

Daniel Nix, Carola Rieckmann, Isabel Trenk-Hinter-berger

Leseförderung an Hauptschulen. Ein DFG-Projekt zur Förderung der Leseflüssigkeit von schwachen Leserinnen und Lesern in der Sekundarstufe

1. Ausgangs- und Ansatzpunkte des Projektes

Leseförderung ist spätestens nach den Veröffentlichungen der PISA- und der DESI-Studie zu einem dringlichen Dauerthema geworden. Vor allem das schlechte Abschneiden der Hauptschüler/innen in diesen Untersuchungen gibt Anlass zur Sorge: Viele der von PISA zur sogenannten «Risikogruppe» zusammengefassten Kinder und Jugendlichen verfügen über eine nur rudimentär ausgebildete Lesekompetenz und können altersangemessene Texte nicht adäquat lesen und verstehen. Die kurzfristige Folge ist, dass die Erteilung von Fachunterricht oftmals nicht mehr richtig gewährleistet werden kann, weil stattdessen der Lektüreprozess der Schüler/innen eigens thematisiert werden muss. Langfristig betrachtet steuern die Jugendlichen auf Arbeitslosigkeit und gesellschaftliche Desintegration zu, da sie aufgrund ihres schlechten Abschneidens keinen Ausbildungsplatz bekommen.

Das Forschungsprojekt «Leseflüssigkeit», das derzeit als Kooperation von Literaturdidaktikern und pädagogischen Psychologen an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main durchgeführt wird, hat diese sehr schwachen Leser/innen im Fokus. Im Unterschied zu den in Forschung und Schulpraxis momentan vorherrschenden Leseförderkonzepten, die mit Lesestrategien¹ auf der einen und motivationsorientierten lesekulturellen Zugängen² auf der anderen Seite vornehmlich hierarchiehohe Leseprozesse ansprechen bzw. voraussetzen, konzentriert sich das Projekt auf die hierarchieniedrigeren Teilprozesse auf Wort-, Satz- und lokaler Ebene. Dahinter steht die Beobachtung, dass auch in der Sekundarstufe viele der Hauptschüler/innen immer noch nicht dazu in der Lage sind, Texte im Zusammenhang flüssig (vor-)zulesen.³

Unter «Leseflüssigkeit» versteht man in der Forschung die genaue, voll automatisierte, schnelle und sinnkonstituierende Fähigkeit zur leisen und lauten Textlektüre.⁴ Eine ausgeprägte Leseflüssigkeit ist als eigenständige Stufe von Lesekompetenz anzusehen, deren Erwerb in Modellen der Leseentwicklung nach der alphabetischen Phase des Schriftspracherwerbs, aber vor der Fähigkeit zum effizienten Umgang mit längeren Texten angesiedelt wird. Entsprechend kann man beobachten, dass sich kompetente Leser/innen auch im Ausprägungsgrad ihrer Leseflüssigkeit deutlich von weniger kompetenten abheben. Bei flüssig Lesenden sind die hierarchieniedrigen Leseprozesse voll automatisiert, Sätze werden schon während des Lektüreaktes durchweg syntaktisch gegliedert, so dass kognitive Ressourcen für hierarchiehöhere Verstehensleistungen zur Verfügung stehen. Nichtflüssige Leser/innen arbeiten sich dagegen meist in einer Wort-für-Wort-Lektüre mühsam durch den Text und stossen zu den höheren Verstehensleistungen kaum vor. Zudem wird das Lesen von diesen Schülern/-innen als permanente Anstrengung empfunden und im Endeffekt als Misserfolgserlebnis verbucht. Das ist besonders fatal, da die negativen Lektüreerfahrungen habitualisiert und zu einem defizitären Selbstbild als Leser verdichtet werden. So schliesst sich letztlich ein «Teufelskreis des Nicht-Lesens»: die Kinder und Jugendlichen lesen keine Texte, da sie nicht über die lesetechnischen Fertigkeiten verfügen und verbessern sich nicht in ihrer Leseflüssigkeit, weil ihnen die praktische Übung mit den Texten fehlt.⁵ Eine Verbesserung der Leseflüssigkeit ist aus diesen Gründen als Voraussetzung anzusehen, um die Lesekompetenz der ganz schwachen Leser/innen insgesamt zu steigern. In angloamerikanischen Studien ist dieser Zusammenhang zwischen Leseflüssigkeit und Textverstehen auch empirisch belegt: Schüler/innen, deren Leseflüssigkeit trainiert wurde, haben auch in Leseverständnistests besser abgeschnitten, ohne dass hierarchiehöhere Verstehensprozesse gesondert gefördert wurden.⁶

