Der Beitrag Öffentlicher Bibliotheken zur Behebung coronabedingter Defizite in der kindlichen Leseentwicklung - Entwicklung eines Konzeptes zur Förderung von Lesekompetenz für die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach

Masterarbeit
Bibliothekswissenschaft
Fakultät für Informations-
und Kommunikationswissenschaften
Technische Hochschule Köln

vorgelegt von:
Katharina Scholl

Erstgutachterin: Prof. Dr. Haike Meinhardt-Wirrmann (Technische Hochschule Köln)
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Inka Tappenbeck (Technische Hochschule Köln)

Siegen, den 11. August 2023

Zusammenfassung

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema "Der Beitrag Öffentlicher Bibliotheken zur Behebung coronabedingter Defizite in der kindlichen Leseentwicklung - Entwicklung eines Konzeptes zur Förderung von Lesekompetenz für die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach". Die COVID-19-Pandemie hat einen erheblichen Einfluss auf den Bildungsbereich gehabt, insbesondere auf die kindliche Leseentwicklung. Die Schulschließungen und der digitale Unterricht haben dazu geführt, dass viele Kinder Lernrückstände und Defizite im Lesen aufweisen.

In diesem Zusammenhang gewinnen Öffentliche Bibliotheken eine wichtige Rolle, um diesen Herausforderungen entgegenzuwirken. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher mit der Frage, welchen Beitrag Öffentliche Bibliotheken, insbesondere die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbacher, leisten können, um coronabedingte Defizite in der kindlichen Leseentwicklung zu beheben.

Der Fokus liegt dabei auf der Entwicklung eines speziellen Konzeptes zur Förderung von Lesekompetenz. Hierbei werden verschiedene Aspekte berücksichtigt, wie die gezielte Auswahl von geeigneten Leseförderungsangeboten, die Integration digitaler Medien zur Unterstützung des Lernens, die enge Zusammenarbeit mit Schulen und Lehrkräften sowie die Einbindung von Eltern und Erziehungsberechtigten.

Es werden theoretische Grundlagen und empirische Erkenntnisse herangezogen, um ein ganzheitliches Konzept zu erstellen, das sowohl auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder als auch auf die aktuellen Herausforderungen in der Leseentwicklung eingeht.

Abstract

This master's thesis deals with the topic "Der Beitrag Öffentlicher Bibliotheken zur Behebung coronabedingter Defizite in der kindlichen Leseentwicklung - Entwicklung eines Konzeptes zur Förderung von Lesekompetenz für die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach". The COVID-19 pandemic has had a significant impact on the education sector, particularly on child literacy development. School closures and digital learning have resulted in many children experiencing learning gaps and deficits in reading.

In this context, public libraries play a crucial role in addressing these challenges. Therefore, this study aims to explore the contribution of public libraries, specifically the County and City Library Gummersbach, in addressing COVID-19 related deficits in child literacy development.

The focus lies on developing a specialized concept to promote a reading competence. Various aspects are considered, including the targeted selection of suitable reading promotion offerings, the integration of digital media to support learning, close collaboration with schools and teachers, and involving parents and guardians.

The thesis draws on theoretical foundations and empirical findings to create a holistic concept that addresses both the individual needs of children and the current challenges in literacy development.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 6

2. Lesekompetenz (Begriffliche Klärungen und Modelle) 7

2.1. Lesekompetenz nach dem Program for International Student Assessment [PISA] 10

2.2. Lesekompetenz nach der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung [IGLU] 12

2.3. Lesekompetenz nach dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen [IQB] Bildungstrend 14

3. Die Lesevoraussetzungen 16

3.1. Theoretische Grundlagen 18

3.2. Lesesozialisation 21

3.2.1. Die Funktion der Familie 23

3.2.2. Die Funktion der Schule 27

3.2.3. Die Funktion der Peer Groups 28

4. Ein didaktisches Modell von Lesekompetenz – das Drei-Ebenen-Modell (nach Rosebrock/Nix) 29

4.1. Theoretische Grundlagen und Erläuterungen des Ansatzes 30

4.2. Die Prozessebene 31

4.3. Die Subjektebene 33

4.4. Die soziale Ebene 34

5. Der Lesestandard der Schüler nach der Grundschule laut des Lehrplans NRWs 35

6. Die Coronakrise und die Folgen 39

7. Die Methodik – Umfrage an den Grundschulen in Gummersbach 44

7.1. Struktur und Durchführung der Umfrage 45

8. Die Ergebnisse und Bewertungen der Umfrage 47

9. Maßnahmen zur Förderung der kindlichen Leseentwicklung um coronabedingte Defizite zu beheben 66

9.1. Lautlese-Verfahren 70

9.1.1. Lesetheater 71

9.1.2. Hörbuch produzieren 74

9.1.3. Lesementoren 75

9.1.4. Lesebär SAMi 77

9.2. Viellese-Verfahren 78

9.2.1. Leseolympiade und Kilometer-Lesen 80

9.2.2. Der Leseclub 82

9.3. Leseanimationen 83

9.3.1. Hitlisten erstellen 85

9.3.2. Bücher-Slam 86
9.3.3. Podcast 88
9.3.4. Lesenacht 89
9.3.5. Spezielle Angebote für Schulen 89
9.4. Lesestrategien 91
9.4.1 Leseagenten 93
9.4.2. Die Lesekonferenz 94
10. Fazit 95
Literaturverzeichnis 97
Abbildungsverzeichnis 105
Anhang i

1. Einleitung

Lesen ist von zentraler Bedeutung als Schlüsselqualifikation und Grundvoraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Schüler[1], die über eine geringe Lesekompetenz verfügen, stehen vielen Schwierigkeiten gegenüber, insbesondere in Bezug auf ihre berufliche Zukunft. Es ist daher Aufgabe der Grundschule, die Schüler am Ende der vierten Klasse mit Werkzeugen und Strategien auszustatten, damit sie zu guten Lesern heranwachsen können. Dies ermöglicht ihnen, die Welten in Texten zu erschließen, ihre Fantasie zu entfalten und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Um die Lesekompetenz der Grundschüler zu unterstützen, wurden Fördermaßnahmen im Bereich Öffentlicher Bibliotheken entwickelt, mit denen positive Erfahrungen im Umgang des Verstehens von Texten erzielt werden sollen.

Öffentliche Bibliotheken versuchen einen Beitrag zur Verbesserung der Lesekompetenz zu leisten. Sie bieten Angebote an, welche die Lesemotivation erhöhen und so eine Stärkung der Leselust hervorrufen sollen. Das Ziel ist es, die Kinder zu einer Regelmäßigkeit des Lesens zu motivieren. Die Bedeutung der Lesekompetenz für die kindliche Leseentwicklung ist in der Gesellschaft unumstritten. In der heutigen digitalen Welt stehen Kinder vor vielfältigen Herausforderungen, wenn es um das Lesen geht. Die Coronakrise hat zusätzliche Schwierigkeiten durch die Einschränkung des Schulbetriebs hervorgerufen, wodurch der Zugang zu Bildung beeinträchtigt wurde.

Diese Arbeit widmet sich der Förderung der Lesekompetenz, um coronabedingte Defizite in der kindlichen Leseentwicklung zu beheben. Dabei werden verschiedene Aspekte der Lesekompetenz und der Lesevoraussetzungen beleuchtet. Zudem wird ein didaktisches Modell von Lesekompetenz, das Drei-Ebenen-Modell nach Rosebrock und Nix, betrachtet.

Im Verlauf der Arbeit werden die Ergebnisse einer Umfrage an Grundschulen in Gummersbach präsentiert, um einen Einblick in die konkreten Auswirkungen der Coronakrise auf die kindliche Leseentwicklung zu erhalten. Darauf aufbauend werden Maßnahmen zur Förderung der kindlichen Leseentwicklung vorgestellt, die dazu beitragen sollen, die coronabedingten Defizite zu beheben. Die Maßnahmen umfassen verschiedene Lese- und Viellese-Verfahren, Leseanimationen und weitere spezielle Angebote für Schulen. Dabei wird auch die Rolle der öffentlichen Bibliotheken als wichtige Partner im Förderprozess hervorgehoben. Die Bibliotheken können Schülern einen breiten Zugang zu Büchern und Medien ermöglichen und somit einen bedeutenden Beitrag zur Stärkung der Lesekompetenz leisten. Abschließend wird

[1] Zur besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit das generische Maskulinum verwendet. Die in dieser Arbeit verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich – sofern nicht anders kenntlich gemacht – auf alle Geschlechter.

ein Fazit gezogen, welches die Ergebnisse und Erkenntnisse dieser Arbeit zusammenfasst und einen Ausblick auf zukünftige Entwicklungen in der Förderung der kindlichen Leseentwicklung gibt.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, einen praxisorientierten Ansatz zu entwickeln, der Öffentlichen Bibliotheken ermöglicht, einen wirksamen Beitrag zur Förderung der Lesekompetenz bei Kindern zu leisten und coronabedingte Defizite in der kindlichen Leseentwicklung zu beheben. Dieses Konzept kann als Grundlage für andere Bibliotheken dienen, die sich ebenfalls für eine gezielte Leseförderung einsetzen möchten, um die Bildungschancen von Kindern nachhaltig zu stärken.

2. Lesekompetenz (Begriffliche Klärungen und Modelle)

Der Begriff der Kompetenz wird im Forschungsstand und in der öffentlichen Meinung unterschiedlich benutzt. „Die Bandbreite reicht von angeborenen Persönlichkeitsmerkmalen, wie zum Beispiel Begabung, Intelligenz, bis hin zu erworbenen umfangreichen Wissensbesitz, von flächenübergreifenden Schlüsselqualifikationen bis hin zu fachbezogenen Fertigkeiten.“[2]

Wer die Fertigkeit besitzt, Buchstaben zu einem Wort und Wörter zu Sätzen zu bilden, kann lesen, aber muss sich dabei nicht um eine kompetente lesende Person handeln. Daher ist es wichtig zwischen Lesefertigkeit von Lesekompetenz zu unterscheiden. Fertigkeiten bezeichnen konkrete situations- oder aufgabenbezogene Verhaltensweisen. Dagegen sind Fähigkeiten „[…] übersituative, generelle (für mehrere Aufgaben) Handlungsdispositionen“[3]. Demnach zielt die Lesekompetenz auf bestimmte Leistungen ab.

Der Begriff Lesekompetenz ist vielseitig und komplex. Er kann als Fähigkeit definiert werden, Texte sinnerfassend zu verstehen und das entnommene Wissen für sich nutzbar zu machen.[4] Im engeren Sinne bedeutet das: Der Begriff beschreibt das Verstehen kontinuierlicher, schriftsprachlicher Texte und im weitesten Sinne, das Verstehen multimedialer (Bild-Text-Kombinationen) und diskontinuierlicher Texte (Diagramme, Grafiken, Tabellen, etc.).[5] Lesekompetenz wird durch verschiedene Teilfähigkeiten und Determinanten zusammengesetzt,

---

[2] Frey, H.: Lesekompetenz verbessern?: Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen!, Münster: Waxmann, 2010, S. 36.

[3] Pfaff-Rüdiger, S.: Lesemotivation und Lesestrategien: Der subjektive Sinn des Bücherlesens für 10- bis 14-Jährige, Münster: Lit., 2011, S. 43.

[4] Vgl. Schwarz, D. (2013): Utopie und Illusion: Zur Förderung von Lesekompetenz in der Erprobungsstufe, Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 50.

[5] Vgl. Hurrelmann, B.: Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien, 2. Aufl., Baar: Klett und Balmer, 2008, S. 20.

die miteinander interagieren. Kognitive Leistungen, emotionale und „motivationale Fähigkeiten“[6], „Fähigkeiten zur Reflexion“[7] sowie zur „Weiterverarbeitung des Verstandenen in Anschlusskommunikation“[8] im Rahmen einer sozialen Interaktion bilden diese Teilfähigkeiten.[9] Lesekompetenz bezeichnet nicht nur eine mögliche, sondern eine tatsächlich erbrachte Leistung im Bereich des Leseverständnisses. Teilweise sind die Lese- und Verstehensprozesse automatisiert, können aber auch bewusst gesteuert ablaufen. Bei der geistigen Verarbeitung eines Textes greifen diese Teilfähigkeiten, welche sich wiederum in hierarchieniedrige und hierarchiehohen Prozesse unterteilen lassen.

