

6 Diskussion

Aufgrund fehlender zeitlicher und finanzieller Ressourcen kann in dieser Arbeit keine Untersuchung über die Evidenz des Leseförderprogramms selbst stattfinden. Grundsätzlich bestünde bei einer größeren Ressourcenausstattung die Möglichkeit, dass die Lernförderlichkeit des *Lesesystem* in einem Mixed-Methods-Design untersucht wird. Eine standardisierte Messung der Lesegeschwindigkeit könnte auf Satzebene durch SLS 2–9 und umfassender auf Wort-, Satz- und Textebene durch den Einsatz von ELFE II in einem Pre- und Posttest ermittelt werden. Des Weiteren hätten teilstandardisierte Interviews mit SuS vor, während und nach Ende des Leseförderprogramms qualitative Ergebnisse bezüglich einer möglichen Lesemotivationsförderung und Stärkung des Leseselbstkonzeptes liefern können. Die Ansätze des *Lesesystem* sind als erste progressive Schritte zu verstehen, um evidenzbasierte Lesefördermaßnahmen wie das Lautleseverfahren (vgl. Rosebrock/Nix 2008), Lern- und Lesestrategien (vgl. Munser-Kiefer 2014) in einem ko-konstruktiven Lernsetting mit dem Ziel eines selbstregulierten Leseprozesses (vgl. Philipp 2012) in der Praxis umzusetzen. Anforderungen für ihre nachhaltige Förderungen wurden auf der Basis des bestehenden Forschungsstandes (vgl. Kap. 2.2.1) und mit Bezugnahme auf das multifaktorielle Lesekompetenzmodell (vgl. Kap. 2.3) erweitert. Die Erstellung des Leseförderprogramms ist auf einen Impetus zurückzuführen, der seinen Kern in dem schulischen Auftrag zur Verwirklichung von Chancengleichheit findet (vgl. Sturm 2013: 67). Auf der Metaebene des Anforderungsprofils gilt es zuerst die Praktikabilität des *Lesesystem* unter den Aspekten »Darstellung und Verständlichkeit«, »Inhalt« und »Allgemeiner Teil: Praxisnähe« zu analysieren. Hierzu wer-

den die zentralen Informationen eines Interviews dargestellt, das mit einer Lehrkraft geführt wurde, die in einer der drei Klassen bei der Durchführung des Förderunterrichts durchgehend beteiligt war. Daran anschließend wird sich der Passung zwischen dem in Kap. 2.3 aufgeschlüsselten multifaktoriellen Lesekompetenzmodell und seiner praktischen Umsetzung im *LeseSystem* gewidmet.

Darstellung: Das Förderprogramm wurde von der Lehrkraft im Allgemeinen als ›übersichtlich‹ eingestuft. Bezüglich des App-Aufbaus wurde angeführt, dass es jedoch in den ersten Durchlaufphasen eine Anleitung zur Nutzung seitens der Lehrkraft bedarf. Nach einer kurzen Einarbeitungsphase sieht die Lehrkraft jedoch keine Probleme darin, dass SuS die App des *LeseSystem* selbstständig nutzen können. Zum analogen Textmaterial wurde ebenfalls auf eine notwendige Einarbeitung hingewiesen. Nicht nur die Methode des Tandem-Lesens, sondern insbesondere die zwischen dem Lesewechsel zu beantwortenden Strategiekarten seien für die SuS grundlegend neu. In der didaktischen Konsequenz schlägt die Lehrkraft vor, dass in der ersten Runde der Programmdurchführung nicht unmittelbar in die Partnerarbeitsphasen übergegangen wird, sondern eine Erprobung im Plenum gemeinsam mit Anleitung der Lehrkraft stattfindet.

