

5 Das Leseförderprogramm *Lesesystem*

Im Folgenden werden die einzelnen Bausteine des Leseförderprogramms jeweils unter den Anforderungen auf der Mikro- und Makroebene beschrieben (Kap. 5.1 bis 5.6). Zum Verständnis wird jedes Kapitel (gegebenenfalls) mit allgemeinen Informationen eingeleitet. Anschließend wird der Baustein in seiner Durchführung mit einem Beispiel expliziert und abschließend unter einer Analyse auf Mikro- und Makroebene analysiert. In jedem Kapitel wird der Analyse eine Übersicht vorangestellt, die auflistet, welche Kriterien der Baustein auf Mikro- und Makroebene erfüllt sind. Die aufgelisteten Kriterien orientieren sich in ihrer Nummerierung an die soeben dargestellten Anforderungskataloge I und II. Mit Kap. 6 folgt eine Zusammenfassung, die metaperspektivisch die Passung des *Lesesystem* zum multifaktoriellen Lesekompetenzmodell reflektiert. Der Anspruch der »Praktikabilität« des Leseförderprogramms wird unter Einbezug einer Interviewauswertung vorgestellt. Bei der interviewten Person handelt es sich um eine Lehrkraft, die im Rahmen der Programmdurchführung durchgehend in der 7. Klasse beteiligt war.

5.1 Aufbau

Der Aufbau des Leseförderprogramms *lässt sich auf einer globalen Ebene in drei übergeordnete Phasen einteilen* und beginnt in einer Einführungsphase mit der Einarbeitung von Lehrkräften und SuS. Mit dem digitalen Lautleseprotokoll *Lesesystem-Check-up* können bei Bedarf die Leseleistungen von SuS im Bereich der Leseflüssigkeit gemessen und als Orientierungs-

rahmen möglicher Gruppenbildungen dienen. Nach Abschluss dieser ersten Einheit beginnt die inhaltliche Arbeit der Leseförderung. In insgesamt zwölf Stationen wird sich je mit einer Geschichte befasst. Wurden alle zwölf Stationen bearbeitet, wird am Ende des Leseförderprogramms ein erneuter *Lese-Check-up* durchgeführt, um individuelle Rückschlüsse auf eine mögliche Verbesserung der Leseflüssigkeit von SuS zu messen. Ferner haben Lehrkräfte die Möglichkeit, abschließend an einem digitalen Fragebogen teilzunehmen und das *LeseSystem* unter verschiedenen thematischen Schwerpunkten (z. B. Praktikabilität; Qualität der Leseförderung) zu bewerten.



Alle zwölf Stationen haben denselben unterrichtlichen Aufbau und werden pro Woche innerhalb einer Doppelstunde unterrichtet. Die Stationen unterscheiden sich lediglich in ihren Textinhalten; die Texte unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Textlänge und steigern sich in der Anzahl ihrer Wörter mit jeder Station. Die Schwierigkeit der Texte wurde mit dem von Carl-Hugo Björnsson (1968) entwickelten Lesbarkeitsindex (LIX) berechnet, der neben der Anzahl von Sätzen und Wörtern auch den Schwerpunkt auf die Anzahl von längeren Wörtern (mehr als sechs Buchstaben) legt. Neben LIX wurde der *Flesch Reading Ease für deutschsprachige Texte* (FRE_{deutsch}) berechnet, der ursprünglich von Rudolf Flesch (1948) entwickelt wurde und die Anzahl der Wörter, Sätze und Silben in einem Text misst. LIX und FRE_{deutsch} können Werte von 0 bis 100 annehmen, für FRE_{deutsch} werden höhere Werte mit einer besseren Lesbarkeit interpretiert. Bei LIX gelten Texte mit niedrigen Werten für besser lesbar, bei Kinder- und Jugendliteratur werden Werte von unter 40 Punkten empfohlen.

Tabelle 11: Schwierigkeitseinstufung der Texte im *LeseSystem*

Station	Titel der Geschichte	Textart	LIX	LIX-Wertung	Flesch-Index	FRE-deutsch-Wertung	Wortanzahl
Nr. 1	<i>Der süße Brei</i>	Märchen	32	sehr niedrig	76	einfach	228
Nr. 2	<i>Der kluge Knecht</i>	Märchen	36	sehr niedrig	75	einfach	239
Nr. 3	<i>Ein schöner Ort zu leben</i>	Kurzgeschichte	39	niedrig	68	mittel	254
Nr. 4	<i>Der Fuchs und der Ziegenbock</i>	Fabel	38	niedrig	72	einfach	287
Nr. 5	<i>Das alte Mütterchen</i>	Märchen	36	niedrig	70	einfach	306
Nr. 6	<i>Das Hähnchen, die Katze und das Mäuschen</i>	Fabel	39	niedrig	71	einfach	327
Nr. 7	<i>Das Märchen von Herr und Frau Einfall</i>	Kurzgeschichte	41	niedrig	70	einfach	336
Nr. 8	<i>Der alte Großvater und der Enkel</i>	Märchen	29	sehr niedrig	80	einfach	223
Nr. 9	<i>Der Fuchs und die Katze</i>	Märchen	35	sehr niedrig	85	einfach/ sehr einfach	378
Nr. 10	<i>Nur wohin?</i>	Kurzgeschichte	32	sehr niedrig	69	mittel	508
Nr. 11	<i>Die drei Brüder</i>	Märchen	38	niedrig	71	einfach	607
Nr. 12	<i>Das kleine blaue Kaninchen</i>	Kurzgeschichte	33	sehr niedrig	71	einfach	692

Jeder Station bzw. jede Geschichteneinheit liegt derselbe organisatorische Ablauf zugrunde. Die Geschichtentexte werden in einem ersten Schritt im *Lese-Tandem* in halblauter Lautstärke von SuS gelesen. Während des Lesens – das Textmaterial liegt den SuS analog vor – werden sogenannte *SpaceKarten* aus der vorinstallierten App *LeseSystem* bearbeitet. Hierbei

handelt es sich um Karten, bei denen inhaltliche Wissensabfragen erfolgen und Lesestrategien zum Einsatz kommen. Nach Beendigung des strategiegestützten Tandem-Lesens wird im Plenum ein analoges kollaboratives *Storyboard* erstellt, das auf der theoretischen Grundlage der Geschichtengrammatik in Form von ikonischen Visualisierungen (und zugehörigen Begriffen) zur Rekapitulation des Handlungsgeschehens beiträgt. Zum Abschluss wird, je nach zeitlichen Möglichkeiten innerhalb oder außerhalb des Unterrichts, mit den digitalen *LeseSpielen* aus der App *LeseSystem* ein breites Angebot an Aufgaben bereitgestellt, um das Textwissen in verschiedenen Formaten (z. B. *Richtig oder falsch?*; *FilmStreifen*; *Sprachen-Memories*) abzufragen und eigenständig kontrollieren zu können. Zudem besteht die Möglichkeit einer Anschlusskommunikation zwischen Elternhaus und Schule im App-Bereich *EXTRA*.

5.2 Einarbeitung und Qualitätssicherung

Makroebene:	(III.)	Ressourcenschonender Einsatz von Personal, Zeit, Kosten, Material ✓
	(IV.)	Kompatibilität zwischen bekannten und unbekanntem Unterrichtsroutinen durch aufbereitete Materialien und niederschwellige Qualifikation ✓
	(V.)	Evaluationsmöglichkeiten zur Qualitätssicherung und Praktikabilitätsanpassung ✓

(III.) Alle notwendigen Materialien zur Durchführung des Leseförderprogramms liegen in einem Google-Drive-Ordner, der sich innerhalb der App befindet, kostenfrei zum Ausdrucken zur Verfügung. Um die Bereitstellung so niederschwellig wie möglich anbieten zu können, besteht die Aufgabe des pädagogischen Personals lediglich darin, das Material zur Durchführung des Lautleseprotokolls und das Tafelmaterial zur Erstellung des *Storyboards* in einer einmaligen Ausfertigung gemeinsam mit der individuell benötigten Anzahl an (3) Lesetexten auszudrucken.³⁷

(IV.) Jeder Aufgabenteil des Programms wird für das pädagogische Personal in einem kurzen Manual expliziert. Für SuS werden in der App *LeseSystem* insgesamt drei kurze Erklärvideos angeboten, die den allge-

37 App *LeseSystem*>MATERIAL

meinen Ablauf des Förderprogramms, den Ablauf des Tandem-Lesens und die Formate der *LeseSpiele* erklären.³⁸

Für die Anwendung des digitalen Lautleseprotokolls sei angemerkt, dass es für seine Nutzung keine umfassenden EDV-Kenntnisse seitens der durchführenden Personen bedarf, da es sich um eine teil-automatisierte Excel-Tabelle handelt. Dennoch benötigt es mehrmaligen Übens, um den Ablauf des Protokolls und die Fehlerkategorien zu verinnerlichen und das Lautleseprotokoll damit im Sinne eines zeitsparenden Einsatzes nutzen zu können. Eine im Excel-Dokument des Protokolls integrierte Schritt-für-Schritt-Anleitung hilft bei der Auswertung. (V.) Da sich das *LeseSystem* als ein aus der Praxis gewachsenes Förderprogramm versteht, das sich in seiner ersten Umsetzungsphase befindet, besteht für das pädagogische Personal die Möglichkeit, ein Feedback abzugeben. Nach Ende oder bereits während der Programmdurchführung kann mit wenig Zeitaufwand ein digitaler Feedbackbogen ausgefüllt werden, der unter anderem Fragen über Organisation, die Teilbereiche des *LeseSystem* und die Lese-App beinhaltet.³⁹