Im hierarchieniedrigen Prozess werden ganze Wörter oder Wortbestandteile dekodiert und schrittweise Buchstabe für Buchstabe rekodiert. Hier haben vor allem okulomotorische (Augenbewegung) und perzeptuelle (Wahrnehmung) Prozesse eine große Bedeutung. Das beim Lesen erkannte Wörter Bedeutungen zugeordnet werden können, liegt an den basalen, primär visuellen Wahrnehmungsprozessen, die auf lexikalische Prozesse aufbauen. Schwierigkeiten bei der Wortidentifikation können durch eine verstärkte Nutzung des Satzkontextes bei der Erschließung der Wortbedeutung kompensiert werden. Während geübte Leser Wörter schnell und kontextunabhängig identifizieren können, müssen ungeübte Leser den Kontext verstärkt zur Wortidentifikation nutzen. Um die Sätze in einem Text zu verstehen, müssen die Wortfolgen aufeinander bezogen werden, indem semantische und syntaktische Relationen zwischen den Wörtern hergestellt werden. Bei den semantischen Bedeutungseinheiten geht es um die Propositionen, die extrahiert werden.[10] „Die Proposition ist die kleinste Wissenseinheit, die eine selbstständige sinnvoll als wahr oder falsch beurteilbare Aussage bilden kann. Es gibt zahlreiche Belege, dass solche propositionalen Bedeutungseinheiten die zentralen Verarbeitungseinheiten beim Lesen bilden.“[11] Die lokale Kohärenzbildung erstellt eine Verknüpfung mit den aufeinander folgenden Sätzen beziehungsweise den extrahierten Propositionen. Dies geschieht durch die Teilschritte der Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung sowie das Erkennen von wort- und satzübergreifenden Beziehungen durch Kohäsionsmittel wie Bindegliedern zwischen Sätzen und Satzteilen.[12] Dies geschieht auf der Textebene; sowohl im Text als auch aus dem Weltwissen

---

[6] Hurrelmann, B.: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim: Juventa Verlag, 2006, S. 276.
[7] Ebd.
[8] Ebd.
[9] Vgl. Nieuwenboom, W.: Wie viel lesen Kinder?: Die Erfassung von Leseaktivitäten mit Hilfe von strukturierten Tagebüchern. Eine methodologische Studie, Baden-Baden: Tectum-Verlag, 2008, S. 66.
[10] Vgl. Mokhlesgerami, J.: Förderung der Lesekompetenz: Implementation und Evaluation eines Unterrichtsprogramms in der Sekundarstufe I, Hamburg: Kovač, 2004, S. 5f.
[11] Ebd., S. 6.
[12] Vgl. Lenhard, W. / Gold, A. / Rosebrock, C. / Valtin, R. / Vogel, R.: Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen, Diagnostik, Förderung, Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 2013, S. 16.

können Hinweise hinzugezogen werden, um die einzelnen Sätze sinnvoll aufeinander zu beziehen. Lokale Kohärenzbildung erfolgt durch Bildung von Inferenzen. Mit diesen kognitiven Vorgängen können die Leser aus den im Text enthaltenen Inhalten neue Informationen gewinnen. Leser, die über ein gewisses Vorwissen verfügen, können Kohärenzlücken in einem Text besser durch eine zusammenhängende mentale Repräsentation bewältigen als Leser, die kein Vorwissen besitzen.[13] Die Kohäsionsmittel sichert, dass Sätze nicht lose nebeneinander stehen, sondern inhaltlich in Verbindung gebracht werden können. Dieser Prozess geschieht automatisiert beim Lesen.

Der hierarchiehohe Prozess ist ein strategisch zielbezogenes Lesen. Es werden Vor- und Textformatwissen aktiviert, der Textinhalt wird interpretiert und interagiert mithilfe des Vorwissens. Demnach werden alle Prozesse bei der Erarbeitung größerer Texteinheiten den hierarchiehohen Prozessen zugeordnet. Dabei wirken nicht nur die Selbstregulation und Kontrolle, sondern auch die globale Kohärenzbildung. Globale Kohärenzbildung bedeutet, dass die Herstellung eines allgemeinen Zusammenhangs aus dem Gelesenen miteinander verknüpft, organisiert und verdichtet wird, um eine Schlussfolgerung zu bilden.[14] Ergebnis ist die Makrostruktur des gelesenen Textes, welche den Textinhalt in einer organsierteren und komprimierteren Form enthält. Hier wirken die Ziele, Interessen und das Vorwissen der Leser, da die Bildung der Makrostruktur nicht nur textbasiert ist. Die dabei zum Einsatz kommenden Prozesse sind reduktive Inferenzen. Dabei wirken weitere Prozesse, die über den Text hinausgehen und das Gelesene mit bildlichen Vorstellungen oder eigenen Erlebnissen angereichert werden, die sogenannten elaborativen Prozesse. Leser bilden beim Lesen Superstrukturen und erkennen rhetorische Strategien. Die Superstrukturen beschreiben die Ordnung eines Textes, bestimmen die konventionalisierten Texttypen und stellen fest, nach welchem Schema das Gelesene aufgebaut ist. Das Wissen und die Anwendung von Superstrukturen im Leseprozess erleichtert der lesenden Person den Verstehensprozess und die Bildung von Makrostrukturen. Das Erkennen bestimmter rhetorischer und stilistischer Strategien ermöglicht Lesern Rückschlüsse auf die Intentionen der Autoren zu schließen und erleichtert das Verständnis und die Interpretation des Textinhalts, bei dem Stilmittel angewendet worden sind.[15] Die genannten Teilprozesse laufen größtenteils parallel ab, wobei zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozessen gegenseitig Rückmeldungen stattfinden.

---

[13] Vgl. Mokhlesgerami, 2004, S. 6.
[14] Vgl. Locher, F.: Lesen können, Lesen wollen: Über die Entwicklung von Lesekompetenz, Lesemotivation und Leseverhalten (Dissertation), Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, 2020, S 12.
[15] Vgl. Mokhlesgerami, 2004, S. 7f.

Das bedeutet, Lesekompetenz ist nicht nur einfaches Dekodieren eines Textes, sondern die Fähigkeit, die entnommenen Informationen eines Textes auch in anderen Zusammenhängen anzuwenden. Lesekompetenz umfasst nicht nur das potenzielle, sondern auch das tatsächlich erzielte Leistungsniveau im Bereich des Leseverständnisses. Demnach ist die Lesekompetenz eine Leistung zum Leseverständnis. Außerdem dient die Eigenschaft als „[…] Befriedigung von Unterhaltungsbedürfnissen und der Lebensbewältigung auch dem ästhetischen Erleben, der Sinnfindung und der Persönlichkeitsentfaltung […]“[16]. Sie beinhaltet zudem noch Aspekte von Motivation und Emotion, wie Lernfreude, Interesse und Ängstlichkeit. Die Kompetenz des Lesens kann damit auch als Handlungskompetenz bezeichnet werden. Die Handlungskompetenz „[…] ist also die Verfügbarkeit und das effektive Zusammenspiel der am Lesen beteiligten Komponenten […]. Dies sind neben der kognitiven Fähigkeit die Einstellung, Strategien und Routinen“.[17]

Lesekompetenz spielt eine essenzielle Rolle beim Erreichen persönlicher Ziele, der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Wissens und der Fähigkeiten sowie als Grundvoraussetzung für eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.[18] Die Kompetenz des Lesens gilt als Voraussetzung für den Aufbau von Wissensstrukturen und die Fähigkeit, sich lebenslang selbstständig fort- und weiterzubilden.

2.1. Lesekompetenz nach dem Program for International Student Assessment [PISA]

Seit dem Jahr 2000 führt die Organisation for Economic Co-operation and Development (zu Deutsch: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) [OECD] alle drei Jahre die PISA-Studie durch und entwickelte ihr eigenes Indikatorensystem für Bildungsergebnisse. Die OECD-Staaten und Partnerstaaten haben die Möglichkeit das Programm für regelmäßiges Bildungsmonitoring zu nutzen. Durch die Bereitstellung können Informationen über mögliche Schwächen und Stärken, Probleme, Herausforderungen und potenzielle Handlungsperspektiven gewonnen werden. Bei der PISA-Studie werden die Fähigkeiten von 15-jährigen Schülern in den Kompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften stichprobenartig überprüft. Diese drei Bereiche sollen die zentralen benötigten Fähigkeiten

[16] Meyer, S.: Entwicklung und Evaluation eines Trainings zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation (LekoLemo) für die Sekundarstufe I. (Dissertation), Bielefeld: Bielefeld Universität, 2009, S. 4.
[17] Meier, C.: Webbasierte Leseförderung in der Grundschule am Beispiel von Antolin: Eine empirische Studie zur Lesesozialisationsforschung, Berlin: Peter Lang, 2019, S. 76.
[18] Vgl. Konrad, K.: Leseförderung in der Sekundarstufe I: Über den Wissenserwerb beim Lesen, Hamburg: Kovač, 2009, S. 26.

darstellen, die zur Teilnahme und Mitwirkung im alltäglichen, beruflichen und gesellschaftlichen Leben benötigt werden.[19]

2006 wurde von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder [KMK] PISA als ein wichtiger Bestandteil der Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring verabschiedet. Das bedeutet, in Deutschland dient PISA dazu, die Leistungsfähigkeit der Schüler international zu vergleichen. Klar interpretierbare Trendinformationen sind von besonderer Bedeutung, da sie es ermöglichen, die Auswirkungen von Maßnahmen zu kontrollieren und problematische Entwicklungen frühzeitig zu erkennen und diesen entgegensteuern zu können.[20]

PISA orientiert sich bei der Beurteilung der Lesekompetenz an dem Konzept von Reading Literacy. Nach diesem Modell ist das Lesen „[…] in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Verwendungssituationen […]“[21] einsetzbar. Die Textinformationen werden entnommen und das neue Wissen mit dem Vorwissen verknüpft. Das Ziel ist es, das Wissen und die Fertigkeiten weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen sowie beruflichen Leben teilzunehmen. Bei dem Modell des Reading Literacy ist Lesen ein Prozess, der Informationen verarbeitet und aktiv die Informationen aus den Texten mit dem Vorwissen verknüpft und damit eine kohärente mentale Vorstellung des Textes konstruiert.[22] Demnach wird das Konzept der PISA-Studie als „[…] Verstehen [eines] zielgerichtete[n] Umgang[s] mit lebenspraktisch relevante[m] Textmaterial definiert – eine Begriffsbestimmung im kognitivenpsychologischen Sinne. Sie ist sehr auf die Anforderung des Lesens und die damit verbundene zu erbringende Leistung fokussiert“[23]. Dieser Ansatz der Lesekompetenz lässt sich in drei Hauptmerkmale unterteilen: Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren und Reflektieren sowie Bewerten. Unter Informationen ermitteln wird verstanden, dass Schüler in der Lage sind, verschiedene Informationen in einem Text zu finden und aus dem Text zu extrahieren. Textbezogenes Interpretieren als zweite Kategorie umfasst Prozesse, die für eine tiefere Verarbeitung des Gelesenen notwendig sind, um den Text als Ganzes zu verstehen. Dies kann beispielsweise durch das Herausarbeiten von Unterschieden oder Ähnlichkeiten, das Anstellen von Vergleichen oder das Nachdenken über Ursache und Wirkung geschehen. Durch diese Verknüpfung von Informationen im Text wird eine tiefere Bedeutung erfasst. Beim Interpretieren wird von den Schülern erwartet, dass sie in der Lage sind, "zwischen den Zeilen"

---

[19] Vgl. Kollenrott, A. / Kölbl C. / Billmann-Mahecha, E. / Tiedemann, J. (2007): KOLIBRI: Leseförderung in der Grundschule, Münster: Waxmann, 2007, S. 18.
[20] Vgl. Prenzel, M. / Sälzer, C. / Klieme, E. / Köller, O.: PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland, Münster: Waxmann, 2013, S. 10.
[21] Ebd., S. 12.
[22] Vgl. Kollenrott, 2007, S. 12f.
[23] Meier, 2019, S.76.

zu lesen und somit die Bedeutung des Textes zu erfassen, auch wenn nicht alle Informationen explizit im Text vorhanden sind oder Botschaften und Absichten der Autoren nicht direkt ersichtlich sind. Es erfordert ein gewisses Maß an Textverständnis und kritischem Denken, um die impliziten Bedeutungen zu erkennen und zu verstehen. Bei der dritten Kategorie, Reflektieren und Bewerten, sollen die Schüler „[…] die aus dem Text gewonnenen Informationen mit eigenem Wissen, eigenen Vorstellungen und Einstellungen in Beziehung setzen (reflektieren) und gegebenenfalls evaluieren (bewerten)“[24]. Die Texte bilden eine möglichst große Bandbreite verschiedener Situationen und Leseanlässen. Es wird in vier Situationen unterschieden. Es gibt private (persönliche Briefe), öffentliche (Dokumente), bildungsbezogene (Lehrbuchtexte) und berufsbezogene (Stellenausschreibungen) Situationen. Die Schüler werden mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln, Themen, Formen und Zwecken konfrontiert. Hinzu kommt, dass PISA auch zwischen Textformaten (kontinuierlich und nichtkontinuierlich) und Texttypen (zum Beispiel Beschreibungen, Erzählungen, Argumentationen, etc.) unterscheidet. Der Sprachgebrauch im Bereich Lesen wirkt sich auch auf die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzentwicklung aus. Die Befunde veranschaulichen ebenfalls, dass das Lesen eine grundlegende Kompetenz darstellt, die nicht zuletzt Folgen für einen sinnvollen Umgang mit anderen Medien oder elektronischen Endgeräten haben kann.

Die Untersuchungen der letzten Jahre zeigen, dass Schüler in Deutschland problematische Resultate im Bereich der Lesekompetenz erreichen. Aufgrund ihres schlechten Abschneidens erhalten nach wie vor fast ein Viertel aller Jugendlichen eine Risikoprognose für ihre Zukunft und ihr Werdegang gilt als unsicher.

2.2. Lesekompetenz nach der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung [IGLU]

IGLU ist die deutsche Bezeichnung für die internationale Bildungsstudie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Ins Leben gerufen wurde die Studie von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA], einem unabhängigen Zusammenschluss von Wissenschaftlern, Forschungseinrichtungen und Regierungsstellen. Im Abstand von fünf Jahren wird die Lesekompetenz der Kinder am Ende des vierten Schuljahres erhoben. Neben der Ermittlung von Daten zum Leseverständnis, zur Lesemotivation und zum Leseverhalten werden auch Faktoren berücksichtigt, welche die Lesekompetenz positiv beeinflussen. Dazu gehören familiäre, schulische, curriculare und unterrichtliche Merkmale.[25]

---

[24] Prenzel, 2013, S. 220.