2. Die beiden Fördermethoden des Projektes

Im Rahmen des Projekts werden zwei Fördermethoden zur Steigerung der Leseflüssigkeit in den Deutschunterricht sechster Hauptschulklassen eingebracht, die sich in der angloamerikanischen Leseförderpraxis als sehr erfolgversprechend erwiesen haben.⁷

Die erste Methode der «Stillen Lesezeiten» ist aus der in der Forschung sehr präsenten These «Lesen lernt man vor allem durch viel Lesen» abgeleitet. Extensives Lesen führt – so die Argumentation – neben einer Verbesserung der Leseflüssigkeit zu einer Vermehrung des sprachlichen Wissens und des allgemeinen Weltwissens, wirkt sich positiv auf das Selbstkonzept als Leser/in aus, erhöht durch interessante Lesestoffe die Lesemotivation und befähigt die Leser/innen zu einer guten Abstimmung ihrer kognitiven und motivationalen Leseziele.⁸ Eine sehr grosse Anzahl an Studien belegt einen – allerdings nur korrelativen – Zusammenhang zwischen Viellesen, Leseflüssigkeit und hoher Lesekompetenz.⁹

Zur Umsetzung dieser theoretischen Grundlagen werden von den am Projekt teilnehmenden Lehrpersonen dreimal pro Woche 20 Minuten Unterrichtszeit für die stille Lektüre von Büchern zur Verfügung gestellt, die sich die Schüler/innen aus einer Lesekiste in der Klasse frei auswählen dürfen. Die Lesekiste wird vom Projekt gestellt und enthält zahlreiche unterschiedlich komplexe Titel der klassischen und aktuellen Kinder- und Jugendliteratur, die für die Altersgruppe thematisch und strukturell motivierend sind. Die Schüler/innen wählen sich aus diesem Angebot ein Buch, setzen sich auf ihren Platz und lesen in den dafür vorgesehenen 20 Minuten darin. Die Lektüre der Schüler wird anschliessend nicht zum Gegenstand des regulären Deutschunterrichts gemacht; es werden keine Aufgaben dazu gestellt oder gar Analysen zu den Lektüren abverlangt. Insgesamt soll ein ungezwungenes (Lese-)Klima in der Klasse herrschen. Die Schüler sind nicht verpflichtet, ein Buch ganz zu Ende zu lesen, sondern können bei Nichtgefallen die Lektüre abbrechen. Dies ist deshalb wichtig, da auch gute Leser in der Regel eine Lektüre vorzeitig beenden, die ihren Erwartungen oder ihren gegenwärtigen Lesezielen nicht entspricht. Allerdings müssen die Schüler jedem Buch eine «Zehn-Seiten-Chance» geben, da man häufig erst einige Seiten benötigt, um sich in der fiktionalen «neuen Welt» eines Buches zu orientieren und Gefallen an der Lektüre zu finden. Nach jeder Stilllesezeit ist es für die Kinder Pflicht, eine Spalte in ihrem «Lese-Pass» auszufüllen. Der Pass dient als minimale Kontrolle, dass die Schüler tatsächlich lesen und stellt für die Forschung wichtige Daten (Ausleihverhalten, Anzahl der gelesenen Seiten etc.) bereit. Das ganze Verfahren ist zur Motivationssteigerung in eine Rahmenhandlung eingebunden: Die Klasse begibt sich hierbei auf eine «Lese-Reise», bei der sie zusammen möglichst viele «Buch-Meter» erlesen muss. Je mehr Seiten von der Klasse insgesamt gelesen werden, desto mehr Buch-Kilometer kommen am Ende zusammen. Die andere im Projekt eingesetzte Methode zielt auf eine Förderung der Leseflüssigkeit durch ein engeres Lautlese-Training («Lautlese-Tandems»). Beim lauten bzw. halblauten Vorlesen wirken sich nachweislich vor allem zwei Prinzipien förderlich auf die Leseflüssigkeit aus: die Wiederholung und die Vorbildfunktion eines Lesemodells.¹⁰ Sie sind daher auch in die Methode eingebracht, die im Rahmen unserer Studie verwendet wird. Die Besonderheit des Verfahrens besteht darin, dass das Vorlesen in Form kooperativen Lernens der Schüler/innen durchgeführt wird (Paired Reading¹¹): Gute Leser («Tutoren») bilden zusammen mit schwächeren Lesern («Tutanden») Lese-Tandems, in denen Texte dreimal in der Woche für 15–20 Minuten synchron («im Chor») laut und wiederholt vorgelesen werden. Tutor und Tutand sitzen in der Übungssituation dicht nebeneinander und haben den Text vor sich liegen. Auf ein Zeichen hin beginnen beide Partner, den Text synchron vorzulesen. Falls nötig, kann der Tutor die Zeile mit dem Finger mitführen. Bei Verlesungen des Tutanden greift eine einfache Verbesserungsroutine: Der Tutor räumt eine Selbstkorrekturfrist von etwa vier Sekunden ein. Verbessert der Tutand innerhalb dieser Zeit seinen Fehler, wird das synchrone Lesen wieder am Satzanfang aufgenommen. Findet keine Selbstkorrektur statt, zeigt der Tutor auf das falsch gelesene Wort und liefert die korrekte Aussprache. Der Tutand wiederholt daraufhin das richtige Wort und das gemeinsame Lesen geht am Satzanfang weiter. Eine andere Routine greift dann, wenn der Tutand längere Zeit ohne Fehler liest und sich beim Vorlesen – ermuntert durch entsprechendes Lob des Tutors – zunehmend sicherer fühlt. Er gibt dem Tutor dann ein zuvor verabredetes Signal, worauf