5.3 Förderung hierarchieniedriger und hierarchiehoher Leseprozesse

Das kollaborative Tandem-Lesen setzt seinen Schwerpunkt auf die Förderung der Leseflüssigkeit in kombinierter Anwendung mit Lesestrategien. Zentral ist bei der Durchführung der fortlaufend anzuwendende Strategiekarten-Einsatz. Die Strategie-Karten – im *LeseSystem* werden sie aufgrund des thematischen Bezugs zum Weltall im metaphorischen Sinne als *SpaceKarten* bezeichnet – kommen explizit zum Einsatz und können hierdurch nachhaltig beitragen, die Texterschließung zu trainieren (vgl. Leisen 2009: 9). Die ersten beiden Förderphasen bilden die zentralen Bausteine für die Vermittlung von Lesestrategien und die Förderung hierarchieniedriger und hierarchiehoher Lesekompetenz, die durch ein

38 App *LeseSystem*>START>Vorstellungsvideo und App *LeseSystem*>PLANET>Erklärvideos

39 App *LeseSystem*>MATERIAL>Feedback

ko-konstruktives Unterrichtssetting die Lesemotivation der SuS stärkt. In Bezug auf das Lesekompetenzmodell (vgl. Kapitel 2.3) wird die Leseflüssigkeit im ersten Teil gefördert. Unterstützend bieten die verschiedenen metakognitiven und kognitiven Lesestrategietypen eine langfristige Förderung, um das angeeignete Wissen auf neue Texte zu übertragen (vgl. Philipp 2012b: 62 f.; Shanahan 2005: 30). Das Textstrukturwissen bietet einen organisatorischen Rahmen, um die Informationen beim Lesen neuer Geschichten zu kodieren und integriert abrufen zu können (vgl. Short/Ryan 1984: 223). In der didaktischen Umsetzung des Tandem-Lesens und des *Storyboard* fungiert das pädagogische Personal als ›Lernbegleiter:in‹, der/die nur dann in die Zusammenarbeit zwischen SuS eingreift, wenn Bedarf besteht. Hintergrund stellt der Fokus eines schülerinnenzentrierten Unterrichts, der u. a. von Hasselhorn und Körkel (1986) nach der Durchführung ihres Lesetrainings positiv gewertet wurde. Hier zeigte sich, dass zwischen schülerinnenorientierten und lehrerinnenzentrierten Unterrichtsformaten erstere zu einem besseren Beherrschen der trainierten Lesestrategien führten (zitiert aus Konrad 2009: 113). Mithilfe der ko-konstruktiven Unterrichtsgestaltung findet eine Kommunikation *über* das Gelesene *zwischen* den SuS statt. Im Zentrum steht die unterrichtsintegrierte Anschlusskommunikation zwischen den SuS, die zu verstehen geben möchte, dass die Schaffung eines Anschlusses nicht ausschließlich mit im außerschulischen Bereich stattfindenden Kommunikationsanlässen gleichzusetzen ist, wenn wir uns die Bedeutung der Schule als sozialen Raum für SuS zurück ins Bewusstsein rufen.

5.3.1 Digitales Lautleseprotokoll

Die qualitative Einschätzung des lauten Vorlesens erfolgt häufig über eine subjektive Bewertung. Zwar zeigen normierte Messinstrumente wie *Social Skills Rating System-Teacher* und *Kaufman Test of Educational Achievement*, dass es eine hohe Korrelation von Lehrerurteil und flüssigem Vorlesen gibt ($r=.82$), die Streuung der Urteilsgenauigkeit der Lehrkräfte jedoch auffällig breit ist und nur wenige Lehrkräfte Rückschlüsse über die spezifischen Leseschwierigkeiten ziehen können (vgl. Demaray/Elliott 1998: 12). Zudem fallen die Probleme in vielen Fällen erst dann

auf, wenn die Verstehensprobleme ein Ausmaß erreicht haben, das nicht nur zu Verstehensschwierigkeiten im Deutschunterricht führt. Sind diese Probleme dann an ihrer Oberfläche sichtbar, ist es meistens zu spät. Viele Kinder haben bereits mit dem Lesen »abgeschlossen«, stagnieren im Leselernprozess und haben ein lernhinderliches Leseselbstkonzept (z. B. »Lesen ist einfach nicht mein Ding.«) entwickelt (vgl. Crämer et al. 2007: 9 f.). Gilt es einzuschätzen, wie es um die Lesekompetenz von SuS steht, ist das standardisierte Testen der Leseleistung die alternativlose Konsequenz. Die im Schuljahr 2015/16 eingeführte Lernstandserhebung Lernstand 5 bildet für die Sekundarstufe I im Fach Deutsch das einzige festgesetzte Verfahren im Kompetenzbereich »Lesen – mit Texten und Medien umgehen«, um Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis zu messen (vgl. Schult/Wagner 2020: 3). Neben Lernstand 5 stellen die Vergleichsarbeiten VERA 8 das zweite standardisierte Verfahren in der Sekundarstufe I im Fach Deutsch dar. Die vom IQB entwickelten Testaufgaben zeigen nach der Sichtung von Beispielaufgaben⁴⁰, dass die hierarchiehohe Ebene des Leseverstehens im Mittelpunkt der Analyse steht. Für den individuellen Bedarf kann das pädagogische Personal grundsätzlich auf eine Vielzahl von standardisierten Testverfahren (im Primarstufenbereich: Potsdamer Lesetest; ProDi-L; DiLe-D; LGVT 5–12+; im Sekundarstufenbereich: ELFE II, SLS 5–8) zurückgreifen. Die Problematik besteht hier jedoch erstens in der Tatsache, dass die teils kostenintensiven Verfahren nicht über die staatlichen Schulämter finanziert werden und die Kosten nur bei Möglichkeit mit den Haushaltsmitteln der einzelnen Schulen gedeckt werden können. Positiv zu bewerten ist, dass die Verfahren in der Regel mit kurzem Zeitaufwand durchzuführen sind (z. B. ELFE II: Gruppentest, Durchführung ca. 15–20 Minuten). Die Auswertung der Tests erfolgt aufgrund des Ziels einer standardisierten Messung, einem mehrstufigen Verfahren, das damit nicht nur zeitintensiv ist, sondern einer umfangreichen Einarbeitung des Testpersonals bedarf. An dieser Stelle versucht das digitale Lautleseprotokoll mit einer kostenfreien und zeitsparenden Umsetzung anzuknüpfen. Das Lautleseprotokoll ist ein nicht-standardisiertes Tool. Die Ergeb-

40 Vgl. IQB – *Beispielaufgaben Deutsch SEK I*: [online] <http://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben/de1/>.

nisse sind lediglich als Orientierungshilfe für das pädagogische Personal in der Einschätzung der Leseflüssigkeit von SuS zu verstehen.

Durchführung: Das Lautleseprotokoll beinhaltet drei Textvorlagen, die in einer Schüler- und Lehrerversion vorliegen. Nachdem sich die SuS für eine der drei Vorlagen entschieden haben, wartet die Lehrkraft auf ein schülerseitiges Startsignal und lässt mit Beginn des Vorlesens einen einminütigen *Timer* laufen. Vorlesefehler werden von der Lehrkraft mit einem wasserlöslichen farblichen Folienstift auf der laminierten Textvorlage in der entsprechenden Zeichensetzung markiert. Nach Ende des Vorlesens setzt die Lehrkraft ein Markierungszeichen hinter das letzte vorgelesene Wort. Die Lesefehler werden entsprechend ihrer Kategorie mit einem *⊘* in das digitale Lautleseprotokoll aufgenommen.

1.	S wählt einen von drei Textvorlagen aus. Timer wird auf 1 Minute gesetzt, S beginnt vorzulesen.			
2.	L markiert Fehler auf der Folie mit folgenden Zeichen: L trägt in die entsprechenden Felder mit 'f' ein.			
		/	—	Wichtig: Vorlesefehler sind a) Wörter, die falsch vorgelesen wurden b) Wörter/ Satzteile, bei denen längere Vorlesepausen zu hören sind (> 3 Sekunden)
	Vorlesefehler und unvorgelesene Wörter	Keine Betonung	Keine Pausen	
1	f	f	f	
2	f	f		
3	f		f	
4	f			
5	f			
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
Σ	5		2	2

Anschließend wird in den darunter liegenden Textfeldern jener Textteil entfernt, der nicht mehr von dem Schüler/der Schülerin vorgelesen wurde. Das Lautleseprotokoll fügt anschließend die Informationen wie in diesem fiktiven Beispiel zusammen.