Inhalt: Die Inhalte wurden in einem ersten Schritt unter dem methodischen Vorgehen des *LeseSystem* bewertet. Es kann festgehalten werden, dass die Lehrkraft sowohl die *SpaceKarten* als das *Storyboard* als sinnvolle Fördermaßnahmen bewertet. So hat die Lehrkraft angeführt, dass die *SpaceKarten* für SuS eine unterstützende Funktion beim Lesen haben können. Für die Durchführung des Tandem-Lesens wurde angeführt, dass bei einer zu großen Gruppengröße (hier n=25) die Lautstärke innerhalb eines Klassenzimmers keine ruhige Lernumgebung schafft. Bei einer Teilung der Klasse in zwei gleich große Gruppen bestünde kein Problem. In der gemeinsamen Durchführung des *LeseSystem* wurde die Klasse in einigen Stunden getrennt unterrichtet. Eine ruhigere und konzentrierte Arbeitsphase war aus der Beobachtung der Lehrkraft erkennbar, wenn sich die Gruppengröße auf ca. 12–13 SuS belief. Das *Storyboard* wurde für das Verstehen der Handlungsabläufe als nützlich eingestuft.

So hat die Lehrkraft im Interview erklärt, wie sie die ikonischen Visualisierungen und ihre Begriffe in einer externen Deutschstunde zur Hilfe genutzt hat, als der Inhalt von Kurzgeschichten zu analysieren war. Hierbei hat sie betont, dass die ikonischen Visualisierungen ebenso auf andere narrative Textsorten transferiert werden können. Die Textinhalte des *LeseSystem* wurden in ihren Schwierigkeitsgraden als angemessen kategorisiert. Hier wurde ein breiteres Angebot der Texte (inhaltlich) und der Einsatz verschiedene Textsorten (v. a. Kurzgeschichten) als Ausbauvorschlag genannt. Die Inhalte werden vonseiten der Lehrkraft als »lernförderlich« kategorisiert, die App des *LeseSystem* sieht die Lehrkraft als ein externes Mittel, um das Interesse am Lesen wecken zu können.

Praxisnähe: Die Förderung der Basiskompetenz »Lesen« mache deutlich, dass zwischen den Inhalten des Förderprogramms und der schulischen Realität Schnittstellen bestehen. Kritisiert wird die mangelnde Leistungseinschätzung nach der Durchführung des Förderprogramms: Die Lautleseprotokolle konnten nach ihrer Auswertung in die Stufe 1 (schwach) bis 4 (stark) eingeteilt werden. Für eine »Übersetzung« der Ergebnisse in Leistungskategorien, die SuS bekannt sind (z. B. Noten; an Gemeinschaftsschulen auch: Prozenträge) stellte sich die Einstufung als ungeeignet dar. Zudem hat die Auswertung der Lautleseprotokolle lediglich den Fokus auf die Leseflüssigkeit gerichtet, eine umfassende Leistungseinschätzung war somit nicht möglich. Ergänzungen durch standardisierte, jedoch kostenintensiven Tests hätten hier ergänzend zu einer umfassenden Leistungseinschätzung genutzt werden können, bedürfen jedoch ihrer Finanzierung seitens der Schulleitung.

Theorie-Praxis-Passung: Bei der praktischen Umsetzung orientiert sich das Leseförderprogramm an dem multifaktoriellen Lesekompetenzmodell. Die auf Seite der Leser:innen und für hierarchiehohe Teilprozesse dringend notwendige Makrostrukturbildung wird durch die Anwendung von Lesestrategien bereits während des Lesens unterstützt. Dadurch wird das Ziel angestrebt, dass sich die SuS bereits während des Lesens die zentralen Inhalts- und Handlungsinformationen vergegenwärtigen und mit dem je neu dazukommenden Textabschnitt verknüpfen. Gleichzeitig die-

nen die Lesestrategien dazu, bei Schwierigkeiten in Bezug auf eine unzureichende Leseflüssigkeit entgegenzuwirken. Greifen wir hierzu erneut die Problematik auf, dass bei einer (im Altersvergleich) stark unterdurchschnittlichen Lesegeschwindigkeit die Inhalte des Gelesenen aufgrund des überdurchschnittlichen Ressourcenverbrauchs für die Rekodierleistung gefährdet sind, fordern Lesestrategien und inhaltliche Wissensabfragen das (text-)oberflächenorientierte Wiederholen. Mittels des Einsatzes des *Storyboard* kann das Textstrukturwissen der SuS aufgebaut werden und im Transfer zu weiteren – nicht im *Lesesystem* behandelten – narrativen Texten einen Orientierungsrahmen bieten. Bei der Beachtung textseitiger Faktoren wurde gezielt darauf geachtet, dass die Texte in ihrem Schwierigkeitsgrad, der nach LIX und FRE_{deutsch} jedoch ausschließlich auf syntaktischer Ebene ermittelt wird, den Ansprüchen für den unteren Sekundarstufenbereich genügen. Die Textoberfläche wurde hinsichtlich eines einfacheren Zugriffs (z. B. direkte Wiederholungen von Figuren auf lokaler Ebene) nicht modifiziert, sondern lediglich durch Erklärungen von möglichen unbekanntem Wörtern erweitert. Als externe ressourcenbezogene Strategie kann die nach individuellen Interessen stattfindende Auswahl von digitalen *Lesespielen* motivationsfördernd wirken.