[25] Vgl. Goy, M. / Valtin, R. / Hußmann, A.: Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In: Hußmann, A. / Wendt, H. / Bos, W / Bremerich-Vos, A. / Kasper, D. / Lankes, E. /

Die Ergebnisse aus IGLU liefern Informationen zu Schülern und ihren Leistungen an einer sehr wichtigen Stelle des deutschen Schulsystems. Die gewonnenen Informationen helfen bei der empirischen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung und bei Bildungsfragen und Reformen. Die Erfassung der Lesekompetenz wird in drei Bereichen erfasst. Die Leseintention wird mit verschiedenen Texten gemessen, zum Beispiel mit Sach- und Informationstexten und einem literarischen Text. Die Verstehensleistungsaufgaben unterscheiden sich in ihrer Schwierigkeit. Sie erfordern, dass textimmanente Informationen genutzt werden oder dass zusätzliches externes Wissen herangezogen wird. Der letzte Bereich beinhaltet das Leseselbstkonzept, die Lesemotivation und das Leseverhalten.[26]

In der IGLU-Studie wird Lesekompetenz als Fähigkeit verstanden, verschiedene Arten von Texten zu verstehen und zu nutzen. Diese Texte, ob literarische oder Sachtexte, sind gesellschaftlich relevant und/oder werden individuell wertgeschätzt. Damit nimmt IGLU Bezug auf das Modell der Reading Literacy. Allerdings werden bei IGLU auch verschiedene Anlässe des Lesens berücksichtigt, welche die Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit erlebt haben. Dazu gehören Situationen, in denen Kinder lesen, um etwas Neues zu lernen, weil sie Freude am Lesen haben und sich in verschiedenen Kontexten wie der Schule, der Familie und im Freundeskreis über das Gelesene austauschen können. Somit werden neben dem Konzept der Reading Literacy auch motivationale und verhaltensbezogene Aspekte berücksichtigt.[27] Die Untersuchung versteht darunter, dass „[…] die Fähigkeit, Texte zu lesen und zu verstehen, nicht allein von kognitiven Faktoren wie dem Vor- und Weltwissen der Lesenden oder dem Einsatz von Lesestrategien abhängt […]“[28]. Es wird angenommen, dass die Nutzung der kognitiven Faktoren von weiteren Merkmalen der Schüler abhängt. Es ist ein aktiver und konstruktiver Prozess. Daher werden in der IGLU-Studie drei Bereiche von Lesekompetenz unterschieden. Darunter zählen „[…] die Aspekte der Verstehensleistung, die Intention beim Lesen literarischer und expositorischer Texte und die Einstellung und die Lesegewohnheiten […]“[29] der Leser. Demnach zählt IGLU neben dem Aspekt der Leseleistungen auch das Selbstkonzept, die Motivation und das Verhalten (Lesehäufigkeit und Lesemenge) zu den Lesekompetenzen.[30] Ebenfalls wird die soziale Dimension berücksichtigt, denn durch die Kommunikation innerhalb und außerhalb der Schule haben die Schüler die Möglichkeit, ihr eigenes Verständnis über den gelesenen Text zu diskutieren. Dabei lernen sie andere Meinungen und Perspektiven kennen und können ihr

---

McElvany, N. / Stubbe, T. C. / Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, Waxmann, 2017, S. 143f.

[26] Vgl. Kollenrott, 2007, S. 15.

[27] Vgl. Goy, 2017, S. 143.

[28] Ebd.

[29] Meier, 2019, S. 77.

[30] Vgl. ebd., S. 169.

eigenes Verständnis durch den Austausch mit anderen vertiefen oder korrigieren. Die Lesemotivation wird anhand eines Fragebogens getestet.[31]

In der IGLU-Studie konnte festgestellt werden, dass die Streubreite der Leseleistungen außergewöhnlich hoch ist und im Vergleich zu den vergangenen Jahren zugenommen hat. Es bestehen große Unterschiede zwischen guten und schlechten Lesern. Es zeigt sich außerdem eine weitere negative Entwicklung im Bereich der Lesemotivation. Die Anzahl der Schüler mit hoher Lesebereitschaft und Lesemotivation nimmt ab, während gleichzeitig immer mehr Kinder eine geringe Motivation zum Lesen aufweisen. Dies trifft insbesondere auf die Kinder zu, die bereits mit einer Leseschwäche zu kämpfen haben.[32] Die Viertklässler können zwar einen Text vorlesen, verstehen aber nicht, was sie gerade gelesen haben oder worum es in dem Text geht. Sie erkennen die Zusammenhänge zwischen Wörtern und Sätzen nicht. Sie verstehen die Inhalte eines Textes nicht und können die darin enthaltenen Informationen nicht einordnen oder mit dem schon vorhandenen Wissen verknüpfen.[33]

2.3. Lesekompetenz nach dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen [IQB] Bildungstrend

Zentrale Elemente der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz [KMK] zum Bildungsmonitoring sind die Ländervergleiche. Für die Strategie benötigt man eine regelmäßige, wissenschaftliche Berichterstattung, um Stärken und Schwächen bisheriger Entwicklungen im Bildungssystem zu analysieren und zu korrigieren, zeitliche Entwicklungen zu beschreiben und Hinweise für den politischen Handlungsbedarf zu geben. In den Jahren 2003/2004 wurde ein bundesweit geltender Bildungsstandard für den Primarbereich (bis Jahrgangsstufe 4), für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) und für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie für die erste Fremdsprache (Englisch oder Französisch) beschlossen. Fünf Jahre später wurde erstmalig in Deutschland das Erreichen der Standards im Ländervergleich durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen [IQB] zentral überprüft. Das IQB führt die Studien in regelmäßigen Abständen durch. Im Bereich

[31] Vgl. Bremerich-Vos, A. / Wendt, H. / Bos, W.: Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Textkonzeption und Ergebnisse. In: Hußmann, A. / Wendt, H. / Bos, W / Bremerich-Vos, A. / Kasper, D. / Lankes, E. / McElvany, N. / Stubbe, T. C. / Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann, 2017, S. 80.
[32] Vgl. Meier, 2019, S. 19.
[33] Vgl. Rak, A. / Bardola, N. / Kreis, S / Hauck, S. / Jandrlic, M. / Schäfer, C. / Schweikart, R. / Kehn, R.: Wie Kinder Bücher lesen: Ein Ratgeber und Wegweiser, Hamburg: Carlsen, 2020, S. 24f.

der Primarstufe finden die Untersuchungen in den Fächern Deutsch und Mathematik alle fünf Jahre statt.[34]

Die Bildungsstandards beschreiben Leistungserwartungen in den Kompetenzanforderungen, über welche die Schüler bis zum Ende des 4. Schuljahres, der Sekundarstufe I und für die Sekundarstufe 2 verfügen sollten. Für die Grundschule und die Sekundarstufe I wird mit der IQB untersucht, inwieweit die Kompetenzanforderungen des Bildungsstandards vor Abschluss des jeweiligen Schulabschnitts tatsächlich erreicht werden. Die IQB-Studie versteht unter Kompetenz die Fähigkeit, das Wissen und Können bei Lösungen von Problemen anzuwenden. Die Studien richten sich somit stärker an die Unterrichtspraktiken in den Schulen.[35]

Die Standards beziehen sich auf vier Kompetenzbereiche: Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen – mit Texten und Medien umgehen sowie Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Der Bereich der Lesekompetenz ist am weitesten ausgedehnt und umfasst kognitive, emotionale und performative Leistungsdispositionen. Die Schüler haben eine Lesefertigkeit entwickelt, mit der sie Texte verstehen und mit ihrem Vorwissen externe Wissensbestände verbinden können. Sie können ihre eigene Lesekompetenz für den Umgang mit (digitalen) Texten und zur persönlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe nutzen.[36] Dabei definiert IQB Lesen als „[…] ein eigenaktiver Prozess der Sinnkonstruktion“[37]. Lesen bedeutet sowohl eigenständiges, vergnügliches Lesen als auch das Lernen mithilfe von Texten und Büchern, um sich mit der Welt auseinanderzusetzen. Dabei lässt sich der Bereich des Lesens in zwei Standards unterscheiden. Der erste Standard „Kennen“ lässt sich aufgliedern in verschiedenen Arten von Sach- und Alltagstexten, Erzähltexte sowie szenische und lyrische Texte, welche die Schüler kennen und unterscheiden sollten. Weitere Punkte im Bereich „Kennen“ sind: Kinderliteratur und Angebote in Zeitungen und Zeitschriften, im Radio und Fernsehen, sowie auf Bild- und Tonträgern und im Internet. Der zweite Standard im Bereich Lesen ist das „Können“. Dabei werden die Teilprozesse Dekodierung, lokale Kohärenzbildung, das Globalverstehen und die Textreflexion genannt. Bei der Dekodierung ist das genaue und sinnhafte Lesen und die Leseflüssigkeit gemeint. Die Fähigkeit „Gezielt einzelne Informationen suchen“ gehört zur lokalen Kohärenzbildung. „Texte

[34] Vgl. Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022], 2022, S. 2, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf, Zugriff am 26.07.2023

[35] Vgl. ebd. und vgl. Stanat, P. / Böhme, K. / Schipolowski, S. / Haag, N. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster: Waxmann, 2016, S. 11f.

[36] Vgl. ebd., S. 9.

[37] Ebd., S. 16.

mit eigenen Worten wiedergeben“ gehört zur globalen Kohärenzbildung. [38] Zum Bereich der Textreflexion gehört die Fähigkeit, „ […] eigene Gedanken zu Texten [zu] entwickeln, zu Texten Stellung [zu] nehmen und mit anderen über Texte [zu] sprechen“.[39]

Die IQB-Studien haben ergeben, dass in allen Kompetenzbereichen ein negativer Trend zu verzeichnen ist und der größte Anteil der Viertklässler nicht einmal den Mindeststandard erreicht.

3. Die Lesevoraussetzungen

Die Fähigkeit des Lesens erlebt ein Kind ab Ende des ersten Lebensjahres. Wenn das Kind in seinem Umfeld Lesen wahrnimmt, erlebt es Lesen viel früher. Das Bewusstsein ein Wort als Zeichen zu erkennen, entwickelt ein Kind um die Mitte des zweiten Lebensjahres. Alles im Wahrnehmungsumfeld eines Kindes sind Zeichen oder Bilder und weckt dessen Neugier eine Bedeutung zu finden. Werbung, Einkaufslisten, Eintrittskarten oder Straßenschilder sind Beispiele, die zeigen, dass Kinder schon früh mit der wichtigen Tätigkeit des Lesens konfrontiert werden.[40]

Die Fähigkeit zu Lesen entsteht, wenn aus grafischen Zeichen Informationen verstanden und zu einer Bedeutung werden. Dafür benötigt man die Fertigkeit des Lesens, die diese Kompetenz umfasst, um Grapheme in Phoneme umzusetzen. Ein Graphem beschreibt die kleinsten, bedeutungsunterscheidenden Einheiten in einem Schriftsystem. Eine bedeutungstragende Funktion haben Grapheme nicht, meist handelt es sich um einzelne Buchstaben des Alphabets. Ein Graphem kann auch aus mehreren einzelnen Buchstaben bestehen, wie in „eu“, „sch“ oder „ch“. Somit ist das Phonem die kleinste bedeutungsunterscheidende Spracheinheit und nicht gleichbedeutend mit einem Buchstaben. Zum Beispiel ist das „b“ in Bein bedeutungsunterscheidend zu „p“ in Pein in der gesprochenen Sprache. Es entsteht ein neues Wort mit einer neuen Bedeutung. Die Kompetenz des Verständnisses des Lesens umfasst, aus einem Text den Sinn zu entnehmen, zu unterscheiden oder die Wechselwirkung von Integration und Veränderung von neuem Wissen zu verstehen. Einerseits werden die Inhalte in vorhandene kognitive Modelle integriert und anderseits die Schemata bei einer Erweiterung von Wissen oder

[38] Vgl. Bremerich-Vos, A. / Granzer, D. / Köller, O. (Hrsg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch: Gute Aufgaben für den Unterricht, Weinheim: Beltz, 2008, S. 166f.
[39] Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) – Beschluss vom 15.10.2004, Alphen aan den Rijn, Niederlanden: Wolters Kluwer, 2005 S. 12.
[40] Vgl. Rau, M.: Literacy: Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben, 1. Auflage, Bern: Haupt, 2007, S. 87.

bei Verständnisproblemen verändert. Diese Kompetenzen bezeichnet man als Assimilation und Akkommodation.[41]

Zur Lesevoraussetzung gehören noch die folgenden Faktoren. Das Arbeitsgedächtnis ist der Ort im Gehirn, wo Informationen beim Lesen verarbeitet werden. Das Gedächtnis ist ebenfalls für die Speicherung von Informationen zuständig. Es wird angenommen, dass bei der Bearbeitung eines Textes Informationen entnommen, deren Aussagen gebildet und auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft werden, um gegebenenfalls vorhandene Kohärenzlücken zu schließen. Durch das Arbeitsgedächtnis hat man die Fähigkeiten der Buchstabenerkennung, den Zugriff auf sein „Gedächtnislexikon", die Schemaaktivierung und die propositionale Enkodierung. Durch die Verknüpfung von Informationen aus dem Text mit dem Wissen aus dem Langzeitgedächtnis entsteht eine globale Kohärenzbildung. Die Fähigkeit der Dekodierung bestimmt die Geschwindigkeit der korrekten Worterkennung beim Lesen. Hier entsteht eine Verknüpfung zwischen dem Arbeitsgedächtnis und dem lexikalischen Zugriff. Defizite beim Dekodieren, zum Bespiel beim fehlerhaften Erkennen von Wörtern und der falschen Zuordnung der Wortbedeutung, führen zu einer erhöhten Belastung des Arbeitsgedächtnisses. Leser, die Schwierigkeiten bei der Dekodierung haben, „[…] benötigen ihre Aufmerksamkeitsressourcen für die grundlegenden Lernprozesse der Buchstaben- bzw. Worterkennung"[42]. Die Intelligenz ist ausschlaggebend für den Wissenstransfer. Es wird ein gewisses Vermögen vorausgesetzt, um den gelesenen Text zu verstehen. Das mentale Lexikon des Lesers ist der Wortschatz. Gute Leser besitzen einen ausgeprägten Wortschatz. Sie können diesen leichter und schneller erweitern. Sie beherrschen die dafür nötigen hierarchiehohen Prozesse wie das Erstellen von Zusammenhängen zwischen bekannten und unbekannten Wörtern und die Identifikation von bedeutungsrelevanten Wörtern im textlichen Kontext.[43]

Weitere Determinanten sind das verbale Selbstkonzept und das Vorwissen. Die Leser müssen in der Lage sein, erbrachte Leistungen auf ihre Fähigkeiten zurückzuführen. Damit können die Leser ein positives Selbstkonzept bilden und aufrechterhalten. Das Vorwissen ist ein bedeutsamer Faktor der Lesevoraussetzung. Dabei ist es nicht von Bedeutung, ob es sich um allgemeines oder spezifisches Vorwissen handelt. Die Funktion dahinter ist, dass neues Wissen und Informationen in den bereits vorhandenen Wissensstand integriert werden. Dabei können die Leser ihre Aufmerksamkeit auf wichtige Informationen im Text lenken und so den Text

[41] Vgl. König, P.: Förderung der Lesekompetenz durch kooperative und selbstgesteuerte Lernformen, 1. Auflage, Hamburg: Igel, 2009, S. 12.
[42] Ebd., S. 19.
[43] Vgl. ebd.

strukturieren. Mit dem Vorwissen wird das Arbeitsgedächtnis entlastet und kann thematische Lücken auf der hierarchieniedrigen Ebene der Textverarbeitung aufheben.[44]

Es gehören neben kognitiven auch motivationale Fähigkeiten und Fähigkeiten der Reflexion und Weiterverarbeitung des Verstandenen sowie die Anschlusskommunikation im sozialen Rahmen der Interaktionen zu den Lesevoraussetzungen.