Name des Vorlesenden	← Name eintragen
Vorgelesene Wörter (ca. 1 Minute Lesezeit)	128
Korrekt gelesene Wörter (ca. 1 Minute Lesezeit)	123
Vorlesefehler	5
Dekodiergenauigkeit	96,09375
Fehleranzahl - Betonung und Pausen	4

Unterhalb dieser Tabelle befindet sich dann ein Einstufungskatalog. Die Tabelle unterscheidet zwischen Lesegeschwindigkeit, Dekodiergenauigkeit, Prosodie und Intonation. Entsprechend den aufgelisteten Tabellenwerten kann das Leistungsniveau der SuS in den Teilbereichen der Leseflüssigkeit eingestuft werden.

Stufe	Lesegeschwindigkeit	Dekodiergenauigkeit	Pausen	Betonung
4	> 150 Wörter pro Minute	"unabhängiges Leselevel": 96-100 %	durchgängig	durchgängig
			berücksichtigt	angemessen
3	120- 150 Wörter pro Minute	"Instruktionsniveau": 90-95 %	meistens	in den meisten Fällen
			berücksichtigt	angemessen
2	120- 150 Wörter pro Minute	"Frustrationslevel": unter 90 %	mal überlesen/	monotone Sprechweise +
			mal berücksichtigt	einigen Ausdrucksstellen
1	weniger als 100 Wörter pro Minute	"Frustrationslevel": unter 90 %	Überlesen von Punkt und Komma	überwiegend monotone, abgehackte Sprechweise

Mikroebene:	(I.)	individuelle Leistungsmessung ✓
Makroebene:	(II.)	individuelle Leistungsdiagnostik ✓
	(III.)	ressourcenschonender Einsatz von Zeit ✓
	(IV.)	Kompatibilität zwischen bekannten und unbekanntem Unterrichtsroutinen durch aufbereitete Materialien und niederschwellige Qualifikation ✓

Mikro-Makroanalyse: (I und II.) Als informelles Mittel können sogenannte Lautleseprotokolle einen Beitrag leisten, detaillierte Informationen über die Komponenten der Leseflüssigkeit (Geschwindigkeit; Dekodiergenauigkeit; Prosodie; Intonation) zu liefern. Das in der Praxis erprobte Lautleseprotokoll stellt vor Beginn und nach Beendigung des Leseförderprogramms ein effizientes und praxistaugliches Analysemittel dar. Nach der Durchführung erhalten die SuS eine schriftliche Ergebnisrückmeldung

mit dem »Lese-Check-up«, die den SuS Aufschluss über ihren Leistungsstand im Bereich der Leseflüssigkeit gibt. Das Trägerkonsortium schlägt vor, Lautleseprotokolle im Rahmen von Lautleseverfahren alle fünf Wochen durchzuführen (vgl. Trägerkonsortium BiSS 2017: 7). Inwiefern dies tatsächlich umsetzbar ist, kann an dieser Stelle nicht einheitlich beantwortet werden und lediglich als Richtwert dienen, um einen Zwischenstand einer (möglichen) Leistungsentwicklung zu ermitteln. Abschließend wird an dieser Stelle hinzugefügt, dass die Bewertung intonatorischer und prosodischer Fehler lediglich als Orientierung dient. Das digitale Lautleseprotokoll stößt hier an seine Grenzen: Um eine Einstufung der Fehler herstellen zu können, bedarf es eines Referenzrahmens mit einem Mindest- und Maximalwert. Da sich dieser mit der Excel-Tabelle nicht berechnen lässt, kann es hier keine adäquate Antwort geben. (III.) Zeitsparend ist die Messung durch die teil-automatisierte Konzeption der Excel-Tabelle. Lautleseprotokolle existieren in analoger Version und können als Alternative herangezogen werden. Ist die Lehrkraft in der Anwendung der digitalen Messung geübt, kann der Vorteil genutzt werden, dass die Analysebereiche selbstständig berechnet werden. (IV.) Für die Schulpraxis existieren bereits analoge Lautleseprotokolle. Das digitale Lautleseprotokoll könnte das selten genutzte informelle Verfahren durch seine zeitliche Effizienz für pädagogisches Personal attraktiver machen.

5.3.2 Strategiegestütztes Tandem-Lesen

Dass sich eine schwache Lesefähigkeit auf unzureichende basale Lesekompetenz zurückführen lässt, konnte in der empirischen Längsschnittstudie (2015–2018) im Hamburger BiSS-Projekt mit SuS der Primarstufe und in einer Untersuchung an Frankfurter Hauptschulen (Sekundarstufe I) nachweislich belegt werden (vgl. Stanat/Schneider 2004: 261; Gailberger et al. 2021: 168; Rosebrock et al. 2010: 33). Als Schwerpunkt zeigte sich der Bereich der Leseflüssigkeit (vgl. ebd.), der sich in Schwierigkeiten bei hierarchieniedrigen kognitiven Prozessleistungen wie der Dekodierung zeigte (vgl. Gailberger et al. 2021: 166; Richter/Christmann 2006: 28 f.). Gleichzeitig konnte konstatiert werden, dass Leseflüssigkeit als der am erfolgreichsten zu fördernde Bereich der Lesekompetenz darstellte.

Hierzu wurde eine Interventionsgruppe mit Lautleseverfahren trainiert, die im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant positive Zugewinne im Bereich der Leseflüssigkeit zeigte (vgl. Rosebrock et al. 2010: 48). Gailberger et al. (2021) konnten mit ihrer Längsschnittstudie nach Beendigung des Trainings einen positiven Effekt in einer Follow-Up-Testung zu Beginn der Jahrgangsstufe mit der Lernstandserhebung KERMIT 5⁴¹ nachweisen (vgl. ebd.: 186 f.). Humer (2019) hat in seiner Untersuchung den Effekt des Lautleseverfahrens auf das Leseverstehen mit einer Stichprobe von 175 SuS getestet. Hierzu wurde eine Gruppe von »Leseschwächsten« (n=14) identifiziert, die mit dem Trainingsprogramm »Lautlese-Tandem« gefördert wurden. Die Messung mithilfe des Salzburger Lesescreenings SLS 2–9 und des Wiener Lesetests WLT zeigte, dass sich die Interventionsgruppe signifikant in der Leseflüssigkeit (13,2 Punkte SLS) verbessert hat. Die Kontrollgruppe ohne Lautlese-Tandems hat sich jedoch ebenfalls signifikant verbessert. Mit dem WLT zeigte sich dann ein Unterschied: Die Interventionsgruppe hatte einen Zuwachs von 4,8 richtigen Lösungen (= 33 Prozent mehr richtige Lösungen), während bei der Kontrollgruppe kein Zuwachs zu erkennen war (vgl. ebd.: 42). Die Lesedidaktik zieht aktuell v. a. das sogenannte Lautleseverfahren (Rosebrock/Nix 2015) als Methode der Leseförderung heran, das grob zwischen wiederholtem Lautlesen (*repeated reading*) und chorischem Lesen (*assisted reading*) differenziert wird und im deutschsprachigen v. a. durch das von Rosebrock und Nix (2010) entwickelte Tandem-Lesen bekannt wurde. Andere Verfahren wie reine Viellese-Verfahren (s. a. »Leseolympiade« Bamberger 2000) werden für schwache Leser:innen hingegen als inadäquate Fördermethoden bewertet (Rosebrock et al. 2010), deren Wirksamkeit keine eindeutigen Ergebnisse liefert (NICHD 2000). Der evidenzbasierte Nachweis über die Leseförderung basaler Kompetenzen durch Lautleseverfahren wird vorwiegend in Gestalt des Lautlesetandems umgesetzt (vgl. Trägerkonsortium BiSS 2017: 5 f.) und bildet die Grundlage für das hier vorgestellte strategiegestützte Tandem-Lesen.

41 Mit den an Hamburger Sekundarstufen durchgeführte Lernstandserhebungen KERMIT 5 werden die Leistungen der neu zusammengesetzten Lerngruppen zu Beginn der Sekundarstufe I untersucht. Sie liefern objektive Informationen hinsichtlich der Lernstandsvoraussetzung von SuS.

Durchführung: Ebenso wie das von Rosebrock und Nix konzipierte Lese-Tandem (vgl. Rosebrock/Nix 2015: 33) setzt sich das strategiegestützte Tandem-Lesen aus einem Tandem von zwei Personen zusammen. Rosebrock und Nix schlagen in ihrer Arbeit vor, bei der Einteilung der Tandems einen lesestärkeren und leseschwächeren SuS zusammenzusetzen (vgl. ebd.: 49). In Anlehnung an das Lautleseprotokoll (s. o. Kapitel 4.3), das zu Beginn des Förderprogramms durchgeführt wird, kann die Lehrkraft dann anhand der Ergebnisse eine heterogene Einteilung der Tandems (geringe Lesegeschwindigkeit u. Dekodiergenauigkeit/hohe bzw. ausreichende Lesegeschwindigkeit u. Dekodiergenauigkeit) bilden.⁴² Nach der Zusammensetzung wird das analoge Arbeitsblatt ausgeteilt. Die SuS legen währenddessen die digitalen *SpaceKarten* für das Tandem-Lesen bereit, die sich in der App befinden und entweder auf dem schulinternen Tablet oder eigenen Endgerät installiert wurde.⁴³ Das Lese-Tandem beginnt nun mit halblauter Lautstärke und im Wechsel den Geschichtentext zu lesen. Dabei orientiert sich das Tandem an den Schriftformen, die auf *Leser:in A* und **Leser:in B** verweisen. Während jedes Vorlesewechsels wird die entsprechende *SpaceKarte* aus der Lese-App bearbeitet. Die Aufgabenstellung wird den Texten immer vorangestellt.