6.1 Desiderate

Die Evidenz der einzelnen Instrumente im Leseförderprogramm können in Bezugnahme auf externe Studien belegt werden.

- Lautlesetandem zur Förderung der Leseflüssigkeit (s. a. Fadler/Böhme 2018)⁵⁵;
- (meta-)kognitive Lesestrategien zur Förderung hierarchiehoher Teilprozesse (s. a. Cromley/Azevedo 2007);
- Kooperatives Lernen zur Motivationssteigerung (s. a. Borsch 2015: Kap. 4.9);

55 S. Seifert/Stabler (2019) zum Matthäuseffekt bei leistungsstarken Leser:innen im Projekt von ELiS (Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen).

- Einsatz der Geschichtengrammatik zur tiefenstrukturellen Textverarbeitung (s. a. Bay 2022)

Die Auflistung von Fragestellungen, die im Bereich der Leseforschung noch zu beantworten sind, werden in den Oberbereichen (1) Diagnostik, (2) Lesekompetenz und (3) Lesesozialisation eingeteilt. (1) Der Einfluss prosodischer Aspekte auf das laute Lesen wurde bereits empirisch untersucht (s. a. Stephany et al. 2021; Féry 2018; Sappok/Fay 2018; Groen et al. 2018) und zeigt, dass der Zusammenhang zwischen Leseverständnis und prosodischer Leistung je nach Prosodiemerkmalen unterschiedlich zu bewerten ist (s. Metaanalyse Wolters et al. 2022). Die Excel-Tabelle des Lautleseprotokolls ist ein erster Ansatz für eine digitalisierte Messung der Leseflüssigkeit. Vornehmlich im Bereich der Prosodie und Intonation kann eine modifizierte Excel-Tabelle jedoch keine standardisierten Ergebnisse liefern. Es bedarf in der Diagnostik ausdifferenzierte praxistaugliche Messverfahren und Programme für spezifische Lautlesefehler (z. B. prosodische Lesefehler; stockendes Vorlesen). (2) Die Forschung im Bereich der Lesedidaktik muss den Einfluss der Interaktion von primären und sekundären Sozialisationsinstanzen unter spezifischen Gesichtspunkten untersuchen. Erste positive Ergebnisse zur Bedeutung der *Peers*-Interaktion auf die Lesemotivation liefert Philipp (2008) mit einer Fragebogenerhebung in der Primarstufe: Untersuchungen für den Sekundarstufenbereich müssen an dieser Stelle folgen. Ein weiterer Vorschlag nimmt den umfassenden Lesekompetenzbegriff zur Grundlage. Die Darstellung einer gelingenden Anschlusskommunikation wirft die (qualitativ) zu untersuchende Frage auf, wie eine an individuelle Bedürfnisse angepasste Anschlusskommunikation zwischen Elternhaus und Schule, das Leseselbstkonzept und die Lesehaltung von primären Sozialisationsinstanzen verändert. (3) Die von Graves (1989) durchgeführte Studie zeigte, dass der Hörwortschatz nur geringfügig größer ist als der Lesewortschatz (vgl. ebd.: 207). Es stellt sich die Frage, wie bzw. ob die Lesekompetenzförderung (hierarchieniedrige Prozesse, Lesemotivation) durch Hörverstehen unterstützen werden kann. Erste Untersuchungen wie die von Gailberger (2011) durchgeführte Einzelfalluntersuchung in der Primarstufe konnten positive Einzelbefunde für den Leseansatz »Lesen durch Hören« feststellen (z. B. positiveres

Selbstkonzept). Verallgemeinernde Rückschlüsse lassen sich jedoch aufgrund der qualitativen Einzelfalluntersuchung nicht machen und bedürfen weitere empirische Untersuchungen.