3.1. Theoretische Grundlagen

Eine Grundlage des Lesens ist die Lesemotivation. Lesemotivation ist die innere Motivation oder der Antrieb, der einen Menschen dazu bewegt, etwas zu lesen. Ist ein Mensch motiviert, löst das ein zielgerichtetes handeln aus und psychische und emotionale Kräfte bestimmen den Ablauf der Handlung. Kurz gesagt, „[…] Motivation ist ein aktueller Prozess, der durch die Anregung eines Motives ausgelöst wird“[45]. Im Alltag wird Lesen häufig mit Interesse oder Freude gleichgestellt. Dabei ist die Lesemotivation ein Persönlichkeitsmerkmal, welches die Lesekompetenz und die Lesehäufigkeit beeinflusst.

Lesekompetenz und Lesemotivation befinden sich in einer komplexen Wechselwirkung zueinander. Die Lesekompetenz wirkt sich positiv auf die Lesemotivation und das Leseverhalten aus, was wiederum die Entwicklung der Lesekompetenz fördert. Positive Leseerfahrungen steigern die Lesemotivation bei Kindern. Je mehr ein Kind liest, desto einfacher wird das Entschlüsseln von Wörtern; es sammelt mehr Vorwissen und entwickelt seine sprachlichen Fähigkeiten weiter. Dieser positive Kreislauf trägt dazu bei, dass die Lesekompetenz kontinuierlich verbessert wird.[46] Die Lesemotivation kann als Antrieb dienen, einen bestimmten Text in einer spezifischen Situation zu lesen. Kehrt diese Motivation häufig wieder zurück, „[…] kann dies als habituelle Lesemotivation bezeichnet werden“[47]. Die Tätigkeit des Lesens wird zu einem Persönlichkeitsmerkmal und wird somit Teil der Identität. Eine hohe Lesemotivation beeinflusst die Lesehäufigkeit. Dabei gilt die Lesekompetenz „[…] als ein komplexes und multidimensionales Konstrukt, welches in Verbindung mit vielen verschiedenen motivationalen Faktoren steht“[48]. Negative Erfahrungen können dazu führen, dass Kinder weniger oder sogar

---

[44] Vgl. ebd., S. 20f.

[45] Böttcher, K.: Leseförderung für Kinder durch lebendige Vorlese- und Erzählsituationen: Ein Beitrag zur Evaluation aus bibliothekarischer Sicht [Bachelorarbeit], Köln: TH Köln, 2012, S. 9, https://publiscologne.th-koeln.de/frontdoor/deliver/index/docId/78/file/BA_Boettcher_Karin.pdf, Zugriff am 26.07.2023.

[46] Vgl. Lenhard, 2013, S. 35.

[47] Karstens, F.: Leseförderung aus Schülersicht: Eine empirische Studie zur Einschätzung des selbstregulierten Lesens im Deutschunterricht, Münster: Waxmann, 2021, S. 32.

[48] Kist, M.: Visualisierungen in der Literaturdidaktik Präferenzen von Schüler_innen der Klassenstufen 4 bis 6 im Umgang mit erzähltextbezogenen Bildern sowie Bildwirkungen im Bereich der Kognition und

gar nicht mehr lesen. Diese negativen Erfahrungen können bei den Kindern eine Lesehemmung hervorrufen. Die Lesehemmung und ihre bisherigen Leseerfahrungen beeinflussen, welche Erwartungen die Kinder an das Lesen haben und welchen Stellenwert sie dem Lesen beimessen. Bei der Lesemotivation sind in zwei Arten zu unterscheiden.

Die erste Art ist die intrinsische Motivation. Es ist die Bereitschaft, eine Lektüre um ihrer Selbstwillen durchzuführen, weil das Lesen für sich selbst befriedigend bzw. belohnend ist. Die intrinsische Motivation „[…] gilt als besonders stabil, da sie aus dem Grundbedürfnis nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Zugehörigkeit entsteht“[49]. Grund für die intrinsische Motivation kann das Interesse am Text, demnach der „gegenstandsspezifische[r] Anreiz“[50] oder die Lust am Lesen sein, der „tätigkeitsspezifische Anreiz“[51]. Wie hoch die intrinsische Motivation ausfällt, hängt davon ab, welchen Schwierigkeitsgrad der Text aufweist und ob die Leser dies gerne akzeptieren. Weitere Einflüsse sind das bildliche Vorstellungsvermögen, Neugierde, soziale Aspekte und die eigene Einschätzung gute Leser zu sein. Die intrinsische Motivation besitzt ein Leser nicht von Geburt an. Das Kind muss sich kompetent und selbstbestimmt fühlen und diese Gefühle auch von dem sozialen Umfeld bestätigt bekommen. Es wird angenommen, dass sich bei der intrinsischen Motivation beim Lesen ein sogenanntes „Flow-Erlebnis“ einstellt.[52] Die Leser gehen im Lesen völlig auf und ihre Aufmerksamkeit ist ausschließlich auf den Text gerichtet. Sie befinden sich in einem Zustand der Gedankenferne.

Die zweite Art ist die extrinsische Motivation, also die Bereitschaft die Lektüre aufgrund von positiven Folgen aufzunehmen. Demnach liegen die Gründe für das Lesen außerhalb der Tätigkeit des Lesens, weshalb die extrinsische Motivation nur kurzfristig zur Lesemotivation beiträgt. Extrinsisch motivierte Kinder lesen, um gute Noten zu erlangen oder Anerkennung von ihren Eltern oder Lehrkräften zu erhalten. Ein weiterer Auslöser für extrinsische Motivation kann der Vergleich mit Freunden und/oder Klassenkameraden sein. Hier entsteht eine Art von Wettkampf, wer am besten oder am schnellsten liest. Die extrinsische Motivation ist meist nur auf kurze Zeit begrenzt. Sie ist stark auf andere Personen bezogen und wird öfters durch schulische Impulse oder von außen ausgelöst, wohingegen intrinsisch motivierte Kinder aufgrund des Interesses am Thema des Textes oder der Freude an der Tätigkeit des Lesens selbst lesen. Je weniger die Kinder selbstbestimmt die Motivation haben zu lesen, desto mehr kann

---

Lesemotivation, [Dissertation], Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg, S. 59, https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/712, Zugriff am 26.07.2023.

[49] Kollenrott, 2007, S. 59.

[50] Meier, 2019, S. 69.

[51] Ebd.

[52] Vgl. Rieckmann, C.: Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen. Zur Wirksamkeit eines Vielleseverfahrens, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2010, S. 38.

sich das negativ auf die Lust des Lesens auswirken. Die Wahrscheinlichkeit ist höher, dass sich diese Kinder überfordert fühlen und das Lesen vermeiden. [53]

Man unterscheidet weiterhin zwischen der habituellen und aktuellen Lesemotivation. Die habituelle Lesemotivation wird genährt von vergangenen und aktuellen sozialen Einflüssen und konkreten Erfahrungen aus dem sozialen Umfeld. Sie ist ein relatives stabiles Persönlichkeitsmerkmal. Lesende haben die wiederkehrende Absicht zu lesen. Die habituelle Lesemotivation wird auch als eigenschaftsähnliche Lesemotivation bezeichnet.[54] Die aktuelle Lesemotivation beschreibt den Wunsch oder die Absicht, in bestimmten Situationen passende Texte zu lesen. „Es geht letztlich darum, welche Erwartungen bezüglich des Gewinns bestehen, der sich aus dem Lesen ziehen lässt – ob Wissenserwerb, ästhetischer Genuss oder sozialer Status. Hierbei handelt es sich um einen nutzungsorientierten Ansatz."[55] Habituelle und aktuelle Lesemotivation können entweder intrinsisch oder extrinsisch motiviert sein.

In der Lesemotivationsforschung gibt es drei unterschiedliche Konzepte zur Motivation: Die emotionale, kognitive und soziale Lesemotivation.
Die emotionale Lesemotivation geht davon aus, dass die Motivation intrinsisch ist und die Leser beim Buch hält. Schüler benennen in einer Studie, dass die emotionale Erfahrung mit einem Buch an erster Stelle steht.[56] Dafür müssen sich die Kinder auf ein Buch einlassen. Die Voraussetzung beim Lesen emotionale Bedürfnisse zu befriedigen, lautet Involvement. Die Leser können beim Lesen ihre Fantasie ausleben und an fremden Schicksalen teilhaben. Gerade bei der Erlebniserfahrung eines Textes lernen die Kinder Vorstellungskraft, Fantasieentwicklung und Erinnerungen, zudem werden Erfahrungen miteinander verknüpft. Das Besondere am Lesen liegt darin, die eigene Fantasie auszuleben und sich dadurch auch andere oder eigene Identitäten vorstellen zu können.[57] Das ist eine Gratifikation, die viele Kinder beim Lesen suchen und finden. Diese Fähigkeit der Fantasie unterstützt die Kinder darin, „[…] lesend altersspezifische Entwicklungsprobleme zu bearbeiten"[58]. Lesen hilft den Kindern, sich selbst kennen zu lernen, beispielsweise indem sie sich mit den Figuren aus den Texten auseinandersetzen und so an ihrer eigenen Identität arbeiten und diese weiterentwickeln. Je mehr die Kinder ihre Probleme mit dem Lesen überwinden, desto mehr schätzen sie es zu lesen.

---

[53] Vgl. Meier, 2019, S. 70 f.
[54] Vgl. Kist, 2017, S. 60.
[55] Meier, 2019, S. 68.
[56] Vgl. Eggert, H. / Garbe: Literarische Sozialisation, 2. aktualisierte Auflage, Heidelberg: Metzler, 2003, S. 96.
[57] Vgl. Pfaff-Rüdiger, 2011, S. 35.
[58] Graf, W.: Lesegenese in Kindheit und Jugend: Einführung in die literarische Sozialisation, 2. unveränderte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2010, S. 114.

Anders als bei der emotionalen Lesemotivation, ist die kognitive Motivation zum Lesen meist extrinsisch, zum Beispiel, wenn nur aus Pflicht gelesen wird. Zu den alltäglichen Situationen der Schüler gehört es, lesen zu müssen statt zu wollen. Hier findet Lesen meist in einem Bildungssektor statt und wird zweckorientiert genutzt um Prüfungen zu bestehen. Dabei wird selektiv gelesen, um die nützlichen Aspekte herauszuarbeiten. Dennoch kann bei einer gezielten Informationssuche die kognitive Lesemotivation genauso instrumentell eingesetzt werden. Dabei nehmen die Schüler das Buch freiwillig und selbstbestimmend in die Hand, anders als bei der Pflichtlektüre. Das Interesse an einem Thema weckt bei Kindern meist ein langfristiges Lesekonzept. Die Leser erleben sich selbst als kompetent und greifen meist auf ihre Weltwissen zurück.[59]

Laut der öffentlichen Meinung wird Lesen als eine einsame Tätigkeit angesehen. Entgegen des öffentlichen Bildes geht es bei der sozialen Lesemotivation darum, Teil der Gemeinschaft zu werden und sich nicht zu isolieren. Das Sprechen über Bücher, unterstützt den Lesenden dabei, sich die Inhalte anzueignen und diese in den eigenen Kontext und Alltag zu integrieren.[60] Gespräche über Bücher motivieren zur weiteren Lektüre. Die soziale Lesemotivation beinhaltet den Wunsch, seinen Platz in der Gesellschaft zu finden. Beim Lesen können gesellschaftliche Strukturen und deren Veränderungen besser verstanden werden und lassen die Leser aktiver am gesellschaftlichen Leben teilhaben. Es entstehen Empathie, Moralbewusstsein und das soziale Miteinander. Die erlernten Normen helfen, sich in der Gesellschaft zurecht zu finden.[61]

Die Probleme bei der Motivation entstehen meist, wenn die fantasievolle Leselust nicht eintritt oder keine Befriedigung stattfindet, wie es meist bei der Schullektüre passieren kann. Schwache Leser ziehen aus solchen schlechten Erfahrungen ihre Konsequenzen. Sie vermeiden Texte, ihre bereits geringen Fähigkeiten verkümmern weiter und die Erfolgserlebnisse werden immer seltener. Die Motivation neue Texte als Herausforderung zu Bewältigung, um die Befriedigung zu erhalten, baut sich immer mehr ab.[62] Daher ist die Lesesozialisation umso wichtiger.

