Teilkompetenzen des Lesens, wie der Laut-Buchstaben-Zuordnung oder dem flüssigen Lesen, (kurz „learning to read“) und dem Erlernen der höheren Teilleistungen beim Lesen, wie dem Textverstehen, (kurz „reading to learn“) sind fließend und abhängig von der Komplexität der Texte.⁵ Bei sehr komplexen Texten können selbst fortgeschrittene Leser/-innen Schwierigkeiten mit dem flüssigen Lesen haben. Es geht daher bei der Zielgruppe des Einsteigermoduls darum, auf der einen Seite die Leseflüssigkeit bei unterschiedlichen Textanforderungen zu verbessern bzw. weiter zu festigen und auf der anderen Seite die hierarchiehöheren literalen Kompetenzen zu fördern (d. h. Lesestrategien zu vermitteln oder über die Lesedidaktik hinaus breite Sprachbildung, wie z. B. Wortschatzarbeit, zu betreiben).⁶

II.2 Leseeinheiten und Lernziele

Zur Übung des flüssigen Lesens und Textverstehens werden im Einsteigermodul Texte in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden angeboten. Die Texte sind in zwei Kategorien unterteilt: konzeptionell mündliche sowie konzeptionell schriftliche Texte.

- Die Kategorie „*Konzeptionell mündliche Texte (KMT)*“ bezeichnet im Einsteigermodul Texte, die eine einfachere sprachliche Oberfläche haben (z. B. durch einen eher alltagssprachlichen Wortschatz, einen überwiegend parataktischen Satzbau, viele Redundanzen, geringere Informationsdichte etc.). Diese Texte weisen Merkmale der mündlichen Sprache auf. Es ist davon auszugehen, dass diese Texte von der Zielgruppe hörend ohne weitere Instruktionen verstanden werden könnten.
- Die Kategorie „*Konzeptionell schriftliche Texte (KST)*“ bezeichnet im Einsteigermodul Texte, die eine für Leser/-innen anspruchsvollere sprachliche Oberfläche haben (z. B. Bildungs- bzw. Fachsprache, häufig hypotaktischer Satzbau, größere Informationsdichte etc.). Diese Texte weisen in größerem Umfang Merkmale geschriebener Sprache auf und nähern sich stärker an die Schriftpraxis in der Arbeitswelt an. Auch hier wurden die Leseanforderungen jedoch nur in begrenztem Umfang gesteigert (z. B. wurden Fachwörter nur vereinzelt eingesetzt und so ausgewählt, dass sie unabhängig von der Arbeitserfahrung für Teilnehmende verständlich sind etc.).

⁵ Vgl. Rosebrock (2014), S. 11.

⁶ Vgl. ebd., S. 11.

Zu beiden Textkategorien gibt es jeweils vier Leseeinheiten (L). Jede Leseeinheit beinhaltet eine bestimmte Textsorte, da die gleichbleibenden Textsortenmerkmale den Lesern/Leserinnen beim Lesen Orientierung bieten. Die Texte sind zudem in unterschiedliche Handlungsfelder aus den Bereichen „Arbeit“ und „Lernen“ eingebettet.

	Konzeptionell mündliche Texte (KMT)	Konzeptionell schriftliche Texte (KST)
Lese- einheiten (L)	<p>L1: Intonationsübungen</p> <p>L2: Narrative Texte zu Herausforderungen in der Arbeitswelt</p> <p>L3: Gebotszeichen in der Arbeitssicherheit</p> <p>L4: Dialogische Texte zu den Themen Arbeit und Lernen</p>	<p>L5: Anleitungstexte im Betrieb</p> <p>L6: Formulare zur Arbeitsorganisation</p> <p>L7: Informationstexte und Grafiken zu Arbeitsweltthemen</p> <p>L8: Anweisungstexte im Betrieb</p>

Die konzeptionell mündlichen Texte bieten neben den Aufgabenstellungen zur Einübung hierarchieniedriger und hierarchiehöherer Lesekompetenzen viele Diskussionsanlässe zu den jeweiligen Handlungsfeldern. Für die konzeptionell schriftlichen Texte wurden von Fachpraktikern/Fachpraktikerinnen der aktiven Arbeitsförderung⁷ Anleitungen, Formulare und Anweisungen aus der Arbeitspraxis bei Beschäftigungs- und Qualifizierungsunternehmen ausgewählt. Hierbei wurden Dokumente aus den folgenden (bereits in der Schreibförderung zugrunde gelegten) fünf Tätigkeitsfeldern berücksichtigt:

- Lager
- Reinigung
- Garten- und Landschaftsbau
- Bau(neben)gewerbe
- Hotel/Gastronomie/Hauswirtschaft

Die Dokumente aus der Praxis wurden lesedidaktisch aufbereitet und in Aufgabenstellungen bzw. Rahmenhandlungen eingebettet.