Die *Sprachen-Memorys* des Leseförderprogramms sind aus der Notwendigkeit entstanden, aufzuzeigen, dass sich die Lesedidaktik an dem von Mecheril geprägten Begriff der Migrationspädagogik zu orientieren hat und dementsprechend aufgefordert ist, ihr Angebot an mehrsprachigen Ansätzen zu orientieren. Für die Leseforschung stellt sich die Frage, wie sich die didaktische Berücksichtigung der mehrsprachigen Realität (z. B. durch Schulbibliotheken mit mehrsprachigen Büchern) auf die Lesemotivation der SuS auswirkt. Das *Storyboard* und seine an die jeweilige Geschichte angepasste Darstellung bildet das zentrale Element der zweiten Förderphase im *Lesesystem* (nach dem Tandem-Lesen). Mit den ikonischen Visualisierungen können SuS bei der superstrukturellen Zusammensetzung der Geschichte unterstützt werden. In der deutschsprachigen Forschung lassen sich jedoch nur wenige Untersuchungen finden, die sich spezifisch auf die Bedeutung der Visualisierungen im Leseunterricht fokussieren. In Angesicht der Tatsache, dass sich diese Arbeit mit der Förderung des Lesens insbesondere in der Sekundarstufe beschäftigt, bedarf es der Untersuchung, welchen Einfluss Visualisierungen im Deutschunterricht der Sekundarstufe I auf das globale Textverstehen von leseunerfahrenen SuS nehmen.

6.2 Praxisbezogene Maßnahmenvorschläge

Kliwer (2006) versteht unter Leseförderung schulische und außerschulische Maßnahmen zur Sicherung des Lesens als kulturelle Praxis bei Heranwachsenden (vgl. ebd.: 416). Mit aller Wahrscheinlichkeit werden sich nur wenige Stimmen finden, die eine solche Definition und somit die Bedeutung des Lesens negieren würden. Die Problematik ist stattdessen dort zu verorten, wo es um die Maßnahmen zur Umsetzung ebendieser Förderung geht. Aus diesem Grund möchte sich das letzte Kapitel dieser Arbeit der Frage widmen, welche praxisbezogenen Maßnahmenvorschläge für Fördermaßnahmen anzusetzen sind.

(1) Frühkindliche Leseförderung wird explizit in den Orientierungsplan der Kindergärten aufgenommen.

Dieser Maßnahmenvorschlag heißt auf der Appellseite nicht: Kindern wird im Kindergarten das Lesen beigebracht. Vielmehr geht es darum, die bereits mit Beginn der Schullaufbahn bestehenden Ungleichheiten in den Kompetenzständen der SuS (s. a. Becker 2016: 14 f.) zu reduzieren. In Anlehnung an Gretsch und Sauerborn-Ruhnau (2011) sind die einzelnen *Literacy*-Bausteine (Zusammensetzung von Lit1 aus acht Items mit einfachen Prozessleistungen, z. B. Dekontextualisierung in Zusammenhang mit Lit2 als komplexen Prozess, hier: Nacherzählung einer Geschichte anhand einer Bildvorlage) gleichermaßen zu beachten und in einem funktionalen Zusammenhang zu fördern (vgl. ebd.: 93,110, Schaubild Lit1: 95). Konkret kann das heißen, dass orale Kompetenzen bereits im Kindergarten durch Fördermaßnahmen auszubauen sind, z. B. durch das Nacherzählen oder Erfinden von Geschichten (vgl. ebd.: 110).

(2) Hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozessleistungen von SuS werden mit standardisierten Testverfahren in regelmäßigen Abständen gemessen.