STATION 1



Findet euch zu zweit zusammen.
Lest den Text im Wechsel laut vor.

Person A: Schräge Schriftform

Person B: Dicke Schriftform

Bearbeitet nach jedem Textabschnitt die zugehörige *SpaceKarte*.

Die *SpaceKarten* befindet sich in der App ‚LeseSystem‘.

→ Ihr müsst auf das Element ‚Planet‘ klicken und den Titel auswählen.

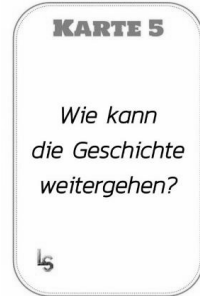
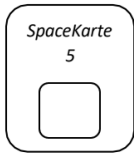
Setzt danach immer ein ✓ in den Kästchen auf diesem Blatt.

42 Das Vorgehen dieser starren Tandem-Zuordnung kann nach der praktischen Erprobung des *LeseSystem* nicht als obligatorisch kategorisiert werden. Die Tandem-Zuordnung setzt voraus, dass es einen gleichgewichtigen Anteil an ›leseunerfahrenen‹ und ›leseerfahrenen‹ SuS in der Klassenkonstruktion gibt, was in der tatsächlichen Zusammensetzung der Schüler:innen nicht immer der Fall sein dürfte. Ferner können alltägliche Zwischenfälle zu organisatorischen Problemen führen und lassen sich lösen, indem die Option einer freien Partnereinteilung gewählt wird.

43 App *LeseSystem*>PLANET>Titel_der_Geschichte>SpaceKarten

Die Texte der Stationen 1 bis 12 werden jeweils mit 6 bis 9 *SpaceKarten* während des Lesens unterstützt. Der Text wird so lange im Wechsel gelesen, bis alle *SpaceKarten* bearbeitet wurden. Zur Kennzeichnung der bearbeiteten *SpaceKarten* setzen die SuS ein ✓ im Kästchen.

Also kocht es fort, und der Brei steigt über den Rand hinaus und kocht immerzu, die Küche und das ganze Haus voll und das zweite Haus und dann die Straße, als wollt's die ganze Welt satt machen, und ist die größte Not, und kein Mensch weiß sich da zu helfen.



Schmitz et al. (2021) haben in 31 Klassen eine ratingbasierte Beobachtung (Audioaufnahmen und Beobachtungsbögen) zur Implementierung von Leseförderkonzepten in den Regelunterricht durchgeführt. Sie halten fest, dass lediglich in 3 Prozent der Fälle auf eine explizit prozedurale Vermittlung von kognitiven Lesestrategien vonseiten der Lehrkraft hingewiesen wurde (vgl. ebd.: 131, 138). Short und Ryan (1984) halten nach der Durchführung ihres metakognitiven Interventionsprogramms zur Überwachung des Textverständnisses fest, dass weniger geübte Leser:innen in der tatsächlichen Anwendung von Lesestrategien wenig motiviert sind (vgl. ebd.: 225). Wie Davis (1968) anführt, wird das Ziel einer Vermittlung grundlegender mechanischer Fertigkeiten innerhalb eines systematisch geplanten Lesesettings verfolgt (vgl. ebd.: 542 f.). Um dieses Ziel erreichen zu können, nimmt das Tandem-Lesen den individuellen Lernstand der SuS in den Mittelpunkt und unterstützt mit dem Einsatz von Lernstrategien das Verstehen des gelesenen Textes bereits während des Lesens (vgl. Hasselhorn 1992: 47). Es wird die Annahme geteilt, dass Fördermaßnahmen im Leseverstehen nicht nur als Angebot zur Verfügung stehen, sondern explizit kenntlich gemacht und obligatorisch durchzuführen sind.

Mikroebene:	(II.)	Trainieren niedriger Basiskompetenzen ✓
	(III.)	Einsatz von Lesestrategien ✓
	(IV.)	Kollaboratives Lernen ✓
	(VI.)	Förderung der Lesemotivation ✓
	(VII.)	Kombination der Fördermethoden ✓
Makroebene:	(III.)	Ressourcenschonender Einsatz von Material ✓
	(IV.)	Kompatibilität zwischen bekannten und unbekanntem Unterrichtsroutrinen durch aufbereitete Materialien ✓

Mikro- und Makroanalyse: (II.) Der einleitende Teil dieses Kapitels hat bereits deutlich gemacht, dass es sich mit dem Tandem-Lesen bzw. den Lautleseverfahren um eine Methode handelt, die schwerpunktmäßig die basalen Fertigkeiten des Lesens, die Leseflüssigkeit, trainiert. (III.) Mit der Integration der Strategiekarten *SpaceKarten* wird eine Kopplung an hierarchiehohe Prozesse (z. B. Inferenzbildung durch Wiederholungsstrategien) erprobt. Während des Tandem-Lesens bearbeiten die SuS im Wechsel insgesamt sechs bis neun verschiedene *SpaceKarten*, von denen im Durchschnitt die Hälfte auf inhaltliche Wissensabfragen zu Textinhalten und die zweite Hälfte auf lesestrategische Fragen abzielt.⁴⁴ Die letzte *SpaceKarte* bezieht sich auf eine metareflexive Beantwortung bezüglich der eigenen Lehren, die mit der Geschichte einhergehen. (IV.) Die Zusammenarbeit der SuS ist für das Tandem-Lesen obligatorisch. SuS kooperieren hier nicht nur – das wäre der Fall, wenn sie den Text lediglich abwechselnd lesen würden – sondern benötigen ihre gegenseitige Unterstützung, wenn z. B. über den Fortgang der Geschichte zu reflektieren ist. (VI.) Auf diese Weise übernehmen die SuS Aufgaben im Tandem-Lesen⁴⁵ und können durch die soziale Nähe in eine motivationsfördernde Leseumgebung wachsen. (VII.) Durch den Einbezug der soeben genannten Elemente entsteht eine kombinierte Fördermethode. (III. und IV.) Durch die digitale Umsetzung der *SpaceKarten* wird das Material für ihre ana-

44 Die in jeder Geschichte wiederkehrenden Strategiefagen sind: *Stelle deinem Partner eine Frage über den Textabschnitt./Fasse den Abschnitt zusammen./Wie kann die Geschichte weitergehen?*

45 Untersuchungen von Leseprogrammen in den Klassenstufen der Primarschulen (vgl. Cheung/Slavin 2005: 262) und Mittel- und Oberstufe zeigte den positiven Effekt (Effektgröße von +0.32) kooperativer Lernprogramme (vgl. Slavin et al. 2008: 291).

loge Herstellung eingespart. Eine kleine Beispielrechnung demonstriert ihren Vorteil: Gehen wir von einer Klassengröße von 20 SuS aus, ergibt sich folgende Rechnung.

20 SuS = 10 Tandems = 10 Strategiesets

1 Strategieset = 6 Karten → 6 Karten für jedes Tandem = 60 Karten

5.3.3 Kollaboratives *Storyboard*

Durkin (1978) untersuchte in einem Beobachtungszeitraum von 4.500 Minuten Klassenstufen der dritten bis sechsten Klasse. Beobachtungen, die in den vierten Klassen durchgeführt wurden, richteten ihren Fokus auf die Vermittlung von Lese- bzw. Lernstrategien. In der Auswertung zeigte sich, dass Lehrkräfte für die Vermittlung von Strategien zur Förderung des Leseverstehens mit insgesamt 28 Minuten in ihrem Unterricht weniger als 1 Prozent für diesen Aufgabenbereich verwendet haben (vgl. ebd.: 494, 497–498). Die von Ness (2008) durchgeführte Folgestudie in den Klassen der Sekundarstufe I wertete neben 2400 Minuten direkter Unterrichtsbeobachtung acht offene Interviews mit Lehrkräften der Sekundarstufe aus und kommt zu ähnlichen Befunden. Unterricht, der sich primär auf das Leseverstehen fokussierte, stellte kein wesentliches Mittel des Deutschunterrichts dar. In der Auswertung der Interviews hat keine der acht Lehrkräfte erwähnt, dass Lesestrategien für SuS unterstützend zum Leseverstehen beitragen können (vgl. ebd.: 80, 87). Beide Studien lassen erkennen, dass der Schwerpunkt der beobachteten Unterrichtsstunden nicht auf der Vermittlung, sondern der Überprüfung des Leseverstehens lag. Diese Befunde sind insofern als problematisch zu bewerten, als dass der positive Einfluss von Lesestrategien auf das Leseverstehen bewiesen wurde (vgl. OECD 2021: 9,11). So konnten Bilal et al. (2013) mit der in acht katarischen Schulklassen durchgeführten Studie einen positiven Effekt im Verstehen von Kurzgeschichten durch die Vermittlung der Geschichtengrammatik in der Experimentalgruppe nachweisen. Gurney et al. (1990) konnten einen positiven Effekt bei einer Gruppe von SuS mit diagnostizierten Lernschwächen nachweisen (vgl. ebd.: 340). Die aktuellere Studie von Yousef (2019) kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Mit insgesamt 70 ägypti-