dieser mit dem Vorlesen aussetzt und leise mitliest. Der Tutand liest jetzt solange alleine weiter vor, bis er erneut einen Fehler macht und die beschriebene Verbesserungsroutine wieder einsetzt. Auch dieses Verfahren wird zur Motivationssteigerung in eine Rahmenhandlung eingebunden, die eine neue Metaphorik und Rollenbeschreibung einführt: Die Klasse nimmt an einer «Lese-Meisterschaft» teil, für die die einzelnen Teams («Trainen und «Sportler») gemeinsam das Lesen trainieren. Die Schüler erkennen dadurch auch, dass sie sich – analog zum Sport – durch anhaltendes Training wirklich verbessern können und dass Lesekompetenz nicht, wie oftmals von schwachen Lesern/-innen geglaubt wird, «angeboren» ist.¹²

3. Design und Evaluation der Fördermethoden

Zu Schuljahresbeginn werden die beteiligten Lehrkräfte in einer einführenden Lehrerfortbildung mit den Materialien und den theoretischen Hintergründen der Fördermethoden vertraut gemacht. Beide Interventionen werden anschliessend über den Verlauf des ersten Schulhalbjahres hinweg unterrichtet. Klassen, in denen herkömmlicher Deutschunterricht stattfindet, dienen als Kontrollgruppe. Die Vorteile einer solchen Vorgehensweise sehen wir zum einen darin, dass Lehrer/innen – im Gegensatz zu externen Lesetrainern in einem gesonderten Förderunterricht – die Möglichkeit haben, die Fördermassnahmen hinsichtlich Zeiteinteilung und Durchführung flexibler zu handhaben und die für die Massnahmen zentrale Regelmässigkeit der Anwendung über einen längeren Zeitraum hinweg zu garantieren. Weiterhin kann nur in der Unterrichtserprobung die didaktisch wichtige Frage geprüft werden, ob das jeweilige Förderprogramm von den Lehrpersonen akzeptiert wird bzw. welche Anteile der Konzepte von den Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Durchführbarkeit als praktikabel beurteilt werden.

Kurz- und langfristige Effekte der beiden Förder-massnahmen werden sowohl auf hierarchieniedrige als auch auf hierarchiehohe Komponenten des Leseprozesses untersucht. Vor Beginn und im Anschluss an die Förderphasen sowie am Ende des Schuljahres wird die Lesegeschwindigkeit erhoben. Angezielte Transferleistungen werden über Testverfahren zum Leseverständnis und zur Lesemotivation erfasst (Prä-Post-Follow-Up-Kontrollgruppen-Design).

Zur Klärung individueller Unterschiede soll zusätzlich das Beziehungsgefüge zwischen Leseverständnis und den hierarchieniedrigen Faktoren, den leseprozessfernen Determinanten (Lesemotivation und -interesse) und den kontextuellen Determinanten (kognitive Grundfähigkeit, Bildungs- und Migrationshintergrund) untersucht werden. Diese Variablen werden zusätzlich erhoben und ermöglichen später eine Überprüfung der differenziellen Wirksamkeit der Fördermethoden.

Darüber hinaus soll in einer Teilstichprobe die Fähigkeit, Sätze in sinnvolle Einheiten zu segmentieren («prosodie parsing»), im zeitlichen Verlauf analysiert werden. Hierfür wird das laute Vorlesen eines unbekannten Textes zu jedem der drei Messzeitpunkte auf Tonträger aufgenommen.

4. Stand der Projektarbeit, künftiger Zeitplan

Zur Überprüfung der Durchführbarkeit von Förder-massnahmen und Testinstrumenten wurde eine Vorstudie über den Zeitraum von acht Wochen durchgeführt. Zwei sechste Frankfurter Hauptschulklassen erprobten dabei je eine der beiden Methoden.