Wie es um die Lesekompetenz von SuS steht, kann nur differenziert eingeschätzt werden, wenn passende Testverfahren eingesetzt und hieraus zielgenaue Fördermaßnahmen abgeleitet werden. Lernstand 5 und Vera 8 bilden für den Sekundarstufenbereich einen ersten Schritt. Es möchte an dieser Stelle jedoch affirmiert werden, dass es zeitlich eng und turnusmäßig stattfindender Tests über alle Klassenstufen hinweg bedarf. Eine zeitliche Spanne von drei Schuljahren und somit die gesamte Unterstufe der Sek I umfassend, kann keine angemessenen Rückschlüsse über die Entwicklung der SuS geben. Im Sinne der Praktikabilität kann hier z. B. auf das computergestützte Testverfahren des Leseverständnistests ELFE II (1. bis 7. Klasse, Testung von Leseflüssigkeit und Lesegenauigkeit auf Wort-, Satz- und Textebene, $r = .96$ vgl. Renner/Scholz 2020: 7) verwiesen werden, das in der schulischen Praxis mit wenig Aufwand (20–30 Minuten mit automatisierter Auswertung) durchgeführt werden kann (vgl. ebd.: 4).

(3) Differenzierte Analyse von Lesefehlern

Während der Durchführung des Lautleseprotokolls (vgl. Kap. 3.2) sind einzelne Fehlergruppen vermehrt aufgetreten. Die Darstellung dieser Lesefehler kann zum Anlass genommen werden, um in der Förderung der Lesekompetenz die Bedeutung der korrekten Rekodierleistung auf das Leseverstehen zu verdeutlichen. Wie bereits mit der Beschreibung der kognitiven Teilprozesse des Lesens (vgl. Kap. 2.1) deutlich wurde, dürfen Fehler im phonetischen Zugriff für das Bilden von Inferenzen nicht marginalisiert werden. Die nachfolgenden beiden Beispiele, die im Rahmen des Lautleseprotokolls vermehrt protokolliert wurden, demonstrieren diesen Befund:

Fehler in der Produktion der Reduktionssilbe -er

Tiefschwa ([ɐ]) wurde nicht gelesen

Bsp. <Dampfer> → <Dampf>

Weglassen der Endsilben

(K) ['damp̃fɛ]

(F) [dampf]

In dem vorzulesenden Satz aus dem Werk *Das fliegende Klassenzimmer*: »Und dann kamen die Männer an Bord, die den Dampfer frisch streichen mussten (...).«, wurde die Endsilbe aus <Dampfer> auffällig häufig nicht gelesen. Eine Selbstkorrektur hat bei keinem der Lesefehler stattgefunden und stellt die Frage auf, ob die Leser:innen den Bedeutungsunterschied zwischen <Dampf> und <Dampfer> kennen. Eine Konstruktion des Satzes mit <Dampf> führt zu keinem schlüssigen und inhaltlich verständlichen Satz. Die Wortform wird somit phonologisch deformiert. Die Aussprache entspricht nicht der Standardlautung (K), die sich als Maßstab zur Beurteilung der Zielsprachennähe ergibt. Schlussendlich führt das inkorrekte Lesen in Bsp. 1 dazu, dass keine Verbindung mit dem korrekten Lexikoneintrag hergestellt werden kann (vgl. Bredel/Pieper 2021: 194 ff.).

Überlesen satzinterner Interpunktionszeichen

(K) <Und die Matrosen, die an Land gingen, riefen: »Halte die Ohren steif, Johnny!«>

(F) <Und die Matrosen, die an Land gingen, riefen halten die Ohre steif, Johnny!«>

In diesem Beispiel ist die unmittelbare Folge für das Verstehen des Satzes ersichtlich: Die wörtliche Rede richtet sich an die Figur »Johnny«. Da das Kolon nicht beachtet wurde, hat die vorlesende Person das Schwa ([ə]) in der Reduktionssilbe von ['haltə] mit dem der Reduktionssilbe [ŋ] hin zu ['haltŋ] ersetzt, da das Verb nicht an »Johnny« (3. Person Singular Konjunktiv I Präsens), sondern an »Matrosen« (3. Person Plural Indikativ Präsens) angepasst wurde. Die syntaktische Grenze, die durch das Interpunktionszeichen markiert wurde, gibt Aufschluss über die Beziehung zwischen den Einheiten rechts (Matrosen sprechen zu Johnny) und links (sagen Johnny, er solle seine Ohren »steif halten«) und wurde in diesem Fall nicht beachtet (vgl. ebd.).

(4) Schulische Leseförderung denkt außerschulische Leseförderung mit und bietet ein breites Angebot an Anschlusskommunikation.