schen SuS einer 6. Klasse wurde im englischen Fremdsprachenunterricht die unterstützende Wirkung der Geschichtengrammatik bestätigt und insbesondere auf die Relevanz einer direkten Instruktion verwiesen (vgl. ebd.: 14 f.; s. a. Stetter/Hughes 2010: 115; 116). Die kleinste Gemeinsamkeit findet sich in narrativen Texten auf temporaler Ebene: Die Anfangssituation verändert sich durch ein Geschehen, die meist mit einem drängenden Problem einhergeht, und mündet damit in eine Endsituation bzw. einen Endzustand (vgl. Grabe et al. 2009: 80 a. a. O. Schmid 2005: 13–16). Diese Zustandsveränderung wird durch einen handelnden Agenten herbeigeführt (vgl. Schmid 2014: 2). Das Ende der Geschichte führte entweder zu einem Erreichen oder eines Verfehlens des in der Anfangssituation festgelegten Ziels (vgl. Bal 1997: 3). Zwischen Anfangs- und Endsituation beeinflusst dann mindestens eine intentional handelnde Figur das Geschehen.⁴⁶ Hier kann es durch andere Figuren oder externe Wirkungsfaktoren zu Widerstand oder Hilfe im Erreichen des Handlungsziels kommen (vgl. Jesch/Kniffka 2020: 81). Diese einzelnen Teile einer Geschichte, die Elemente der *Story Grammar*, lassen sich konzeptionell trennen und von Leser:innen schlussfolgernd identifizieren (vgl. Amer 1992: 712).⁴⁷

Das *LeseSystem* versucht an dieser Stelle, mit der Erstellung eines sogenannten *Storyboards* die hierarchiehohe Ebenen des Lesens (Makrostrukturbildung: Superstrukturen) zu fördern, indem das von Bay (2022) konzipierte und durch ikonische Visualisierungen unterstützte Schema als Grundlage verwendet wurde. Ziel ist es, den SuS ein deklaratives Wissen über die handelnden Figuren und die Handlungsstruktur der narrativen Texte zu vermitteln (vgl. Bay 2022: 128). Der Einsatz des *Storyboards*, das die *Story Grammar* der Texte strukturiert, kann als eine für alle Alters- und Klassenstufen effektive Möglichkeit verstanden werden, um SuS ein Gespür für die Geschichten zu geben und ihre Lesekompetenz zu fördern (vgl. Lehr 1987: 550; s. a. *Story Grammar* im Fremdsprachenunterricht bei

46 Durch die Zuschreibung eines intentionalen Handelns können diese Figuren mit menschenähnlichen Merkmalen klassifiziert werden (vgl. ebd.).

47 Schmid (2014) unterscheidet zwischen vermittelten narrativen Texten (die Zustandsveränderung wird von einem Erzähler berichtet) und mimetisch narrativen Texten (Zustandsveränderung wird ohne vermittelnde Erzählinstanz vorgestellt) (vgl. ebd.: 8). Diese Einteilung hat für die Arbeiten mit den Texten des Leseförderprogramms keine bedeutende Rolle.

Youssef 2019).⁴⁸ Die Relevanz des semantischen Kontextes zur Unterstützung des leserinnenseitigen Vorwissens im Verstehens- und Erinnerungsprozess konnten Bransford und Johnson bereit 1972 in ihrer Studie belegen. In ihrem Experiment wurden die Teilnehmenden in zwei Gruppen aufgeteilt. Eine Gruppe der teilnehmenden SuS folgte einer mündlich erzählten Handlung ohne Bildkontext. Der zweiten Gruppe wurde ein passendes Bild vorgelegt. In der Auswertung zeigte sich, dass SuS, denen das Bild vorgelegt wurde, eine höhere ›Verstehensrate‹ hatten (vgl. Bransford/Johnson 1972: 719 f.). Nach dem praktischen Erproben der von Bay (2022) konzipierten ikonischen Visualisierungen und ihren Begrifflichkeiten wurden leichte Modifizierungen unternommen. Die nachfolgenden Begrifflichkeiten und ihre zugehörigen Visualisierungen (vgl. Tabelle 11) werden im Rahmen des *Storyboards* zur Unterstützung bei der Strukturierung des Handlungsgeschehens eingesetzt.

- (1) Welt und Figur
- (2) Handlungsauslöser
- (3) Handlungsziel
- (4) Handlung
- (5) Gegner:in
- (6) Helfer:in
- (7) Wirkungsmacht *oder* Ereignis
- (8) Handlungsziel erreicht
- (9) Handlungsziel nicht erreicht

48 An dieser Stelle möchte der von Schmitz et al. (2021) postulierte unspezifische Zugriff von Lern- und Lesestrategien für fiktionale Texte (vgl. ebd.: 126) mit dem Verweis auf die Möglichkeit eines kombinierten Einsatzes von Lernstrategien gemeinsam mit der Vermittlung der *Story Grammar* narrativer Texte revidiert werden.

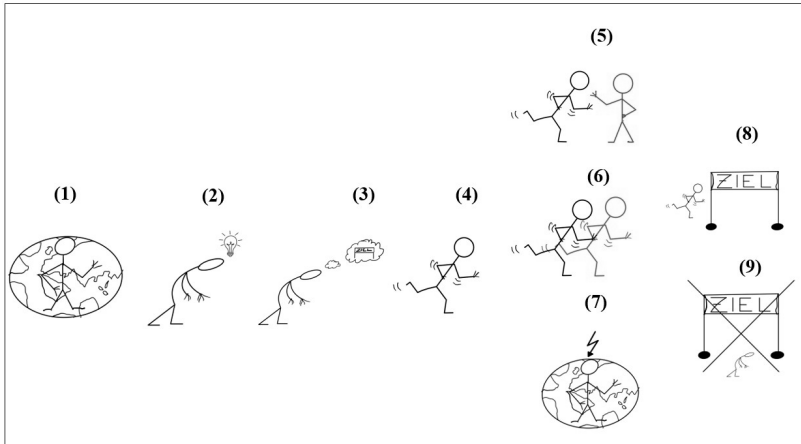
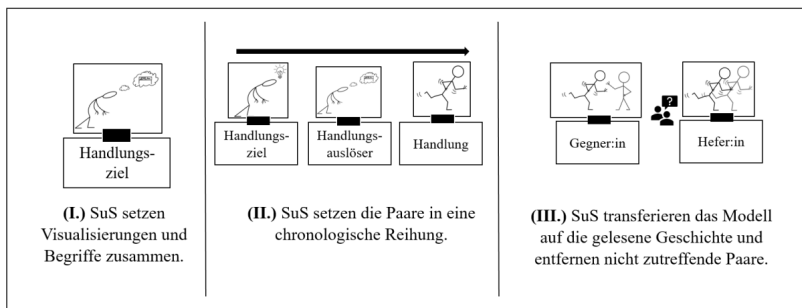


Abbildung 10: Aufbau des Storyboards (in Anlehnung an Bay 2022)

Durchführung: Das *Storyboard* wird im Anschluss an das Tandem-Lesen erstellt. Die Elemente des *Storyboards* (ikonische Visualisierungen und Begriffe) liegen den SuS in einer einmaligen Ausfertigung vor. In einem ersten Schritt setzen die SuS die Visualisierungen und Begriffe zusammen, um anschließend die Paare in die korrekte chronologische Reihung zu bringen. Auf Grundlage der gelesenen Geschichte transferieren die SuS die Inhalte mit den Elementen des *Storyboards* und entfernen gegebenenfalls die nicht passenden Elemente.



In Anlehnung an die Analyse von Dimino et al. (1995) ist beim Einsatz des *Storyboards* in den ersten Stationsdurchläufen eine Anleitung und Modellierung durch die Lehrkraft erforderlich, bis die SuS das *Storyboard* selbstständig zusammenfügen können (vgl. ebd.: 69).

Mikroebene:	(II.)	Trainieren höherer Basiskompetenzen ✓
	(V.)	Aufbau eines Textstrukturwissens ✓
	(VI.)	Förderung der Lesemotivation ✓
	(VII.)	Lesen und Schreiben verbinden ✓
	(IX.)	Ko-Konstruktive Unterrichtsplanung ✓
Makroebene:	(III.)	Ressourcenschonender Einsatz von Material ✓
	(IV.)	Kompatibilität zwischen bekannten und unbekanntem Unterrichtsroutinen durch aufbereitete Materialien ✓