3.2. Lesesozialisation

Allgemein beinhaltet der Begriff Sozialisation den „Prozess der […] Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und

[59] Vgl. Pfaff-Rüdiger, 2011, S. 36f.
[60] Vgl. Rupp, G. / Heyer, P. / Bonholt, H.: Folgefunktion des Lesens: Von der Fantasieentwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, Weinheim: Juventa, 2004, S. 96.
[61] Vgl. Pfaff-Rüdiger, 2011, S. 35 f.
[62] Vgl. Kollenrott, 2007, S. 12.

materiellen Umwelt. Vorrangig […] ist dabei die Frage, wie der Mensch sich zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“[63].

Die Lesesozialisationsforschung stützt sich auf zwei Quellen. Die Rezeptionsästhetik in der Literaturwissenschaft sieht den Leser als ein aktives handelndes Wesen, das beim Lesen seine eigene Persönlichkeit im Text widerspiegelt. Daneben gibt es noch die kognitionspsychologische Leseforschung, die das Lesen nicht als passive Sinnentnahme sieht, sondern als einen aktiven Sinnesprozess. Um den gelesenen Text verstehen zu können, müssen die Leser auf ihr Weltwissen, Lebenserfahrungen und literarische Erfahrungen zurückgreifen.

Lesesozialisation ist die

> „[…] Aneignung der Kompetenz zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten […]. Dabei geht es nicht nur um den Erwerb der Fähigkeit zur Dekodierung schriftlicher Texte, sondern zugleich um den Erwerb von Kommunikationsinteressen und kulturellen Haltungen, die in einer literalen Kultur die Möglichkeit der Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in starkem Maße beeinflussen […]“[64].

Es ist ein langwieriger Prozess für die „[…] Entwicklung der Fähigkeit, […] Motivation und […] Praxis […]“[65] zum Umgang mit Medien, die lesend dekodiert werden. Bei der Lesesozialisation geht es um die „[…] Sozialisation zum Buchlesen [...]“[66]. Der Prozess ist nie abgeschlossen, weil die Lesenden ihre Lesestrategien und Lesekompetenzen weiterentwickeln und sich an neuentdeckte Lektürenarten anpassen. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft [DFG] bezeichnet die Lesesozialisation als „Enkulturation des Individuums, d.h. als ein durch soziale Instanzen gefördertes, aber vom Individuum aktiv realisiertes Hineinwachsen in die (jeweilige) Kultur“[67].

Kinder geraten in ihre erste Lesekrise zu Beginn der Grundschule. Texte, die ihnen vorgelesen wurden, müssen sie nun selbst lesen. In dieser Phase treffen sich die Lesemotivation und die noch nicht entwickelte Lesekompetenz aufeinander. Wird das Lesen als schwierig angesehen, nimmt die Motivation ab. Das Kind liest weniger und die Lesekompetenz wird nicht weiterentwickelt. Die Lesesozialisationsinstanzen müssen die Lesemotivation aufrechterhalten

---

[63] Geulen, D. / Hurrelmann, K.: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K. / Ulrich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim: Beltz, 1980, S. 51.
[64] Hurrelmann, B.: Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation. In: Groeben, N. (Hrsg.): Kölner Psychologische Studien. Beiträge zur natur-, kultur-, sozialwissenschaftlichen Psychologie. Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen (Bd. IV), 1999, S. 112, http://www.uni-koeln.de/dfg-spp-lesesoz/Literatur/begriffe.pdf, Zugriff am 26.07.2023.
[65] Rosebrock, C.: Literale Sozialisation und Schule. In: Fritz, K. / Sting, S. / Vollbrecht, R. (Hrsg.): Mediensozialisation: Pädagogische Perspektiven des Aufwachens in Medienwelten, Leverkusen: Leske + Budrich, 2003, S. 117f.
[66] Meier, 2019, S. 33.
[67] Groeben, N. / Hurrelmann, B.: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, Weinheim: Juventa, 2004, S. 16.

und Lesestoff auf die Bedürfnisse der Kinder zuschneiden. In der späten Kindheit, am Ende der Grundschulzeit und Beginn der Sekundarstufe I, beginnt die Phase des Viellesens. Die Lesefähigkeit ist stark ausgebildet und die Lesemotivation ist sehr groß. Vor allem Unterhaltungsliteratur wird begeistert gelesen. Eine erneute Krise geschieht meist zu Beginn der Pubertät. Die Literatur, die bisher gerne gelesen wurde, ist nicht mehr interessant. In diesem Leseknick müssen die Vorbilder, die Eltern, Freunde und Lehrer versuchen, die Jugendlichen wieder die Freude am Lesen zeigen. Dabei hängt es auch von den Jugendlichen ab, ob es sich von den Instanzen beeinflussen lässt. Entweder es folgt der Abbruch der Leseentwicklung oder es kommt eine erneute Phase des Leseglücks.[68]

Am Ende der Lesesozialisation besitzen die Kinder eine Lesefähigkeit und die Kompetenz, fähige Leser zu sein, die aktiv, emanzipiert und selbstbewusst lesen und auf dieselbe Weise andere Medien benutzen. „So fördert Lesesozialisation die Entwicklung des Kindes zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Menschen, denn das Lesen gilt als Schlüsselkompetenz in der Mediengesellschaft.“[69]

Die Entwicklung der Fähigkeit, Motivation und der Praxis zu Lesen kommt nicht von alleine. Sie ist dem Menschen nicht angeboren, sondern muss erst langsam mit der Lesesozialisation erworben werden. Die Lesemotivation wird maßgeblich vom sozialen Umfeld beeinflusst und bezieht sich auf Vorbilder, Erfahrungen, Rückmeldungen und den Austausch, der im Laufe des Lebens von verschiedenen Instanzen der Lesesozialisation vermittelt und verstärkt wird. Zu den Lesesozialisationsinstanzen gehören unter anderem die Familie, die Schule und die Peer Groups.

3.2.1. Die Funktion der Familie

Im Vorschulalter erhalten Kinder die Lesesozialisation zu einem großen Teil zu Hause. Dadurch hat die Familie einen bedeutenden Einfluss auf die Kompetenzentwicklung und ist nicht nur die früheste, sondern eine der wirksamsten Instanzen der Lesesozialisation. Die Familie vermittelt kulturelle Gewohnheiten und die sprachlichen Fähigkeiten. Die frühe literarische Praxis ist eng mit den zwischenmenschlichen Interaktionen in der Familie verbunden, dabei hilft die „[…] familiäre intersubjektive Kommunikation“[70], die das Kind in die ersten literarischen Begegnungen trägt.

Ob sich ein Kind zu einem guten Leser entwickelt, bildet sich schon im frühesten Kindesalter aus, demnach noch vor dem Lesen lernen in der Grundschule. Gerade die ersten Lebensjahre in der

[68] Vgl. Meier, 2019, S. 60f.
[69] Ebd., S. 63.
[70] Graf, 2010, S. 19.

Entwicklung eines Kindes sind die wichtigsten und prägendsten. Diese Jahre verbringt das Kind zu Hause und Lesefreude entwickelt sich im frühen Stadium durch Bilderbücher. Studien haben bewiesen, wie eng die Beziehung zwischen Bilderbuch betrachten in der Familie und Geschichten erzählen sowie dem Lesen ist. Es wird vermutet, dass das Bilderbuch betrachten eine Vorübung für Lesen und Schreiben, sowie für die Imaginationsfähigkeit ist. Zu dem Vorlesen gehört auch die familiäre Kommunikation über das Buch. Zeigen die Eltern Interesse an der Lektüre, hat dies einen ebenso großen Einfluss wie das gemeinsame Lesen. „Je mehr ein Kind von Anfang an gewohnt ist, über Bücher zu sprechen, umso eher wird es die Gespräche auch über den Familienkontext hinaus beibehalten."[71] Im Vordergrund des Vorlesens sollte der Spaß stehen, aber das Vorlesen hat auch langfristige positive Auswirkungen auf die sprachlichen Kompetenzen. Es fördert den Wortschatz, das Textverständnis und das phonologische Bewusstsein.[72] Wird Kindern regelmäßig vorgelesen, schätzen sie die Vertrautheit, die Regelmäßigkeit und die Stressfreiheit. Das liegt daran, dass Vorlesesituationen meist vor dem Schlafengehen geschehen. Die Kinder haben keine Verpflichtungen mehr, müssen nicht von Termin zu Termin rennen und liegen einfach gemütlich im Bett, während ihnen eine Geschichte vorgelesen bzw. erzählt wird. Bei älteren Kindern gehört die Erinnerung an Vorlese- oder Erzählsituationen zu den bleibenden frühen Erlebnissen der Geborgenheit. Kinder können Beziehungsbindungen und Gefühle von Personen auf Bücher übertragen. Solch eine lustvolle Kindheitserinnerung hat eine Langzeitwirkung auf die Lesemotivation. Es ist ein symbiotisches Vorleseerlebnis, „[…] wenn es gelingt, das Buch, aus dem die Mutter vorlas, später selbst zur Hand zu nehmen, und beim Lesen etwas von dieser früh erfahrenen Geborgenheit wieder zu erleben"[73].

In den Anfängen des Lesens muss der Erwachsene abwägen, welches Buch zu seinem Kind passt und ob das Buch sich in Sprache und Inhalt nach dem Wissensstand des Kindes richtet. Das Kind kann vorlesen oder mitlesen, was es gegebenenfalls auswendig kann. Beim Vorlesen sollte eine „handlungstheoretische Darstellung"[74] angewendet werden. Das heißt, Kommentare des Kindes zu Bildern, Wörtern oder Sätzen sollten berücksichtigt und angenommen werden und vor allem darauf eingegangen werden. Stellen Kinder Fragen, um sich mitzuteilen oder um ihr Verständnis zu sichern, sollten diese nicht als Störung angesehen werden. Statt diese Kommentare und Fragen abzuwehren oder nur knapp zu beantworten, sollten sie zum Anlass für ausführliche Erläuterungen und Erklärungen genommen werden. Auch der Vorleser kann Fragen stellen oder

[71] Pfaff-Rüdiger, 2011, S. 21.
[72] Vgl. Lenhard, 2013, S. 115.
[73] Graf, 2010, S. 23.
[74] Ebd., S. 24.

Geschehnisse in der Geschichte kommentieren, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu steigern und es mit der Geschichte abzuholen.

Das Vorlesen im frühen Kindesalter zeigt sich auch im Schulalter. Ist das Vorlesen eine Routine, wird es einfacher sein, Kindern bei Lesedefiziten zu helfen, indem man zu zweit liest und nach bestimmten Regeln verbessert. Selbst das eigene laute Vorlesen des Kindes wiederholt die Vorlesevergangenheit mit den Eltern. Dabei muss das Lesen bzw. das Vorlesen Freude machen. Diese Motivation prägt die Grundeinstellung zum Lesen und sichert die Lust auf das weitere zukünftige Lesen. Auch Reime spielen eine wichtige und bedeutende Rolle. Kleine Dichter beginnen früher mit dem Lesen.[75] „Reimen fördert ein Kind darin, Laute wahrzunehmen und zu unterscheiden, und fördert später die Assoziation mit Buchstaben.“[76] Mit Reimen werden die Aspekte des Spracherwerbs wie Freude am Klang der gesprochenen Wörter angesteuert. Die „[…] sinnliche[n] Erlebnis[se] des Sprechens und des Hörens vermitteln früh eine basale sprachästhetische Wahrnehmung und Lust an der Sprache und bereiten so die spätere lyrische Genussfähigkeit vor“[77].

Die Entwicklung eines Kindes wird beeinflusst von seinen Fähigkeiten und Interessen. Hier spielen auch die Fähigkeiten der Eltern eine große und wichtige Rolle. Hierzu zählen die Statusmerkmale und die Prozessmerkmale. Unter Statusmerkmalen versteht man die soziale Herkunft und den Migrationsstatus, das Bildungsniveau und den sozioökonomischen Status. Das sind wichtige Merkmale, da bestimmte Vorwissensinhalte wie Wortschatz oder Vorerfahrungen mit Schrift im Elternhaus erworben werden. Zu Prozessmerkmalen zählen konkrete Bildungsprozesse innerhalb des Elternhauses, wie kulturelle Besitztürmer, lesebezogene Überzeugungen, Lesemotivation und Leseverhalten der Eltern.[78] Beide Merkmale beeinflussen die Leseentwickelung eines Kindes, wobei die Prozessmerkmale einen größeren Einfluss besitzen. Das Leseniveau eines Kindes hängt stark von der Sozial- und Bildungsschicht der Familie ab. In einer Familie, in der viel gelesen wird, haben Kinder Vorbilder und Anlass zu Nachahmung.[79] Kinder eifern ihren Vorbildern nach, die Bücherregale werden durchstöbert und geplündert. Geben die Eltern bestimmte Handlungen in der Bücherei vor, machen dies die Kinder nach. Sie wollen selbstständig ihre Bücher ausleihen oder zurückgeben. Wer mit Büchern und regelmäßigen Besuchen in Buchhandlungen und Bibliotheken aufwächst, betrachtet dies als besonderen Bestandteil des Lebens, ohne es zu hinterfragen. Die Einbindung der Fähigkeit des

[75] Vgl. Rau, 2007, S. 65f.
[76] Ebd., S. 66.
[77] Graf, 2010, S. 20.
[78] Vgl. Lenhard, 2013, S. 52.
[79] Vgl. ebd., S. 34.

Lesens in den Familienalltag ist wichtig für den Aufbau und Erhalt von Lesefreude und -motivation.