In Anlehnung an die ›Durchgängige Sprachbildung Freiburg‹ kann für die Leseförderung der Anspruch erhoben werden, dass die Aktivitäten in allen Institutionen einzubauen sind. An dieser Stelle wird der Begriff der *Family Literacy* angeführt und lässt sich als die Beschreibung literaler Praktiken im Bereich der Familie und der Zusammenarbeit und Kommunikation in der Lesekompetenzentwicklung zwischen Elternhaus und Schule definieren (vgl. Gretsch 2020: 8; Bonanati et al. 2020: 2). An dieser Stelle wird explizit auf die Familiensprachen (auch Zweit- und Fremdsprachen) als mögliche Ressourcen verwiesen, die eine Leseförderung unter Einbezug der Alltagswelt der Familien integrieren und die außerschulische Lehr-Lern-Situation begleiten können (vgl. Gogolin 2011: 119).

(5) Die organisatorischen Strukturen zur nachhaltigen Umsetzung von Leseförderung werden vonseiten der Zuständigen im Bildungswesen angepasst.

Schulische Leseförderung muss im Sekundarstufenbereich als festes Konstituens des Stundenkontingentes werden. Schüler:innen kommen nicht als »fertige Leser:innen« in die Sekundarstufe, weshalb basale Leseförderung auch hier fortzuführen ist (vgl. Fenkart 2006: 73). Zudem müssen die Begriffe »Leseflüssigkeit« (vgl. Jesch/Kniffka 2020: 213) und »Lesestrategien« in den gemeinsamen Bildungsplan der Sekundarstufe aufgenommen und mindestens in allen Klassenstufen der Unterstufe in die stufenbezogenen Tabellen genannt und beschrieben werden. Innerhalb dieser festgesetzten Zeiten kann eine Leseförderung bereitgestellt werden, die ein breites Angebot an Lesefördermaßnahmen anbietet.

Vorschläge sind hier:

- Training der Leseflüssigkeit durch Lautlesetandems (vgl. Rosebrock/Nix 2008)
- Einsatz von Lesestrategien (z. B. mittels des Leseförderprogramms *LeseSystem*)
- festgesetzte Lesezeit für alle Beteiligten (auch Lehrkräfte) während der Unterrichtszeit (vgl. *Ansatz des Sustained Silent Reading* Allington 1977: 4; Bedeutung der Lehrkraft für das Leseverhalten Brühwiler/Helmke 2018: 79, 84; positive Effekte von sogenannten Lese- und Schreibzentren auf die Lese- und Schreibfähigkeit vgl. Morrow 1996: 74)
- vielfältige soziale Lehrarrangements in einer motivierenden Lernumgebung (vgl. Philipp/Scherf 2012: 228 f., z. B. durch Mehrsprachige Lesetheater vgl. Götz/Kutzelmann 2017: 61 f.)
- vielfältige Buchausstattung innerhalb einer klasseninternen Bücherecke (vgl. Spinner 2004: 126). So zeigen Untersuchungen zur Ausstattung der Schulbibliotheken (43.000 allgemeinbildenden und 9.000 berufsbildenden Schulen) zeigen, dass kaum mehr als 15 Prozent die fachlichen Standards erfüllen (vgl. Hoebbel 2003: 9).
- Einbezug digitaler Medien zur Individualisierung der Leseförderung (vgl. *LeseSpiele* im *LeseSystem*; Ludwig et al. 2022: 18). Beispiele wie die Lesekompetenzförderung mit der Methode STIKK_4

zeigen, dass ein stundenplanverankertes und kompetenzstufenorientiertes Leseförderprogramm (vgl. Garbe 2010b: 7) mit vier Förderstunden pro Woche umsetzbar ist).⁵⁶

Norris (1991) hält fest, dass der Begriff der Kompetenz- und Bildungsstandards Hand in Hand gehen (vgl. ebd.: 335). In der Umkehrung heißt dies, dass die Etablierung von Bildungsstandards den *Output*, der Kompetenzbegriff den *Input* darstellen. Was heißt das nun? Wird kritisiert, dass die Bildungsstandards im Bereich Lesen nicht ausreichend differenziert werden, dann handelt es sich um ein Problem, das auf der Oberfläche (hier: in der schriftlichen Fassung des Bildungsplans) sichtbar ist. Möchte verstanden werden, wo sein Ausgangspunkt zu verorten ist, bedarf es des Verweises auf die geltende Lesekompetenzdefinition der KM verwiesen werden: Sie kommt dort zu kurz, wo der Einbezug von sozialen und subjektbezogenen Faktoren (z. B. Anschlusskommunikation, Motivation, Selbstbestimmung) fehlt und bedarf eine Begriffserweiterung, möchte sie umfassende und nicht nur punktuell-situative Leseförderung anstreben.