Mikro- und Makroebene: (II. und V.) Der Einsatz des *Storyboards* kann das Wissen über die superstrukturellen Verbindungen narrativer Texte fördern. Wird dieses Ziel in die didaktische Gestaltung übersetzt, stellt sich die Frage, wie die Herstellung einer »Verbindung« zwischen Text und Leser:innen gefördert werden kann. Das *Storyboard* kann deshalb sowohl als Mittel und Ziel verstanden werden: Erfahren die SuS, dass semantische Einheiten für narrative Texte auf globaler Ebene kennzeichnend sind, verfügen sie über ein langfristiges und nachhaltiges Wissen, das auf weitere Texte transferiert wird. Das vorhandene Textstrukturwissen kann dann bei einer ausreichenden Automatisierung genutzt werden, um Verstehensprobleme zu überbrücken, die bei neu zu lesenden Geschichten auftreten können. (VI., IX. und III.) Mit der Vermittlung von Lesestrategien geht eine handlungsorientierte Zielsetzung einher. Das ist Ziel es, dass SuS über einen selbstgesteuerten Leseprozess verfügen, der sich an unterschiedliche Kontexte bzw. Situationen anpasst. Damit nun die SuS diese Selbststeuerung tatsächlich erlernen können, heißt das für das Format der Unterrichtsdarstellung, dass die lehrkraftseitige Fremdsteuerung so weit wie möglich (und nötig) zurückzufahren ist (vgl. Philipp 2012a: 13). Durch die kleinschrittige Erarbeitung des *Storyboards* kann die Lehrkraft so in den Hintergrund treten und nur bei schülerinnenseitigem Bedarf unterstützen. SuS können sich als kompetente Mitwirkende wahrnehmen und im sozialen Raum – dem Klassenzimmer – eine bedeutende Rolle übernehmen. Der Einsatz der extramentalen Visualisierungen, die als

eine Übertragung der abstrakten Schrift in eine ikonische Veranschaulichung zu verstehen sind, begleitet und fördert das Textverstehen (vgl. Jesch/Staiger 2016: 63). Hierbei bedarf es einer Kombination mit lesestrategischen Operationen wie dem im Storyboard genutzten Textstrukturwissen, um die Erschließung der literarischen Texte zu unterstützen (vgl. ebd.: 69). (VII.) Eine Kombination von Lesen und Schreiben kann durch eine Absicherung des im Plenum besprochenen Wissens in schriftlicher Form über ein vorgefertigtes Arbeitsblatt erfolgen. Die ikonischen Visualisierungen werden in chronologischer Reihung gemeinsam mit freien Textfeldern dargestellt und können für die jeweiligen Geschichten zusammengefasst werden. Dieser Phasenabschnitt wird jedoch als ›nicht bindend‹ kategorisiert, da nicht einzuschätzen ist, wie viel Zeit in den einzelnen Klassen für die Bearbeitung des Tandem-Lesens und des im Plenum zusammengetragenen Storyboards benötigt wird. (IV.) Die Erstellung des *Storyboards* wird SuS und Lehrkräfte mit einer unbekanntenen Herangehensweise zur Analyse narrativer Texte konfrontieren. Mithilfe einer simplen und leicht verständlichen visuellen Darstellung und Begrifflichkeiten, die SuS und Lehrkräften in der Regel aus Fabel- und Märchengeschichten bekannt sind, wird an bestehendes Wissen angeknüpft. Zudem stehen digitale Übungsaufgaben bereit, mithilfe derer das Schemawissen überprüft und mental verinnerlicht werden kann.⁴⁹

5.4 Individuelle Förderung der Lesemotivation

Die digitalen *LeseSpiele* und die Family-Ecke versuchen sich eines motivationsförderlichen Lesesettings, das unter dem Wissen von positiven Effekten der Anschlusskommunikation, *Peers* und primäre Sozialisationsinstanzen miteinbezieht. So zeigte die Meta-Analyse von Sénéchal und Young (2008), die sich auf Eltern-Kind-Leseaktivitäten fokussierte und 16 Interventionsstudien mit insgesamt 1340 Familien untersuchte, dass die Einbeziehung der Eltern einen positiven Einfluss auf den Leseerwerb der Kinder hatte ($d=0.65$) (vgl. ebd.: 8). Bonanati et al. (2021) haben das schulbasierte und in Kooperation mit Eltern und Schulen organisierte Leseför-

49 App *LeseSystem*>Planet>Geschichten>Geschichte X>Story-Chef

derprogramm »LIFE – Lesen in Familien erleben« auf die Wirkung elterlicher Unterstützung beim Lesenlernen von Primarstufenschüler:innen untersucht. Aus Elternperspektive zeigten sich signifikant positive Effekte unter dem Aspekt der Häufigkeit von Gesprächen über Gelesenes. Auch ein halbes Jahr nach Programmende konnte dieses Ergebnis bestätigt werden. Im Vergleich zur Experimentalgruppe, die am LIFE-Programm teilgenommen hat, berichteten Eltern der Kontrollgruppe, dass sie sich etwas weniger häufig mit ihren Kindern über Gelesenes unterhalten (vgl. ebd.: 292, 296 Tab. 4). Im Fokus des *LeseSystem* stehen bei der Umsetzung von Möglichkeiten zur Anschlusskommunikation mehrsprachige Spiele, die als erster Ansatz zu werten ist, um der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit aller SuS im Schulalltag Raum zu geben.

5.4.1 Digitale *LeseSpiele*

Die digitalen *LeseSpiele* kommen nach der Erstellung des *Storyboards* zum Einsatz. Je nach individueller Unterrichtssituation werden die *LeseSpiele* zum Ende der Unterrichtsstunde oder im außerunterrichtlichen Rahmen durchgeführt.

Durchführung: Jede Geschichte wird durch eine Auswahl von sechs bis sieben *LeseSpielen* unterstützt. Die Spiele sind auf unterschiedliche Schwierigkeitsstufen angesetzt und können von den SuS frei ausgewählt werden. Durchzuführen sind die Spiele am Smartphone oder Tablet.⁵⁰ Folgende *LeseSpiele* stehen in jeder Station des *LeseSystem* zur Verfügung:

50 App *LeseSystem*>PLANET>Geschichten>Geschichte X

Richtig oder falsch?



Mit dem Entscheidungsspiel *Richtig oder falsch?* wird das Textwissen der SuS getestet. Aussagen über die Inhalte der Geschichte werden entsprechend den Feldern »richtig« oder »falsch« zugeordnet. Nach Fertigstellung können die Angaben auf ihre Richtigkeit kontrolliert werden.

Story-Chef



Mit dem Spiel *Story-Chef* kann das im Unterricht bereits erarbeitete *Storyboard* digital und individuell wiederholt werden. Die Aufgabe der SuS besteht darin, die Visualisierungen mit den passenden Zusammenfassungen zu verbinden. Nach Fertigstellung können die Angaben auf ihre Richtigkeit kontrolliert werden.

FilmStreifen



Im *FilmStreifen* werden die Handlungsabschnitte der Geschichte in eine chronologische Reihenfolge gebracht. Nach Fertigstellung können die Angaben auf ihre Richtigkeit kontrolliert werden.

BlitzBild



BlitzBild

„[...] und der Brei steigt über den Rand hinaus und kocht immerzu, die Küche und das ganze Haus voll und das zweite Haus und damit die Straße [...]“

Schließe deine Augen und stelle dir die Szene bildlich vor.
Entwirf eine passende Zeichnung.

Das kreative Denkvermögen wird mit dem *BlitzBild* gefördert. Die Aufgabe besteht darin, eine Zeichnung zu einem vorliegenden Textabschnitt zu entwerfen.

Ein Beispiel für die kreative Umsetzung des *BlitzBild* wurde von einem Schüler, der an der Erprobung des *LeseSystem* teilgenommen hat, für die Station 12 entwickelt. Unter Einbezug des Textinhaltes zeigt die kreative Darstellung, dass zentrales Inhaltswissen und metareflexive Verarbeitungsprozesse des Schülers gewinnbringend umgesetzt wurden.

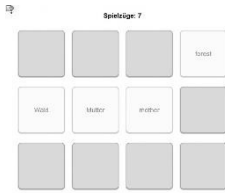
Aufgabe: »Das kleine blaue Kaninchen und seine Familie entfernen sich von ihrem Zuhause und wissen nicht, ob sie eines Tages dorthin zurückkehren werden.«

Schließe deine Augen und stelle dir die Szene bildlich vor.
Entwirf eine passende Zeichnung.

Kommentar: Mit dem in der Traumblase befindenden Auto wird auf das handlungsleitende rote Spielzeugauto verwiesen. Die Mimik des Kaninchens zeigt nicht nur den Gemütszustand der Figur, sondern macht eindrücklich deutlich, dass bei dem Schüler ein reflexiver und hierarchiehoher Verarbeitungsprozess zu erkennen ist.



Sprachen-Memory



Ausgewählte Wörter innerhalb der Geschichte (5–6 Wörter) werden mit Memory-Karten in verschiedenen Sprachen wiederholt. Zur Auswahl stehen insgesamt 20 Sprachen:

Albanisch, Arabisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Hindi, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch, Persisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Swahili (Ostafrika), Türkisch, Ukrainisch, Vietnamesisch, Yoruba (Westafrika)⁵¹

Mikro- und Metaebene: (II.; IV.; VI.) Durch die breite Auswahl an *LeseSpielen* kann eine Differenzierung im Schwierigkeitsgrad der einzelnen Aufgaben erzielt und individuelle Interessen berücksichtigt werden. Exemplarisch kann das Spiel *Story-Chef* im direkten Vergleich zum *FilmStreifen* zur Darstellung der Differenzierung herangezogen werden. Während der *Story-Chef* von SuS eine Zuordnung von ikonischen Visualisierungen und spezifischen Textinhalten verlangt, werden beim *FilmStreifen* die einzelnen Textelemente ohne Bezugnahme auf die Elemente des *Storyboard* in eine chronologische Reihenfolge gebracht. Das LeseSpiel *„Richtig oder falsch?“* testet das Wissen über zentrale Informationen und detailliertes Textwissen. Das *BlitzBild* möchte die SuS zur Herstellung eines mentalen Bildes auffordern. SuS wird im digitalen Format eine Textstelle vorgestellt, die sich gut für eine visuelle Darstellung eignet. (III.) Diese Beispielrechnung stellt den logistischen Aufwand dar, der für die analoge Materialproduktion im Bereich der *LeseSpiele* pro Klasse aufzubringen wäre.