Die Praxis erbrachte die grundlegende Erkenntnis, dass beide Fördermethoden von den Schüler/-innen überwiegend gerne praktiziert werden. Viele Kinder erhielten durch die Bücherkiste zum ersten Mal überhaupt die Gelegenheit, sich aus einer grösseren Auswahl selbstbestimmt ein Buch herauszusuchen. Die Schüler/innen waren von Anfang an sehr an dem Bücherangebot interessiert; zu Beginn gab es sogar einen regelrechten Ansturm auf die Kiste.

Ein grosses Problem bezüglich der Durchführbarkeit der Fördermethoden ergab sich allerdings aus der grossen Fehlquote im Hauptschulzweig. Besonders in Bezug auf die Lese-Tandems führte dies zu negativen Effekten. Da die Teams immer wieder neu zusammengesetzt werden mussten, Hess sich die Rollenverteilung von «Trainern» und «Sportlern» nicht kontinuierlich aufrechterhalten. Eine

Schwierigkeit, die sich weiterhin für beide Klassen ergab, war die Tatsache, dass die vorgesehene 20-Minuten-Frist in der Regel nicht eingehalten, sondern oftmals die ganze Stunde für die Förderung benutzt wurde. Dadurch muss die Konzentration vieler Kinder deutlich nach; bei wirklich konzentriertem Lesen stehen die schwachen Leser bereits nach 20 Minuten an der Grenze zur Überforderung.

Vor Beginn der Hauptstudie Anfang Oktober 2006 soll eine Überarbeitung des Treatment-Aufbaus geleistet werden, die den Erfahrungen im Schulalltag aus der Vorstudie Rechnung trägt. Die Hauptstudie wird voraussichtlich Ende Juli 2007 abgeschlossen sein.

5. Kontaktaufnahme

Die Verantwortlichkeit für die Durchführung des DFG-Projekts liegt bei Frau Prof. Dr. Cornelia Rosebrock und Herrn Prof. Dr. Andreas Gold, die das Projekt als Kooperation zwischen Deutschdidaktik und Pädagogischer Psychologie leiten. Als Mitarbeiter/innen sind Dr. Isabel Trenk-Hinterberger, Daniel Nix und Carola Rieckmann angestellt. Kontaktaufnahme ist jederzeit über die E-Mail-Adressen der Mitarbeiter möglich.

¹ Vgl. Streblow, 2004.

² Vgl. Hurrelmann, 2003.

³ Vgl. z.B. Pangh, 2003; Pieper et al., 2002.

⁴ Vgl. Rosebrock & Nix, 2006.

⁵ Vgl. Groeben & Schroeder, 2004.

⁶ Vgl. National Reading Panel, 2000.

⁷ Vgl. ebenda.

⁸ Vgl. Möller & Schiefele, 2004.

⁹ Vgl. Krashen, 2002; National Reading Panel, 2000.

¹⁰ Vgl. Samuels, 1979; Topping, 2006.

¹¹ Vgl. Topping, 2006.

¹² Vgl. Pieper et al., 2004.

Literatur

Groeben, N. & Schroeder, S. (2004). Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim; München: Juventa, 306–348.

Hurrelmann, B. (2003). Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: G. Auernheimer (Hrsg.), Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich, 177–194.

Krashen, S. (2002). More smoke and mirrors: A critique of the National Reading Panel report on fluency. In: R.L. Allington (Ed.), Big Brother and the national reading curriculum. How ideology trumped evidence. Portsmouth, NH: Heinemann, 112–124.

Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 101–124.

National Reading Panel (2000). Report of the National Reading Panel. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Pangh, C. (2003). Lesekompetenz – vom lauten zum verstehenden Lesen. In: T. Bohl, H.-U. Grunder, K. Kansteiner-Schänzlin (Hrsg.), Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA. Baltmannsweiler: Schneider, 67–90.

Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H. & Volz, S. (2004). Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülern. Weinheim; München: Juventa.

Pieper, I., Wirthwein, H. & Zitzelsberger, O. (2002). Schlüssel zum Tor der Zukunft? Zur Lesepaxis Frankfurter HauptschulabsolventInnen. Didaktik Deutsch, 13, 33–49.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. The Reading Teacher, 32, 403–408.

Streblow, L. (2004). Zur Förderung der Lesekompetenz. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 275–306.

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

Trenk-Hinterberger@paed.psych.uni-frankfurt.de;
D.Nix@em.uni-frankfurt.de;
Rieckmann@em.uni-frankfurt.de.