(6) Lesekompetenz wird innerhalb der Institution Schule in einen Alltagsbezug gesetzt und didaktisch umgesetzt

Wenn Lesekompetenz in der Schule mit der Intention verfolgt wird, dass sie für die Alltagswelt von bedeutender Relevanz ist, kann dieses Wissen im sozialen Raum der Schule transferiert werden und heißt konkret: Heranwachsende müssen über Gelesenes sprechen z. B. in Form des schülerorientierten ›Literarischen Gesprächs‹ (Spinner 2006). Ohne Gesprächskompetenz kann Lesekompetenz nicht in Anschlusskommunikation münden. Lehrkräfte können die vorherrschenden Kommunikationsstrukturen (vgl. I-R-E-Schema Mehan 1979) dahingehend hinterfragen, ob sie das adäquate Mittel sind, um selbstständige Leser:innen auszubilden, mögliche lern-

56 Weitere Leseförderprogramme: »Wir werden Textdetektive« für Klasse 5 und 6 mit dem Schwerpunkt auf Lesestrategien und Selbstregulation (vgl. Gold et al. 2004: 7); LekoLemo für kontinuierliche und nicht-kontinuierliche Sachtextformate (z. B. Tabellen, Diagramme) (vgl. Streblov et al. 2007: 1); europaweites BARFIE-Projekt (*Books and Reading For Intercultural Education*; Laufzeit 2002–2005) (vgl. Kleedorfer 2003: 65).

förderliche Kommunikationsanlässe zu identifizieren und diese systematisch in den Unterricht zu integrieren (vgl. Becker-Mrotzek 2015: 111).⁵⁷

6.3 Fazit und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, auf der Grundlage des weitgefassten Lesekompetenzbegriffs ein für die schulpraktische Förderung nutzbares Modell zu entwickeln. Erste Schritte einer möglichen Umsetzung wurden mit dem Leseförderprogramm *Lesesystem* unternommen, das sich in seiner Gestaltung an der aktuellen Leseforschung orientiert. Zum Zwecke der Erprobung von diagnose-orientierten Teilbereichen des *Lesesystem* wurden Stichproben zur Leseflüssigkeit mittels eines digitalen Leseprotokolls erhoben. Für die methodische Konzeption von Leseförderung zeigen die Ergebnisse, dass hierarchieniedrige Teilprozesse des Lesens – insbesondere der Bereich der Lesegeschwindigkeit – in der Sekundarstufe weiterhin zu berücksichtigen sind. Eine zweite Stichprobe konzentrierte sich in einem Online-Fragebogen auf (außer-)schulische Bezüge zum Lesen und das Leseselbstkonzept der Befragten. Die Ergebnisse adressieren den Auftrag an die Bildungsinstitution Schule, sich in Abhängigkeit von ihren organisatorischen Strukturen mit der schulinternen Förderung der Lesehäufigkeit zu beschäftigen (s. a. ›Hamburger Leseband‹). Ferner gilt es, bei der Auswahl von schulinternen Leseangeboten die individuellen Interessen und mehrsprachigen Ressourcen der SuS zu berücksichtigen. Im Fokus der Überlegungen zur Konzeptionierung des *Lesesystem* stand das Wissen um die persistente Interdependenz zwischen der Kompetenzentwicklung und sozialen Herkunft von Leser:innen. Ihre gleichwohl nicht-prädeterminierte Bedingtheit macht deutlich, dass die Lesekompetenzförderung dazu aufgefordert ist, tatsächliche Chancengleichheit mitzudenken. Anders formuliert geht es um die Frage: Gelingt es den bildungspolitischen Institutionen, die Wahrscheinlichkeit für den Zugang zu Bildungschancen durch das aktuelle Angebot an Leseförde-