1 Klasse; jedes Material in einer einmaligen Ausfertigung:			
1 Station	=	5 <i>LeseSpiele</i>	+ 20 Sprachen-Memorys
12 Stationen	=	60 <i>LeseSpiele</i>	+ 240 Sprachen-Memorys
12 Stationen	=	300 Materialien für digitale Spiele	

51 vgl. Anhang 3: Sprachen-Memorys: Namensnennung der Korektor:innen

(X.) Mit den Sprachen-Memories wird über eine situative Leseförderung hinaus ein erster Ansatz zur Anschlusskommunikation zwischen Schule und Elternhaus geleistet. Aus jeder Geschichte wurden fünf bis sechs alltagsbekannte Wörter (z. B. Haus, Katze, Mädchen) ausgewählt und in je 20 verschiedensprachige *Sprachen-Memories* eingefügt. Für alle Spiele besteht die Möglichkeit einer eigenständigen Lösungskontrolle, die jede nicht korrekt gesetzte Antwort nach der Überprüfung mit einem roten Rand markiert. Da es sich bei dem *LeseSystem* um eine webbasierte App handelt, besteht die Möglichkeit einer downloadfreien Nutzung über den Internet-Browser. Verfügbar das Klassenzimmer über einen eigenen PC, können die *LeseSpiele* ebenso gemeinsam mit der Lehrkraft über den Beamer in einem großen Format projiziert und durchgeführt werden, wenn Bedarf nach Binnendifferenzierung besteht.⁵²

5.4.2 Digitale *Family-Ecke*

Der Vorlesestudie 2019 ist zu entnehmen, dass Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss (51 %) im Vergleich zu Eltern mit höheren Abschlüssen (21 %) weniger vorlesen (vgl. Vorlesestudie 2019: 13). In der Folgestudie 2020 ist der Anteil von Eltern, die angeben, keine Zeit für das Lesen zu haben und dem Lesen wenig Spaß beimessen, mit 49 Prozent identisch hoch (vgl. Vorlesestudie 2020: 18, 26). Eine Interpretation dieser Befunde kommt dort zu kurz, wo eine simple Ursache-Wirkungskette von geringem Bildungsabschluss und seltenem Vorlesen insistiert wird. Diese Wirkungskette torpediert eine reflexive Interpretation, die zu fragen hat, inwiefern die Beschaffenheit des Angebots (Lesematerial) formal (z. B. der Schwierigkeitsgrad o. Länge des Vorlesetextes) und inhaltlich (z. B. das Thema des Textes) nicht an die Zielgruppe angepasst ist. Die Gestaltung der Leseförderung ist dann effektiv, wenn sie langfristig angelegt wird. Für seine Umsetzung heißt das, dass Leseförderung nicht allein im Unterricht stattfinden darf (vgl. Lenhard 2013: 146; Philipp 2012: 63). Elternhaus und außerschulische Einrichtungen dürfen nicht als abgetrennte Lernorte, sondern als für die schulische Leseförderung zentral betrachtet werden. Die Bemühungen in der Konzeption der *Family-Ecke* liegt deshalb

52 Browser-Version des Leseförderprogramms *LeseSystem* <http://5578046.igen.app/pwa>

erstens in der sozialen Einbindung des Lesens in die Lebenswelt der SuS (vgl. Hurrelmann et al. 1993) und zweitens in der Fortführung des ko-konstruktiven Lesesettings für den außerschulischen Bereich. Das familiäre Lesesetting wird maßgeblich durch die primären Sozialisationsinstanzen beeinflusst, die mit der Aufgabe konfrontiert sind, eine literarisch anregende Umgebung für die Heranwachsenden zu gestalten und damit den Kristallisationspunkt für den sprachbezogenen Fokus der Family-Ecke zu bilden: Das ko-konstruktive Lernsetting im *LeseSystem* möchte seinen Fokus nicht nur auf die Heranwachsenden, sondern ebenso auf die primären Sozialisationsinstanzen richten. In der Family-Ecke wird eine Übersetzungsaufgabe und thematisch nach Sprachen sortierte Übersicht der in den *LeseSpielen* verwendeten Sprachen-Memorys angeboten. Das Angebot »Sprachen-Memorys« beinhaltet dieselben Memory-Karten, wie sie in den *LeseSpielen* vorzufinden sind. Eine Unterscheidung ergibt sich in der digitalen Darstellung, die hier nicht nach Stationen, sondern nach Sprachen geordnet ist. Möchte sich jemand z. B. ausschließlich mit den Sprachen-Memorys »Kurdisch-Deutsch« beschäftigen, gelangen Familien über einen Klick auf die Übersichtsseite mit den insgesamt 12 verschiedenen Sprachen-Memorys. Das Angebot »Übersetzer:in« verbindet das gemeinsame Vorlesen mit der digitalen Übersetzung. Es werden insgesamt drei internationale Märchen in digitalem Format zur Verfügung gestellt. Die Texte können im Wechsel von Elternteil und Kind vorgelesen werden, farbliche Kennung machen die wechselnden Vorleseabschnitte kenntlich. Im Anschluss steht ein digitaler, nach unterschiedlichen Sprachen sortierter Fragebogen zur Verfügung. Dieser Fragebogen ist von dem Elternteil oder dem Kind in der jeweiligen Sprache auszufüllen. Besteht ein breites Angebot an Antworten, können die Inhalte zur Konstruktion einer neuen Station im *LeseSystem* verwendet werden. Dieses Angebot könnte gleichwohl positive Effekte auf das Kompetenzerleben von Eltern haben, da die in der Familie gesprochene Sprache für die Schule nicht nur interessant, sondern nutzbar gemacht wird.

Durchführung: In dem digitalen Spiel *Übersetzer:in* stehen drei internationale Märchen zur Verfügung, die im Wechsel zwischen Elternteil und Kind vorgelesen werden können. Die Texte liegen digital vor. Die Wech-

selphasen sind farblich mit einem grünen oder roten Punkt kenntlich gemacht. Anschließend können ausgewählte Wörter des Märchens von Elternteil oder SuS in einem vorgefertigten digitalen Dokument eingetragen werden. Die ausgefüllten Dokumente werden mit dem Button »Senden« an die offizielle E-Mail-Adresse des *Lesesystem* weitergeleitet und können für den Aufbau einer neuen *Station* genutzt werden. Sprachen-Memorys können nach eigenem Interesse und Familiensprachen ausgewählt und wiederholt werden.

Mikroebene:	(II.)	Trainieren niedriger Basiskompetenzen ✓
	(X.)	familiale Anschlusskommunikation ✓
Makroebene:	(III.)	ressourcenschonender Einsatz von Material ✓

(II. und X.) Eine familiäre Anschlusskommunikation ist in allen drei Angeboten gegeben bzw. setzt die Bearbeitung der Angebote voraus. Mit dem Angebot *Übersetzer:in* wird zudem das Vorlesen und damit die Leseflüssigkeit im kooperativen Setting (hier nicht kollaborativ, da keine Strategiekarten) gefördert. (III.) Die digitalen Textversionen bieten den Vorteil eines simplen Abrufens. Die Konstruktion der Fragebögen wäre ohne die digitale Version aufgrund der mit ihr einhergehenden Auswertung zur Erstellung der neuen Stationen nicht umsetzbar.

5.5 Zusammenfassung

Mikroebene:	(VII.)	Kombination der Fördermethoden ✓
Makroebene:	(III.)	Ressourcenschonender Einsatz von Personal, Zeit, Kosten, Material ✓

(VII.) In dem vorliegenden Kapitel wurden die Inhalte des Leseförderprogramms unter der Mikro- und Makroebene des in Kapitel 4 erstellen Anforderungsprofil analysiert. Die Konstruktion des Anforderungsprofils stützte sich auf das im theoretischen Teil dargestellte multifaktorielle Lesekompetenzmodell aus didaktischer Perspektive. Ziel war es, mit dem