Demnach werden Kinder durch das Leseverhalten der Eltern viel mehr beeinflusst als die Schule es beibringen könnte. „Lesefreundliche Familien zeichnen sich durch den hohen „Stellenwert“ aus, den sie dem Schenken, dem Besitz von Büchern und der privaten literarischen Kommunikation verleihen.“[80] Kinder, die mit Büchern aufwachsen, betrachten diese als wichtigen Bestandteil des Lebens, ohne die Notwendigkeit oder deren Wert zu hinterfragen. Eltern, die selbst begeistert ein Buch in die Hand nehmen, zeigen ihren Kindern eine bewusste und aktive Förderung sowie Hinführung zum Lesen. Die Freude am Lesen muss seitens der Eltern glaubwürdig erscheinen. Ein vorgetäuschtes Interesse an Büchern wird von den meisten Kindern sofort erkannt und kann sich kontraproduktiv auswirken. Viele Eltern finden es grundsätzlich wichtig ihren Kindern das Lesen schmackhaft zu machen, um die Lesekompetenz zu fördern. Dennoch scheitern viele Eltern daran, da sie es versäumen, die theoretischen Anwendungen in die Praxis umzusetzen und dadurch die Vorbildwirkung fehlt. Kinder, die in einem buchfernen Elternhaus aufwachsen, haben es schwierig, sich für Bücher zu interessieren und eine Lesefreude zu entwickeln. Lesen die Eltern selbst nicht, können sie den Kindern die Beschäftigung hiermit nicht schmackhaft machen, da ihnen die genussorientierte Seite des Lesens selbst fremd ist. Auch wenn der Familie bekannt ist, wie wichtig die Lesekompetenz für die schulischen Erfolge und für die berufliche Entwicklung ist, wird es ihnen nicht gelingen.[81] In diesem Umfeld fehlt es an Büchern diese existieren nur in geringer Anzahl oder spielen im alltäglichen Leben kaum oder gar keine Rolle. Kinder aus solchen Elternhäusern empfinden das Lesen lernen und das Lesen selbst als ermüdend und mühsam, bevor es zu einem lustvollen Leseprozess werden kann. Das Lesen wird nicht als befriedigende Tätigkeit wahrgenommen und sie sehen nicht das Ziel, Fortschritte darin zu machen, auf die sie stolz sein können.[82]

Wenn Lesen nur als Mittel zum Zweck, also auf seine reine praktische Seite reduziert wird um gute Schulleistungen zu erzielen, so wird Lesen nicht als Freizeitbeschäftigung angesehen. Das Lesevergnügen und die Freude am Buch werden den Kindern genommen. Wird Lesen der Schulpflicht zugeordnet wird das Buch unfreiwillig negativ behaftet.[83] Wird Lesen als Zwang oder Bestrafung angesehen, wird das Buch ebenfalls negativ angesehen. „Entscheidend ist nicht nur, ob im Elternhaus Lesen konsequent gefördert wird, sondern die Eltern versuchen, Lesefreude

[80] Graf, 2010, S. 43.
[81] Vgl. Schönbass, D.: Lesefreude und Leseflow bei Kindern: Voraussetzungen für die Entwicklung von Lesefreude und konstitutive Faktoren der Lesebiografie, Hannover: Heinz, 2008, S. 26f.
[82] Ebd., S. 48f.
[83] Vgl. ebd., S. 30.

zu vermitteln."[84] Dies geschieht unter anderem bei Gesprächen über Bücher, die das Kind selbst liest. Eltern zeigen Interesse für die Geschichten, die das Kind gerade beschäftigen. Dies kann zur Lesemotivation, Lesefreude und Lesedauer führen, „[…] wenn also das Bücherlesen kommunikativ in den Familienalltag eingebunden wird. In dem Austausch von Leseerfahrungen und Gesprächen über Bücher manifestiert sich die Buchlektüre als Form sozialen, kulturellen Verhaltens"[85]. Dies kann neben dem klassischen Vorlesen auch geschehen, wenn Eltern oder die Geschwister Kinderbücher lesen. Außerdem wecken die Gespräche das Bewusstsein, dass eine bestimmte Geschichte nicht von allen Personen gleich interpretiert wird.

Die Wirksamkeit der Lesekompetenz hat ihre höchste Instanz in der Familie, da die Einflüsse häufig unbeabsichtigt, alltäglich und stark personal geprägt sind. Kinder aus buchfernen Familien haben es besonders schwer eine Leseerziehung zu erhalten, wohingegen Kinder, die in einer lesefreundlichen Familie aufwachsen, die besten Chancen haben, selbst erfahrene und erfolgreiche Leser zu werden. Dennoch kann man nicht davon ausgehen, dass sich auch bei optimalen Bedingungen einer Lesefamilie das Kind zu einem Lesefan entwickelt. Auch in buchfernen Familien können kleine Leser aufwachsen.[86]

3.2.2. Die Funktion der Schule

Die Gesellschaft überträgt den Schulen das Lesen und Schreiben lernen. Eine wichtige Aufgabe und im gleichen Moment eine beschwerliche. Während die Eltern ihre Kinder meist an Bücher heranführen, so leitet die Schule diese weiter in die Schriftwelt. Dabei übermittelt sie verschiedene Funktionen. Die Schule ist neben der Familie die einflussreichste Instanz. Die kognitiven Fähigkeiten bauen die Kinder in der Schule aus, „[…] da sie lernen, auf eine andere Art und Weise zu denken. Sie emanzipieren sich von den Eltern, die bisher den „Schlüssel zur Welt" (Schreiben und Lesen) in der Hand hielten und erweitern so auch ihren Erfahrungsraum"[87]. Die Ziele der Schulen sind die Vermittlung von Kompetenzen, um Texte zu verstehen, die Förderung der Lesemotivation und die Lesefreude. Dazu gehören das Vorstellungsvermögen, die Kreativität, die Empathie und die Identitätsfindung. Die Schulen formen die Kinder zu Persönlichkeiten, genauer: die Kinder werden zu Lesepersönlichkeiten, indem die Lesekompetenz entwickelt wird, ohne dass die Lesemotivation verloren geht. Dabei

---

[84] Ebd. S. 31.
[85] Nieuwenboom, 2008, S. 115.
[86] Vgl. Garbe, C. / Holle, K. / Jesch, T.: Texte lesen: Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation 2., durchgesichtete Auflage, Paderborn: Schöningh, 2010, S. 188, https://doi.org/10.36198/9783838531106, Zugriff am 26.07.2023.
[87] Fritzsche, J.: Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In: Norbert, G. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, Weinheim, Juventa, 2004, S. 213.

sollen die Schüler die Literatur kritisch lesen und Freude am Lesen erleben. Die Schule hilft den Kindern eine Lesehaltung zu entwickeln und ihr Verhalten zu stabilisieren. „[…] Die Grundschule legt das Fundament für weitere Leseaktivitäten in den folgenden Schul- und Lebensjahren. Das Lernziel Lesen ist damit auch eine sehr wichtige gesellschaftliche Aufgabe.“[88] Oftmals wird das Lesen in der Schule negativ erlebt, wenn Lesen und Schreiben als Pflicht und Disziplinierungsmaßnahmen eingesetzt werden. Außerdem unterscheiden sich die Schul- und Freizeitlektüren stark voneinander, vor allem was den Leseinhalt und die Leseweise betrifft. Dabei prägen die positiven und negativen schulischen Erfahrungen die kindliche Lesemotivation massiv. Problematisch ist dabei die Norm, die Schulen vermitteln. Die besten Leistungen sind das Hauptziel.[89] Literatur wird zum Prüfungswissen, wodurch Lesen mit Leistungszwängen verbunden wird. Lesen wird zur Arbeit und nicht zur Freizeitbeschäftigung. Besonders am Anfang der Leseerziehung in der Grundschule wird Lesen Instrumentativ genutzt. Es geht um die Entwicklung der Lesekompetenz und Entnahme von Informationen aus Sachtexten. Die Lesemotivation wird völlig außer Acht gelassen. Die Auswahl der Lektüren orientiert sich nicht an den Interessen der Schüler, sondern am Lehrplan. Der Zwang Literatur zu lesen, die nicht den Interessen der Kinder entsprechen, führt dazu, dass die Kinder, die zuvor keine Bindung zu Büchern aufgebaut haben, noch weniger gern zum Buch greifen und teilweise überhaupt nicht lesen. Bewertbare Bereiche werden dem genussvollen und unterhaltungsreichen Lesen vorgezogen. Daher entsteht auch eine Leistungs- und Konkurrenzsituation im Unterricht. Es ist die Notwendigkeit von Bewert- und Vergleichbarkeit, die das Schulsystem und die Lehrpläne vorgeben. Das Lehrpersonal kann die Erwartungen an die Leistung der Schüler mithilfe des Drucks durch Notengebung durchsetzen. Dies bewirkt nur Leistungsdruck, Unlust und Ablehnung. Dabei sollten die Lehrer ihre Schüler für eine Sache wie das Lesen gewinnen, ihnen Neugierde vermitteln und sie intrinsisch motivieren. Im gleichen Zug sollten die Lehrer ihre Schüler als Individuen ansehen und sie als eigenständige Persönlichkeiten wahrnehmen.

3.2.3. Die Funktion der Peer Groups

Der Einfluss des Freundeskreises ist wichtig für den schulischen Kontext und klärt den Effekt auf der Klassenebene bezüglich der Leseaktivität und der Lesekompetenz. Für die Entwicklung des Kindes werden die Freunde und die sogenannten Peer Groups immer bedeutsamer. Ab dem Zeitpunkt, wo die Peer Groups die Familien ablösen, entwickeln die Kinder eigene Interessen unabhängig von den Eltern.

[88] Meier, 2019, S. 53.
[89] Vgl. Pfaff-Rüdiger, 2011, S. 23.

Anders als die Vorstellung vom „einsamen Lesen“ ist das Lesen in soziale Beziehungen eingebettet. Die Peer Group kann die Lesesozialisation positiv beeinflussen, wenn das Lesen sozial eingebunden ist, beziehungsweise, wenn oft über Bücher gesprochen wird. Anschlusskommunikation ist der „[…] zentrale Faktor für die Entwicklung von Lesemotivation“[90]. Bücher dienen als Gegenstand der Kommunikation und Interaktion zwischen Kindern. Regelmäßig tauschen Kinder ihre Lieblingsbücher aus, sprechen über sie und spielen wichtige Szenen aus den Büchern nach. Meistens entstehen Freundschaften, die eng mit der gemeinsamen Lektüre verbunden sind.[91] Diese Freundschaften sind entscheidend für die spätere Lesekarriere. Die Leseanregungen von Freunden erweisen sich oft als fruchtbarer als die der Eltern, da die anschließenden Diskussionen über die Bücher häufig intensiver mit Gleichaltrigen geführt werden.[92] Der Einfluss der Gleichaltrigen auf die Lesesozialisation kann in einen direkten und gegenwärtigen sowie in einen indirekten und langfristigen Einfluss unterteilt werden. Auf der einen Seite beeinflussen die Peers die Lektüre und die Lesemotivation und damit auf der anderen Seite automatisch die Lesekompetenz.

Das „Harry Potter-Phänomen“ zeigt eindrücklich die Wirkungsweise von Peer Groups. Weltweit führten Jugendliche Anschlusskommunikation per Internet über die Bücher der Autorin J.K. Rowling. Sehen die Kinder das Lesen als etwas Unterhaltsames, integrieren sie es in ihr eigenes Leben und haben eine andauernde Lesemotivation entwickelt. Kinder, die häufig lesen, haben selbst oft Freunde, die auch viel lesen.

4. Ein didaktisches Modell von Lesekompetenz – das Drei-Ebenen-Modell (nach Rosebrock/Nix)

Die Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz bei Kindern und Jugendlichen spielt eine zentrale Rolle in der Bildung und der persönlichen Entwicklung. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden im Laufe der Zeit verschiedene didaktische Modelle und Ansätze entwickelt, die sich mit dem Verständnis und der Förderung von Lesefähigkeiten beschäftigen. Jedes Modell bietet einen einzigartigen Blickwinkel und Ansatz, um die Lesekompetenz auf unterschiedlichen Ebenen zu erfassen und zu verbessern. Das Modell literarischen Lerners auf semiotischer Grundlage nach Schilcher und Pissarek untersucht die Bedeutung und Interpretation von literarischen Texten. Die Hausmetaphorik „Elf Aspekte literarischen Verstehens“ nach Spinners beschreibt Aspekte, die für das Verstehen von literarischen Texten relevant sind, darunter

[90] Pieper, I. / Rosebrock, C.: Geschlechtsspezifische Kommunikationsmuster und Leseverhalten am Beispiel bildungsferner Jugendlicher. In: SPIEL, 23 (1), 2004, S. 65.
[91] Vgl. Graf, 2010, S. 45.
[92] Vgl. Garbe, 2010, S. 198.

Perspektivwechsel, Identifikation mit Charakteren und emotionales Eintauchen. Im Modell nach Lenhard, die Merkmalsklassen der Lesekompetenz, werden verschiedene Merkmale und Faktoren identifiziert, welche die Lesekompetenz beeinflussen, wie z.B. Lesemotivation, Leseverständnis und Lesetechnik. Das Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens nach Klicpera beschreibt die Entwicklung von Lesekompetenz in verschiedenen Stufen und betont die Bedeutung von individuellem Lernen und Kompetenzerwerb.

Das Drei-Ebenen-Modell nach Rosebrock und Nix ist besonders relevant, da es einen umfassenden Ansatz bietet, der verschiedene Ebenen der Lesekompetenz berücksichtigt. Es bezieht nicht nur Lesestrategien und –techniken ein, sondern berücksichtigt auch soziale Faktoren wie die Lesemotivation und das Leseverhalten. Dieser ganzheitliche Ansatz ermöglicht eine umfassende Förderung der Lesekompetenz und ist daher besonders relevant für die Entwicklung eines Konzepts zur Förderung von Lesekompetenz in öffentlichen Bibliotheken.