Die Leseaufgaben unterstützen in ihrem Aufbau unterschiedliche Lernziele, die im Folgenden kurz benannt werden.

Lernziele der Leseübungen:

- *Ausdauer/Lese Flüssigkeit:* Das Lesen längerer Texte trainiert die Leseflüssigkeit und steigert das Weltwissen auch dann, wenn diese Texte extrem einfach sind. Wichtig ist, dass die Teilnehmenden mit längeren und langen Texten (auf einem für sie passenden Niveau) in Kontakt kommen und erfahren, dass sie diese bewältigen können, wenn sie „dranbleiben“. Wenn die einfachen Texte gelesen werden können, wird das flüssige Lesen der konzeptionell schriftlichen Texte geübt.
(Zur Definition, Diagnose und zum Training flüssigen Lesens siehe Kapitel 1.1 des Textes „Grundlagen der Leseförderung“ von Prof. Dr. Cornelia Rosebrock)

⁷⁾ Hierbei handelte es sich um Fachpraktiker/-innen aus Beschäftigungs- und Qualifizierungsunternehmen in vier Modellstandorten des Projektes „Grubin- Grundbildung für die berufliche Integration“ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Laufzeit: Oktober 2012 – September 2015). Für mehr Informationen: www.grundbildung.de.

- *Strategisches Lesen:* Geübte Leser/-innen können einen Text im Hinblick auf ein festes Ziel lesen und geeignete Werkzeuge zum strategischen Lesen auswählen und anwenden. Ziel der Leseübungen ist es, das strategische Lesen zunächst bei konzeptionell mündlichen und anschließend bei konzeptionell schriftlichen Texten einzuüben. Das Lesematerial wurde so gestaltet, dass es sowohl die Anleitung durch die Lehrkraft als auch eine selbstständige Bearbeitung der Aufgaben durch die Teilnehmenden ermöglicht. Die Aufgabenstellungen befinden sich hierfür auf gesonderten Seiten (unabhängig vom jeweiligen Lesetext), so dass sie bei Bedarf nachgelesen oder zur Anleitung durch die Lehrkraft /zum reziproken Lehren etc. verwendet werden können.
(Zur Definition, Diagnose und zum Training von Lesestrategien siehe Kapitel 2.2 des Textes „Grundlagen der Leseförderung“ von Prof. Dr. Cornelia Rosebrock)
- *Kennenlernen unterschiedlicher Textsorten*
Die Lesematerialien bieten einen Einblick in unterschiedliche Textsorten und -formate aus dem (Arbeits-)Alltag.

Zu jeder Leseaufgabe finden sich im Einsteigermodul didaktische Hinweise für Lehrkräfte.

II.3 Textauswahl

Im Einsteigermodul werden im Rahmen der zwei Textkategorien Lesetexte mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zur Verfügung gestellt. Die vorhandenen Texte sind lesefreundlich gestaltet. Lautleseverfahren/Werkzeuge zum strategischen Lesen können mit ihrer Hilfe demonstriert und eingeübt werden.

Die vorgegebenen Texte des Einsteigermoduls sollten jedoch um Texte aus dem Umfeld der Teilnehmenden ergänzt werden. Dies gilt insbesondere für konzeptionell schriftliche Texte, welche die tatsächlichen Anforderungen der Arbeitswelt stärker abbilden sollen, wie beispielsweise Betriebs- und Arbeitsanweisungen, Anleitungen oder Formulare.

Die Arbeit mit Texten aus dem Alltag der Teilnehmenden stärkt das Leseinteresse der Lernenden und hilft ihnen dabei, das Formulieren persönlicher Leseziele und die Auswahl geeigneter Werkzeuge zum strategischen Lesen zu trainieren. Zielbewusstsein und Engagement sind eine zentrale Grundlage für die Anwendung von Lesestrategien. Die Lesenden sollten deshalb gebeten werden, möglichst oft Texte mitzubringen, mit denen sie eigene Ziele verbinden und die sie daher selbst lesen und verstehen wollen.⁸

Die im Einsteigermodul bereitgestellten Leseaufgaben können als Übungsgrundlage und Vorlage für die Bearbeitung mitgebrachter Texte der Teilnehmenden dienen.

Kriterien der Textkomplexität zur Beurteilung mitgebrachter Texte der Teilnehmenden

Für die Auswahl von Texten bzw. für die Arbeit mit Texten aus dem (Arbeits-)Alltag der Teilnehmenden muss die Schwierigkeit dieser Texte eingeschätzt werden können.