Leseförderprogramm erste Schritte zu gehen, um zentrale Inhalte des Lesekompetenzmodells (Leseflüssigkeit, Lesestrategien, Selbstbestimmung, angenehme Leseumgebung, Anschlusskommunikation) in die Leseförderung aufzunehmen. Durch die breite methodische Zusammensetzung der Aufgaben im *LeseSystem* konnten mehrere Förderschwerpunkte kombiniert werden. Das kollaborative Tandem-Lesen und die konstruktive Erstellung des *Storyboards* stellen die zentralen Bausteine zur Förderung basaler Kompetenzen dar. Die daran anknüpfenden digitalen *LeseSpiele* können die individuellen Interessen der SuS fördern und unterschiedliche Anforderungsebenen abdecken (z. B. *Richtig oder falsch*: grundlegende Wiederholung von Textinhalten u. *BlitzBild* mentales Modell im Gedächtnis aufbauen). Das Lesekompetenzmodell legt seinen Schwerpunkt auf die Rolle der Sozialisationsinstanzen und ihre Anschlusskommunikation und widmet sich der Frage, wie die inhaltliche Gestaltung dieser Kommunikation für eine nachhaltige Leseförderung zu gestalten ist. Hierbei bildet der Versuch, eine Passung an die soziale Umwelt der SuS zu schaffen, das Schlüsselement. Hier wird das Element »Mehrsprachigkeit« als wertvolle Ressource betrachtet, um eine Anschlusskommunikation herzustellen. Gelingen kann eine solche Förderung nur dann, wenn das pädagogische Personal permittiert, dass Ihnen unbekanntes Wissen über weniger bekannte Sprachen nicht als Gefahren gegenüberstehen. Der Gedanke stützt sich auf einen der drei zentralen Aktionsbereiche, der im Rahmen der ›Durchgängigen Sprachbildung Freiburg‹ als horizontale Dimension (z. B. Einbeziehung der Eltern, Gogolin 2018) dargestellt wird. Die vorbehaltlose Unterstützung der Eltern und aller Mehrsprachigkeitsbemühungen (vgl. Gretsch 2015: 5) stellen den Ausgangspunkt zur Gestaltung der Family-Ecke dar. Dieses Bewusstsein möchte das Wissen um eine inter-institutionelle Vernetzung durch Gewährleistung der durchgängigen Förderung in den Mittelpunkt rücken lassen. An diesem Bildungsprozess werden alle Sozialisationsinstanzen einbezogen, die in der sozialen Umwelt der SuS bedeutende Rollen einnehmen (vgl. ebd.: 3). Die Institution Schule passt unter Berücksichtigung der familialen Voraussetzung das Angebot adäquat an. Wie bereits ersichtlich wurde, wird die Anschlusskommunikation im dargestellten Lesekompetenzmodell unter einem Blickwinkel gestaltet, der sich an den bestehenden

Ressourcen der SuS orientiert. Wenn SuS durch das Vorhandensein umfassender Lesekompetenz als handlungsfähige Subjekte innerhalb der Gesellschaft auftreten möchten, bedarf es eines Ortes, an dem sie eine handlungsfähige Rolle einnehmen. Brizić versteht die Institution Schule unter anderem als einen Austragungsort, einen sozialen Raum, in dem »Stimmen mit all ihren Kompetenzen aufeinandertreffen, nicht nur vielsprachig, sondern auch vielstimmig« (Brizić 2022: 19). Die heterogene Schülerzusammensetzung zeichnet sich durch die Koexistenz verschiedener Sprachen aus. In dieser simplifizierten Erläuterung verstehen wir diese Gruppe als eine homogene Stimme. Sie ist als eine von vielen Stimmen in der Institution Schule zu verstehen. Eine zweite Stimme bilden die statushöheren Gruppen, Lehrkräfte und Schulleitung.⁵³ Diese Vielsprachigkeit der statusniedrigen Gruppen ist *prinzipiell* in allen Räumen und Orten der Schule *hörbar*. Die Frage, ob sie in der Institution Schule *tatsächlich hörbar* wird, entscheiden sich durch die Disparität in der Gewichtung der Stimmen: Nicht die Stimmen der statusniedrigen Personengruppen, sondern die der statushöheren (Lehrkräfte, Schulleitungen) entscheiden, ob mit der Berücksichtigung von Vielsprachigkeit die Stimmen der statusniedrigen Personen gehört werden. Wie es nun um die (Nicht-)Berücksichtigung von Vielsprachigkeit an deutschen Schulen steht, zeigen bereits Befunde aus Gogolins (2008 [1994]) Untersuchung zum monolingualen Habitus an deutschen Schulen. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung unter Lehrpersonen belegen das Vorherrschen dieser monolingualen Orientierung trotz einer schon damals bestehenden vielsprachigen Schülerschaft. In einem Interview mit einer Schulleitung an einer Bielefelder Grundschule halten Gomolla und Radtke (2009) fest, dass der mangelnde Schulerfolg von Migrantenkindern durch Schulleitungen auf vermeintlich bestehende sprachliche Schwierigkeiten (z. B. im Satzbau) und somit als individualisiertes Scheitern klassifiziert wurde (vgl. ebd.: 245). Hier

53 Das Beispiel möchte das Anliegen des Sprachen-Memorys erläutern und wurde in zwei übergeordnete Stimmen geteilt: die der statusniedrigen und statushohen Personengruppen. Es handelt sich hier um ein stark vereinfachtes Beispiel und kann nicht als ›reales Abbild‹ interpretiert werden.

zeigt sich eine subtile Form des Linguizismus⁵⁴ (Dirim/Mecheril 2018), die sich in einer Fehleinschätzung über die Kompetenz von Menschen anderer sprachlicher Herkunft zeigt und darauf zurückzuführen ist, dass sie aufgrund des Sprechens einer prestigeärmeren Sprache zurückzuführen ist (vgl. Sprinsits 2015: 93). Folgende Reflexionsfrage ergibt sich: Wie können die vielsprachlichen Stimmen der SuS – die im *LeseSystem* als Kompetenzen verstanden werden – als Ressourcen im Unterricht nutzbar gemacht werden? Einen ersten Ansatz zur Beantwortung der Frage kann der Einsatz von *Sprachen-Memories* liefern, indem sie Mehrsprachigkeit als ein Potenzial betrachten, das sich nicht nur lebensweltlich, sondern in den Bildungsinstitutionen entfalten kann (vgl. Fürstenau 2011: 34) und sich ebenso gegen subtilen Linguizismus in der Institution Schule richtet. Hier sei auf die von Barak et al. (2022) durchgeführte Studie hinzuweisen, die den Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und Sprachstörung beim Lernen neuer Wörter untersuchte. Barak et al. teilten Probanden, 101 Vorschulkinder, in vier Gruppen russisch (r) und hebräisch (h) sprechender SuS ein: (1. bilingual (r-h) und 2. monolingual (h) mit TLD (*Typical Language Development*) 3. bilingual (r-h) und 4. bilingual (h) mit DLD (*Developmental Language Disorder*) ein. Alle Gruppen erlernten zwölf unbekannte Wörter aus dem Hebräischen (*Novelwords*). Während des Lernens wurden sechs Wörter mit Bildern täglich vertrauter Gegenstände (z. B. ein Boot) und sechs Wörter mit unbekanntem Objekten präsentiert. Die Befunde der Studie belegen, dass die TLD einen signifikanten Effekt auf den Lernfortschritt nimmt, während die Zweisprachigkeit keinen negativen Einfluss hat. Zudem unterschieden sich zweisprachige Kinder beim Erlernen der neuartigen Wörter nicht von einsprachigen Kindern (vgl. ebd.: 6,8,9; s. a. Lenhard/Lenhard 2018 zur Diagnostik von Lesestörung bei Mehrsprachigkeit). Als Migrationsgesellschaft wird eine Gesellschaft verstanden, die sich durch die Konstitutivität und der damit einhergehenden Dauerhaftigkeit von Migration charakterisiert (vgl. Karayakali 2015: 369). Das Bewusstsein um die Tatsache,

54 Linguizismus ist eine spezifische Form von Rassismus, der auf der Grundlage von Vorurteilen gegenüber von Menschen gerichtet ist, die eine bestimmte Sprache sprechen, welche von den Normen der Mehrheitsgesellschaft abweicht (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 57).

dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, bedarf im didaktischen Handeln einer migrationspädagogischen Perspektive, die diese Pluralität mit Achtsamkeit und Anerkennung aufnimmt (vgl. Mecheril 2010: 182) und als »Motor« für gesellschaftliche Veränderung und Modernisierung versteht (vgl. Mecheril 2016: 9). Die mitgebrachten Sprachen dürfen in der Institution Schule nicht als vom Regel- und Normalfall abweichende Sonderfälle klassifiziert werden (vgl. Christ 2009: 39). Mit ihrer Rolle werden somit Anforderungen an die bestehende gesellschaftliche und institutionelle Ordnung effiziert, die einer adäquaten Anpassung an migrationspezifische Anforderungen – auch seitens des Bildungssystems – erfordert (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010: 31). Gerade das Einbeziehen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit möchte deshalb dem sprachpolitischen Agieren und seinem negativen Einfluss auf den Stellenwert und das Prestige von Sprachen (Krumm 2021) entgegenwirken, um auf dem ›Sprachenmarkt‹ (Bourdieu 1990: 20 ff.) den Wert der mitgebrachten Sprachen zu würdigen. Zudem wird das Ziel angestrebt, dem von Skutnabb-Kangas (1988) in der *Declaration of Children's linguistic human Rights* angeführten Anspruch Rechnung zu tragen, sich positiv mit seiner *Mother Tongue* zu identifizieren und darin von anderen akzeptiert und respektiert zu werden (vgl. ebd.: 19; s. a. Krumm 2009). (III.) Der ressourcenschonende Einsatz ergibt sich durch die digitale Unterstützung des Leseförderprogramms, das die Materialien bereitstellt und auf das eine individuelle (Lese-)Förderung angewiesen ist.

1 Klasse; jedes Material in einer einmaligen Ausfertigung:

12 Stationen = 300 Materialien für digitale Spiele

12 Stationen = 90 digitale Strategie-Karten