57 S. a. Studie zur Untersuchung des Redeanteils von Lehrkraft im Mathematikunterricht der Grundschule bei mehr als 70 Prozent, während der Anteil der SuS bei 17,5 Prozent lag (vgl. Ackermann 2011: 74 ff.).

rung für alle sozialen Gruppen in gleicher Weise anzubieten? Wenn es der Leseförderung gelingen möchte, einen Beitrag zur Reduzierung bestehender Kompetenzrückstände herzustellen und damit gleiche Chancen durch Bildung für alle SuS zu garantieren, hat sie sich hier an ihrer qualitativen Angebotspassung zu messen. Die noch nicht flächendeckende Umsetzung von bildungspolitischen Maßnahmen zur Leseförderung und das punktuelle Reagieren nach den Veröffentlichungen (inter-)nationaler Leistungsstudien stehen dabei sinnbildlich für das fehlende politische Reflexionsbewusstsein, mittels eines qualitativ hochwertigen Bildungsangebots einen Beitrag zur Reduzierung der Bildungsungerechtigkeit zu leisten. Ebenso wenig kann die Argumentation um eine Expansion im sekundären und tertiären Bildungsbereich – welche faktisch die Selektion von Kindern aus niedrigen sozialen Schichten und Migrantenfamilien befördert (Vester 2005, El-Mafaalani 2011; Schimpl-Neimanns 2000; Hartmann 2009)⁵⁸ – das Verfehlen von Bildungszielen auf einzelne Schülergruppen individualisieren (vgl. Bos et al. 2003: 32). Eine solche Argumentation entzieht den Bildungsinstitutionen zwar ihrer Verantwortung und garantiert eine meritokratische Legitimierungen ihrer Selektionskriterien, verschärft jedoch die bereits von Picht Anfang der 60er-Jahre prognostizierte größte innenpolitische Aufgabe Deutschlands zur gerechten Verteilung von Bildungschancen (vgl. Picht 1964: 24). Die Entwicklungen im Bildungswesen machen indes deutlich, dass sie nicht losgelöst von gesellschaftlichen Entwicklungen zu betrachten sind (vgl. Sturm 2013: 65) und es eines Reflexionsprozesses bedarf, der zu verstehen gibt, dass es die Formen des »institutionellen Habitus«⁵⁹ (vgl. Reay et al. 2009: 3) im Schulsystem sind, die zur Ausgrenzung von bestimmten Gruppen innerhalb dieses Sozialraums »Schule« führen (vgl. Möller et al. 2020: 19; Klundt 2016). Diese Praktiken zeigen sich beispielhaft in der institutio-

58 S. a. Studie an Wiesbadener Grundschulen Schulze et al. (2008)

59 Der von Bourdieu etablierte Begriff des Habitus bezeichnet internalisierte Denk-, Bewertungs- und Handlungsmuster, die durch soziale Umgebungen bestimmt werden. Der Habitus Theorie liegt dabei die Annahme einer nach Klassen gegliederten Gesellschaft zugrunde, die sich auf der Grundlage ihrer klassenspezifischen ökonomischen Bedingungen definiert und in Abhängigkeit zur sozialen Position der Personen zu einer Bewertung der resultierenden Praxisformen führt (vgl. Bourdieu 1979; Fürstenau/Niedrig 2011: 73).

nellen Erwartung über das Verfügen bildungssprachlicher Kompetenzen, die für den schulischen und akademischen Bereich benötigt werden. Die Orientierung am sprachlichen Habitus des akademischen Milieus ohne Berücksichtigung all jener SuS, die im familiären Raum nicht auf eine solche Kompetenzförderung zurückgreifen können, führt im Gleichschritt zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheit (Bourdieu/Passeron 1970: 143 f.). Bezugnehmend auf das in der Einleitung angeführte Zitat Durkheims sei deshalb abschließend hinzuzufügen, dass Bildung nicht allein »eine vernünftige Gesellschaft herbei[führt] oder garantiert« (Adorno 1972: 575) und das anzustrebende Ziel des selbstständigen Denkens nur zu erreichen ist, wenn die ungleichen sozialen und ökonomischen Bedingungen der Kinder und Jugendlichen in den Fördermaßnahmen mitberücksichtigt werden.