4.1. Theoretische Grundlagen und Erläuterungen des Ansatzes

Das Lesekompetenzmodell nach Rosebrock und Nix ist ein Mehrebenenmodell und beruht auf einer Verbindung von Lesetheorie und Lesepraxis. Das didaktische Modell ermöglicht der Lehrperson für verschiedene Schüler entsprechende Fördermöglichkeiten abzuleiten. Jedoch können nicht nur Lehrkräfte mit dem Modell arbeiten, sondern auch andere Lesepädagogen wie Bibliothekare. Die Kompetenz zu Lesen besteht aus einer Vielzahl von Teilfähigkeiten, die sich in ihrer Grundstruktur auf drei unterschiedlichen Kreisebenen befinden. Die drei Kreisebenen lauten: Prozessebene, Subjektebene und soziale Ebene. Zwischen den drei Kreisebenen findet ein Zusammenspiel von operationalisierbaren Kompetenzen und sozialisatorischen Einflüssen statt. „Ein kompetenter Leseakt ist eine eigene, abgegrenzte Form des In-der-Welt-Seins, und die persönliche Lesegeschichte wird in einer bildungsnahen Sozialisation zu einem substanziellen Teil der Biografie.“[93]

Das Mehrebenenmodell ist ein kegelförmiger Ausschnitt aus einem gedachten Kreis. Weitere Ausschnitte mit kulturellen oder mathematischen Kompetenzen lassen sich ergänzen. Das Zentrum des Kreises beschreibt die kognitive Fähigkeit im Prozess des einzelnen Lesens, demnach den Augenblick des Entzifferns. Die Subjektebene umschließt den kognitiven Prozess, da die einzelne, lesende individuelle Person nicht auf ihre kognitiven Fähigkeiten reduziert

[93] Rosebrock, C. / Nix, D.: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, 9., aktualisierte Neuauflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2020, S. 13.

werden kann.[94] Sie beteiligt sich an den mentalen Modellen, die beim Lesen gebildet werden. Der äußere Kreis ist „[…] die soziale Ebene, in der die aktuellen Lesesituationen formatiert sind […]“[95]. Zu der sozialen Ebene gehört auch die Kommunikation über das Gelesene in der Familie, in der Schule und mit den Peer Groups sowie die Entwicklungsgeschichte der Lesebiografie.

Die Ebenen des Kompetenzmodells sind in keine Hierarchien unterteilt.

> „Denn es ist zwar notwendig, dass die Leser Sätze richtig verknüpfen können, also lokale Kohärenzen herstellen (Prozessebene), es ist aber ebenso wichtig, dass sie sich affektiv und intellektuell am Text beteiligen (Subjektebene), und es ist schließlich eine Bedingung, dass ihr Umfeld ihre Leseaktivitäten kulturell anfordert, belohnt oder sogar unterstützt (soziale Ebene).“[96]

Es gibt drei verschiedene Dimensionen des Lesen-Könnens, die sich nicht in einer hierarchischen Reihenfolge von mehr oder weniger bedeutend einordnen lassen.

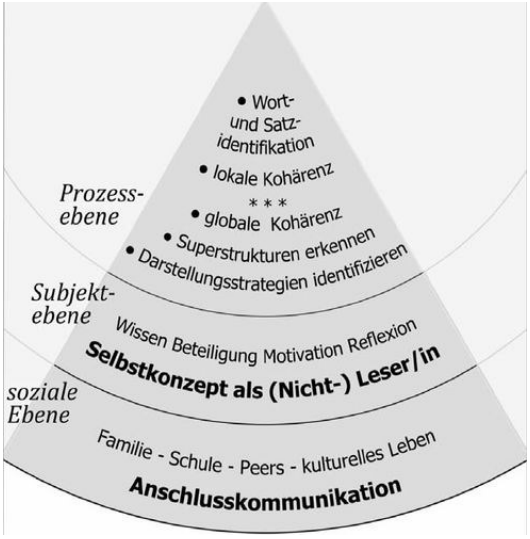


Abbildung 1: Das Drei-Ebenen-Modell nach Rosebrock und Nix[97]

4.2. Die Prozessebene

Der Innenkreis beschreibt die Prozessebene. Sie umfasst vor allem die kognitive Anforderung des Leseakts. Dazu gehören fünf Anforderungen, die von den hierarchieniedrigen zu den hierarchiehöheren Prozessen ablaufen.[98] Die erste Anforderungsdimension ist die Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung. Die Automatisierung der Worterkennung ist ein langwieriger Prozess

---

[94] Vgl. Garbe, C.: Auf dem Weg zur Leseschule. Drei Beispiele erfolgreicher Schulprogramme zur Leseförderung. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus / Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt „ProLesen“, 2. Auflage, Augsburg: Auer, 2011, S. 121.
[95] Rosebrock, 2020, S. 16.
[96] Ebd., S. 24
[97] Rosebrock, C. / Nix, D.: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, 2., korrigierte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008. S. 16.
[98] Vgl. Garbe, 2011, S. 122.

und befindet sich auf dem hierarchieniedrigsten Bereich der Leseleistung. Existiert eine semantische Verfügbarkeit von Wörtern mit einer Buchstabenreihenfolge im Gedächtnis, so werden diese schneller mit einer kognitiven Mühelosigkeit identifiziert. Der Effekt wird als „Wortüberlegenheitseffekt“ bezeichnet. Hinzu kommt, dass das Kontextwissen bei einer schnelleren Wortidentifizierung hilfreich sein kann. „Leseanfänger haben dadurch eine „Top-down“-Leistung zur Unterstützung des Buchstabierens.“[99] Damit Leseanfänger Sätze verstehen können, müssen sie diese in Sequenzen bilden, die semantisch zusammengehören. Deutliche Vorteile dabei haben Leseanfänger mit einer strukturell schriftsprachlichen Kommunikation. „Sie verfügen über differenzierte Satzmuster, sie sind geübter im rezeptionsbegleitenden Aufbau einer inneren Repräsentation des Gelesenen und sie verarbeiten sehr viel textseitige Hinweise schon auf dieser noch relativ hierarchieniedrigen Stufe des Leseprozesses daraufhin.“[100] Wie beim „Wortüberlegenheitseffekt“ geschieht dies völlig automatisiert und ohne jegliche Anstrengung.

Die nächste Anforderung ist die lokale Kohärenzbildung. Bei dieser Bildung wird eine Satzfolge verknüpft und das Sprach- und Weltwissen einbezogen.[101] Das geschieht beiläufig durch die Herstellung von Inferenzen. Dabei werden selbst Leerstellen im Text mit passenden Ergänzungen ausgefüllt. Leseanfänger oder ungeübte Leser, die einen Text laut vorlesen müssen, um diesen zu verstehen, werden diese zwei Prozesse als sehr mental aufwendig und anstrengend finden. Ihre kognitiven Fähigkeiten werden so belastet, dass sie trotz der Bemühungen den Sinn des Textes und seine Zusammenhänge nicht verstehen können.[102]

Ist die lokale Kohärenzbildung hergestellt, entsteht die globale Kohärenzbildung mit der Wort- und Satzidentifikation. Der Lesende bildet eine strukturierte Vorstellung über das Thema und den Inhalt des Textes als Ganzes.[103] Es werden sogenannte Makrostrukturen gebildet. Die Makrostrukturen entwickeln sich aus dem Zusammenschließen des vermutlichen Vorwissens des Textes und die „[…] ersten Verarbeitungsschritte der Semantik des Textes entstehen“[104]. Das vermutliche Vorwissen ist top-down und die Verarbeitungsschritte sind bottom-up.

Bei der nächsten Dimension versucht der Lesende Hypothesen aufzustellen und diese anzuwenden. Dies ist ein wichtiger Prozess, da der Lesende entweder schon Wissen oder noch kein Wissen über die Organisation des Textes besitzt. Er erkennt die Superstrukturen, die

---

[99] Rosebrock, 2020, S. 17.
[100] Ebd., S. 17f.
[101] Vgl. Garbe, 2011, S. 122.
[102] Vgl. Stalder, U.: Leselust in Risikogruppen: Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge, Wiesbaden: Springer VS, 2013, S. 67.
[103] Vgl. Garbe, 2011, S. 122.
[104] Rosebrock, 2020, S. 18.

formale Gestaltungsweise auf Wort-, Satz- und Textebene.[105] Dabei wird beim Akt des Lesens eine „[…] innere gleichsam holistische Repräsentation des Gelesenen“[106] produziert. Es entsteht das sogenannte Kopfkino. Es ist ein analoges Abbild des gelesenen Textes. Bei diesem analogen Abbild werden weitere Informationen beachtet, die nicht bildlich dargestellt werden können wie zum Beispiel Vorzeitigkeit oder Gefühle. Die neuen Textmomente aus der Textausgabe und des Weltwissens sind miteinander verwoben „[…] wenn die hierarchieniedrigen Prozesse soweit automatisiert sind, dass sie nicht kognitiven Leistungen des Lesenden für sich allein beanspruchen, und wenn er den Text engagiert verarbeitet“[107]. Die einzelnen kognitiven Prozesse arbeiten miteinander und der Verarbeitungsprozess geschieht automatisch beim Lesen. Der Ertrag des Lesens ist das mentale Modell.[108] Zusammengefasst ist die Prozessebene, die Abbildung von kohäsiven und strukturanalytischen Kompetenzen. „Wenn wir von Qualität des Textverstehens sprechen, meinen wir, wie vollständig in ihm die im Text ausgedrückten Inhalte im mentalen Modell abgebildet und geordnet sind.“[109]

Mit der hierarchiehöchsten und gleichzeitig komplexesten Ebene der kognitiven Leistungen im Leseprozesses können Darstellungsstrategien identifiziert werden. Ein Beispiel dafür sind Märchenparodien. Die Lesenden müssen ihr Vorwissen über die Märchen aktivieren und diese mit den neuen Informationen verknüpfen. Dabei dürfen sie sich nicht verwirren lassen, sondern die Erzählform aufdecken, erkennen und genießen.[110]

4.3. Die Subjektebene

Der mittlere konzentrische Kreisausschnitt ist die Subjektebene. Diese beschreibt die Dimensionen von Motivationen, Emotionen (innere Beteiligung) und Reflexionen. Lesen ist ein komplizierter und vielschichtiger Denkprozess, es ist langwierig sich die Fähigkeit anzueignen und sie immer auf einem hohen Niveau zu halten. Es wird Motivation benötigt, um die einzelnen kognitiven Prozesse zu aktivieren.[111] „Der Leser ist in seine eigenen textgeleiteten Konstruktionen nämlich nicht nur verstrickt, […] er ist ihnen auch konfrontiert.“[112] Die Konstruktion ist mit dem Weltwissen und der Fähigkeit, Erfahrungen und Emotionen anderer zu reflektieren, verbunden. Der Reiz am Lesen ist die innere Beteiligung und die Lebenswelt des

---

[105] Vgl. Garbe, 2011, S. 122.
[106] Rosebrock, 2020, S. 19.
[107] Ebd.
[108] Vgl. Garbe, 2011, S. 122.
[109] Rosebrock, 2020, S. 19.
[110] Rosebrock, C.: Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? In: leseforum.ch, 2012, S. 5, http://www.leseforum.ch/rosebrock_2012_3.cfm, Zugriff am 27.07.2023.
[111] Vgl. Garbe, 2011, S.122 und vgl. Rosebrock, 2020, S. 5.
[112] Rosebrock, 2020, S. 21.

Textes auf seine eigene zu projizieren.[113] „Das Lesen ist in seinen Anfängen ein wunschorientierter Vorgang, und es bleibt das im Kern bis hinein in die Verästelungen erwachsener ausdifferenzierter Lesehaltungen.“[114] Texte, die den kindlichen Wunsch erfüllen sind besonders begehrt für kindliche Leser. Selbst Texte, die einen äußeren Zweck erfüllen, werden weitergelesen „[…] von der Verlockung zu subjektiver Beteiligung, vom Begehren nach Sinn, das das mentale Engagement aufrechterhält“[115]. Die Haltung zum Lesen ist milieugeprägt, auf Vorbilder ausgerichtet und besteht aus Erfahrungen sowie aus Rückmeldung von unterschiedlichen Lesesozialisationsinstanzen. Hinzu kommt, dass das Interesse am Lesen zunehmend individuell ausgeprägt ist. Mit der Lesebereitschaft wird das lesebezogene Selbstkonzept zum Teil der eigenen Identität.[116]

4.4. Die soziale Ebene

Durch das Lesen suchen und verwirklichen Menschen einen Zugang zu bestimmten sozialen Gruppen. Die soziale Einbindung von Rezeptionen, seien es Bücher, Texte oder andere Medien, ist von großer Bedeutung. Die anschließende Kommunikation in der Familie, in der Schule und zwischen Peer Groups sowie der kulturellen Praxis spielt eine wichtige Rolle in diesem Zusammenhang.[117] Das verbreitete Bild der Person, die alleine und still in einer Ecke sitzt und liest ist demnach nicht richtig. Denn selbst die Lektüren, die von den Schulen angefordert werden, werden im Unterricht mündlich und schriftlich weiterbearbeitet. Dies gilt auch für die Freizeitlektüren der Lesenden.