Eine Möglichkeit ist der sogenannte *LIX-Wert*. Der Lesbarkeitsindex LIX wurde 1968 von dem Schweden C. H. Björnsson entwickelt.⁹

„Mit dem LIX-Verfahren wird das Anspruchsniveau der sprachlichen Oberfläche [eines] Textes ermittelt, indem [...] die Menge langer Wörter [mit mehr als sechs Buchstaben] ins Verhältnis gesetzt wird zur [durchschnittlichen] Satzlänge. Der so ermittelte LIX-Wert gibt die Schwierigkeit der sprachlichen Oberfläche des Textes an, die sogenannte Lesbarkeit. Mit diesem Begriff wird beschrieben, wie leicht oder schwer die

⁸⁾ Vgl. Rosebrock (2014), S. 9.

⁹⁾ Vgl. URL: <http://www.psychometrica.de/lix.html> (Stand: 23.07.2015)

sprachliche Oberfläche von Texten beim Lesen erfasst werden kann. Fragen der Leserlichkeit – Schriftgröße und Typ usw. – sind dagegen für den Leseunterricht weitgehend bedeutungslos, solange es sich nicht um Handschriften usw. handelt.“¹⁰

Ein LIX-Rechner ist im Netz kostenlos verfügbar unter <http://psychometrica.de/lix.html> [Stand: 23.07.2015]. Dort kann ein Text in ein Feld hineinkopiert und der LIX-Wert abgelesen werden. Idealerweise verwendet man zum Üben Texte, die Teilnehmende auf Instruktionsniveau (80 richtige Wörter pro Minute) lesen können (siehe Abschnitt 1.1 des Textes „Grundlagen der Leseförderung“). Welcher LIX-Wert das für die jeweiligen Teilnehmenden ist, kann durch Lautleseprotokolle überprüft werden.

Neben dem LIX-Wert gibt es jedoch noch weitere Kategorien der Textkomplexität¹¹, die bei der Einschätzung der Schwierigkeit eines mitgebrachten Textes helfen. Wie einfach oder schwierig ein Text zu lesen ist, bestimmt sich u. a. durch

- ... die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden
- ... die Länge der Wörter/Sätze
- ... die Textlänge (= schwierigkeitsgenerierender Faktor)
- ... den semantischen Abstraktionsgrad des genannten Sachverhalts: Je alltagsferner die Inhalte für den/die Teilnehmende(n) sind, umso schwieriger ist der Text für ihn/sie zu lesen.
- ... genuin bildungssprachliche Ausdrücke und Fremdwörter
- ... die rhetorische Organisation des Textes (Dimension der kognitiven Gliederung):
 „Einfach strukturiert sind Texte, die einer bekannten textuellen Organisationsform angehören (Tabelle, Kurznachricht, Kochrezept, Liste [...] etc.) und deren Sprachhandlung klar ist (Grußkarte, Hinweis, Beschreibung [...] etc.). Strukturell einfach sind in zeitlicher Hinsicht lineare Formen des Darstellens [...], in stilistischer Hinsicht [...] explizite Angaben statt indirekter usw. Im Sachtextbereich/ Informationstextbereich weisen Texte einfache Strukturen auf, wenn sie zunächst inklusiv angeben, wovon sie insgesamt handeln [...] und dann ihr Thema erneut explizit mit anderen Worten nennen und entfalten.“¹²

Diese Kriterien helfen, mögliche Schwierigkeiten bei mitgebrachten Texten einzuschätzen. Es empfiehlt sich, möglichst alle von Teilnehmenden mitgebrachten Texte gemeinsam zu bearbeiten, denn lebensweltnahe Texte motivieren, verdeutlichen den Sinn des Lesens und müssen im (Arbeits-)Alltag bewältigt werden können.

Zitierte Literatur

- Rosebrock, Cornelia (2014): *Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung*. In: *Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hrsg.): DVV-Rahmencurriculum Lesen, Bonn, S. 5-20*. Online verfügbar auf der Internetseite des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. unter folgender URL: http://grundbildung.de/fileadmin/content/03Materialien/Lesen/Rahmencurriculum/RC_Lesen_Komplett.pdf [Stand: 17.07.2015].
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2011): *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett/ Kallmeyer.

Weitere Literatur

- Koch, Peter /Wulf Oesterreicher (1985): *Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. *Romanistisches Jahrbuch* 36/85:15-43.

¹⁰ Rosebrock (2014), S. 9.

¹¹ Vgl. Rosebrock (2014), S. 13.

¹² Rosebrock (2014), S. 13.