Die soziale Bindung ist für die Entwicklung der Lesegewohnheiten bedeutsam. Wie in dem Kapitel „Die Funktion der Familie“ beschrieben, befinden sich die Anfänge der Lesesozialisation im Kleinkindalter, wo die Bezugspersonen den Kindern vorlesen oder Geschichten erzählen. Vorlesesituationen von Kindern mit ihren Eltern werden auch Vorlesegespräche oder –dialoge genannt.[118] Durch die Anschlusskommunikation wird die Leseerfahrung mit ihrer lebensweltlichen Bedeutung sozial verknüpft und gleichzeitig weitergegeben. Es sind konkrete Handlungszusammenhänge. Im Jugendlichen- und Erwachsenenalter sind die Lesesituationen weniger sozial eingebunden. Besonders die Erwachsenen vollziehen ihre Freizeitlektüre zunehmend alleine und intensiver nach ihren Textvorlieben. Dennoch haben Leser häufig

[113] Vgl. Stalder, 2013, S. 68.
[114] Rosebrock, 2020, S. 21
[115] Ebd.
[116] Vgl. Stalder, 2013, S. 68.
[117] Vgl. Garbe, 2011, S. 122.
[118] Vgl. Wieler, P.: Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen, Weinheim: Juventa, 1997, S. 26.

lesende Elternteile, Geschwister und Freunde oder Partner, die sie zu bestimmten Lesehandlungen antreiben und motivieren. Daher haben diese Lesesozialisationsinstanzen einen stärkeren Einfluss auf die Leseeignung als die Schule. Dabei kann die Schule mit ihren Unterrichtsfächern als eine Anschlusskommunikationsinstitution dienen. Denn in fast allen Fächern, mit Ausnahme der künstlerischen Fächer und Sport, wird gelesen, das Vorwissen aktiviert und über gelesene Texte gesprochen. Nur sind die Gespräche zielorientiert und die Texte werden den Schülern vorgegeben. Die Schullektüre passt meist nicht zu der Freizeitlektüre der Kinder und wird nicht als lesenswert angesehen. Kinder mit einer Leseschwäche kann man damit meist nicht zum Lesen anregen.[119]

5. Der Lesestandard der Schüler nach der Grundschule laut des Lehrplans NRWs

Lehrpläne sind für die Lehrer an deutschen Schulen eine kompetenzorientiere Unterrichtsvorgabe. Dabei tragen sie dazu bei, die Fähigkeiten zu sichern und die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen zu gewährleisten, indem sie die wesentlichen fachlichen Inhalte und Themen sowie die zugehörigen Kenntnisse und Fähigkeiten beschreiben. Sie bieten eine Orientierung über Aufgaben und Ziele einzelner Fächer, geben die fachbezogenen Kompetenzen mit den Wissensbeständen der Schüler am Ende jedes Schuljahres vor und bilden eine Grundlage für Förder- sowie Überprüfungsmethoden von Lernergebnissen.[120] Die Kompetenzerwartungen umfassen nicht nur die quantitative Erweiterung des fachlichen Wissens bis zum Ende der vierten Klasse, „[…] sondern unterscheiden sich auch qualitativ in ihrer Progression z.B. durch Komplexität der Anforderung, systematischeres und gezielteres Methodenwissen und eigenständigere Arbeits- und Herangehensweisen“[121]. Die Kompetenzen bzw. Kompetenzerwartungen sind verbindlich vorgegeben und beschrieben. Das Kernstück des Lehrplanes sind die Kompetenzerwartungen. Sie sind der Ausgangspunkt für die eigenverantwortliche Unterrichtsentwicklung und die Lehrpläne sind ein wichtiges Element eines modernen umfassenden Gesamtkonzepts für die Entwicklung und Sicherung der Qualität der Schulen. Anhand der Kompetenzerwartungen entwickeln Lehrer unterrichtliche Lernangebote, welche die Entwicklung der Kompetenzen bei den Schülern hervorrufen sollen.

---

[119] Vgl. Garbe, 2011, S. 122 und vgl. Stalder, 2013, S. 68.

[120] Vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Englisch, Kunst, Mathematik, Musik, praktische Philosophie, evangelische Religionslehre, katholische Religionslehre, Sachunterricht, Sport, Erftstadt: Ritterbach, 2021, S. 8.

[121] Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kompetenzorientierung – Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule. Handreichung, Erftstadt: Ritterbach, 2008a, S. 8.

Die aktuellste Version des Lehrplanes NRW wurde am 01.07.2021 vom Ministerium für Schule und Bildung verabschiedet. Aufgrund der zu dieser Zeit herrschenden pandemischen Lage hat das Ministerium für Schule und Bildung entschieden, dass die aktuellen Lernpläne erst für die zum Schuljahr 2022/2023 in die Klasse 1 eingeschulten Schüler Gültigkeit besitzen. Damit wurde den Grundschulen und den Lehrer ein weiteres Jahr zur Verfügung gestellt, um die Lehrpläne in die schulinternen Abläufe zu integrieren. Bis dahin gelten die Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule 2008, die am 01.08.2008 in Kraft traten. In den zwei Hauptfächern, Mathematik und Deutsch, entsprechen die Lehrpläne den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz zu einheitlichen Bildungsstandards von 2004.[122] Bildungsstandards sind „[…] verbindliche Bildungsziele für Lehren und Lernen in der Schule“[123]. Die Anforderungsbereiche der Bildungsstandards sind folgende Operatoren: Wiedergeben, Zusammenhänge herstellen und reflektieren und beurteilen. Mithilfe dieser Kompetenzerwartungen wurden die erwünschten Lernergebnisse festgelegt, welche die Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe in einem Fach oder Fachbereich erwerben sollen. Die erforderlichen Kompetenzen sind klar, präzise und verständlich beschrieben, sodass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und mittels Testverfahren erfasst und überprüft werden können. Die Bildungsstandards dienen als Grundlage für das Erfassen und Bewerten von Lernergebnissen und gewährleisten die Qualitätssicherung auf System- oder Schulebene. Schulen und Lehrer können sich an den Bildungsstandards orientieren, dennoch ist der Auftrag die Kompetenzanforderungen einzuhalten.[124] „Eines der zentralen Ergebnisse von TIMSS und PISA lautete, dass deutsche Schüler insbesondere dann Schwächen zeigen, wenn es darauf ankommt, das im Unterricht erworbene Wissen und Können miteinander zu vernetzen und in unterschiedlichen Problemzusammenhängen anzuwenden.“[125]

Laut des Lehrplans 2008 steht der Kompetenzbegriff für die Anwendbarkeit von Kenntnissen und Fertigkeiten. Das Wissen sowie das Können werden miteinander verbunden. „Der Erwerb einer Kompetenz bzw. das erreichte Niveau zeigt sich in einer überprüfbaren Performanz, also in der Art und Weise der erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe.“[126] Dass Schüler in einem Fach kompetent sind, zeigt sich wenn sie über Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen verfügen. Sie können auf vorhandenes Wissen zurückgreifen oder sich das benötigte Wissen beschaffen. Die Schüler verstehen zentrale fachliche Zusammenhänge und können angemessene Handlungsentscheidungen treffen. Im Lehrplan steht weiter, dass die Schüler

[122] Vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2021, S. 6.
[123] Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2008a, S. 7.
[124] Vgl. ebd., S. 16f.
[125] Ebd. S. 9.
[126] Ebd.

Lernsituationen nutzen und motiviert sind, ihre Kompetenzen auch in Teamarbeit einzusetzen. Die verschiedenen Teilfähigkeiten einer Kompetenz können nicht allein durch eine einzelne Unterrichtseinheit erworben werden. Sie erfordern eine konstante und langfristige Lernumgebung.[127]

In den Grundschullehrplänen der einzelnen Fächer werden die jeweiligen fachbezogenen Kompetenzen genannt. „Die fachbezogenen Kompetenzen lassen sich als operationalisierbare Leistungserwartungen für das Fach beschreiben und werden als Kompetenzerwartungen formuliert.“[128] Es werden Fähigkeiten, Bereitschaften und Verhaltensweisen der Schüler beschrieben, die sie in aktiven Auseinandersetzungen mit fachlichen Inhalten und den Wissensbeständen aus dem Fach erwerben können. Die fachspezifischen Inhalte, Methoden und didaktischen Konzepte orientieren sich an den allgemeinen anerkannten Leitlinien der Fachdidaktik. Innerhalb des Unterrichtsfaches bauen die Schüler systematisch ihre Fähigkeiten über geeignete Aufgabenstellungen aus. Mit diesen können sie ihr fachliches Wissen vertiefen und die Kompetenzen als Ergebnis von Lernprozessen erwerben. Ebenfalls wichtig sind die fachspezifische Lern- und Problemlösestrategien, die methodischen und kommunikativen Fähigkeiten. Neben den fachbezogenen Kompetenzen werden noch sogenannte übergreifende Kompetenzen gefördert. Diese Kompetenzen werden in allen Fächern entwickelt. Die Schüler müssen sich Problemstellungen zuwenden und ihre eigenen Lösungen finden, diese Lösungen beschreiben und die Ergebnisse präsentieren. Über die Kommunikation mit unterschiedlichen Vorgehensweisen und Lösungen erwerben die Schüler neues Wissen. Hinzu kommt, dass sie ihr eigenes Handeln bei der Problemlösung reflektieren, neue Erfahrungen sammeln und diese auf neue Situationen übertragen. Kurz gesagt, sie sind dazu befähigt, bereits erworbene Kenntnisse zu überprüfen, sie in anderen und neuen Situationen anzuwenden und weiterzuentwickeln. Folgende übergreifende Kompetenzen müssen die Schüler am Ende ihrer Grundschullaufbahn erworben haben. Sie müssen wahrnehmen, kommunizieren, analysieren und reflektieren können, außerdem strukturieren und darstellen sowie transferieren und anwenden.[129] Das Ziel des Deutschunterrichts in der Grundschule ist es, Schüler „[…] zu einer grundlegenden rezeptiven und produktiven Text- und Gesprächskompetenz zu befähigen“[130]. Die Kompetenz zu Lesen sollen die Kinder als persönlichen Gewinn erfahren. Die Idee hinter dem Deutschunterricht ist die Entwicklung einer Lese- und Schreibkultur sowie einer Erzähl- und

[127] Vgl. ebd.
[128] Ebd., S. 10.
[129] Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, evangelische Religionslehre, katholische Religionslehre, Erftstadt: Ritterbach, 2008b, S. 13.
[130] Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2021, S. 11.

Gesprächskultur. Dabei müssen die Lehrer mit herausfordernden, bedeutsamen und lebensnahen Situationen die Lesekultur den Schülern näherbringen. „Dies umfasst auch den Erwerb ästhetischer Erfahrungen im Umgang mit […] Literatur.“[131] Die Schüler müssen im Deutschunterricht die Erfahrung von Lesefreude entwickeln. Sie sollen durch Lesen eine Möglichkeit haben, sich mit der Welt auseinanderzusetzen und durch ihre Lesefähigkeit mit unterschiedlichen Texten und Medien umgehen können. Gemäß des Lehrplans NRWs für Grundschulen hat das Fach Deutsch zum Ziel, den Schüler Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln. Damit soll ein Grundstein für die weitere Schullaufbahn gelegt werden.[132]

> „Der Deutschunterricht erweitert die Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen in Bezug auf die alltägliche Verständigung, das Erlernen des Lesens und Schreibens, die sprachliche Kreativität und Ausdrucksfähigkeit, das soziale und demokratische Handeln sowie in Bezug auf den reflektierenden Umgang mit Sprache und eine sinnvolle Mediennutzung.“[133]

Der Bereich Lesen wird als eine Schlüsselqualifikation für erfolgreiches Lernen angesehen. „Über Lesen wird eine Vielzahl von Lebensbereichen erschlossen, neben Informationen werden Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte vermittelt.“[134] Ziel des Bereiches ist es, die Fähigkeit zu Lesen als eine genießende, selektierende und kritische Tätigkeit zu entwickeln. Die Kinder sollen mit einer selbstbewussten und interessenbezogenen Auswahl an Texten das Interesse an Büchern und Medien gewinnen. Im Deutschunterricht soll den Kindern, das Lesen und der bewusste Umgang mit verschiedenen Texten Vergnügen bereiten. Mit der Lesekompetenz identifizieren sich die Kinder mit den fiktionalen Texten oder grenzen sich von den Figuren oder den Textinhalten ab. In Sachtexten setzen sie sich mit den Sachverhalten auseinander. Lesemotivation und Texterfahrungen wirken zusammen und lehren die Schüler zu einem kompetenten Umgang mit Texten. Beim Erlernen der Fähigkeit greifen unterschiedliche Teilfähigkeiten ineinander. Die Kinder müssen Buchstaben in Lautfolgen übertragen, Wörter und Sätze erkennen und einen Sinn bilden. Mit einer vorhandenen Lesefähigkeit werden Buchstabenverbindungen, Wortbausteine und Wörter vertraulicher und so besser erkannt. Die Erwartung an den Text wird beim Prozess des Lesens überprüft, bestätigt, modifiziert und die Informationen aus dem Text werden mit dem Vorwissen der Schüler verknüpft. Dabei sollen die Schüler die erlernten Lesestrategien nutzen, um ihre Leseziele zu erreichen. Nach längeren Auseinandersetzungen mit Texten sollen die Schüler unterschiedliche Textarten und Lesearten

---

[131] Ebd.
[132] Vgl. ebd.
[133] Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2008b, S.23.
[134] Ebd. S. 26.

kennen lernen. Sie lernen, komplexere Texte zu verstehen und entwickeln eigene Leseinteressen.[135]

Am Ende der vierten Klasse sollen die Schüler die folgenden Kompetenzen im Bereich Lesen erreicht haben: Die Schüler können mit Texten und Medien umgehen und verfügen über Lesefähigkeiten. Unter Lesefähigkeiten versteht man, dass die Kinder Einzelinformationen in Texten bzw. Textabschnitten erkennen, Informationen (lokale Kohärenz) verknüpfen und den Sinn des Textes (globale Kohärenz) verstehen. Sie begründen ihre eigene Meinung zum Text und lesen komplexe Texte flüssig. Sie verstehen schriftliche Arbeitsanweisungen und handeln selbstständig. Sie erkennen in einem Text gezielt Informationen und können diese wiedergeben. Die Kinder nutzen die Lesestrategien um ihre Leseerwartungen aufzubauen. Sie nutzen ihr Vorwissen, um den Text zu erschließen und das Textverständnis zu vertiefen. Die Schüler nutzen die Lesestrategien zur Orientierung in einem Text und erfassen dabei die zentralen Aussagen und fassen diese sinnhaft zusammen. Die Kinder können die Aussagen anhand des Textes belegen und wenden bei Verständnisschwierigkeiten Verstehenshilfen an. Unter Verstehenshilfen versteht man: Nachfragen, Wörter nachschlagen und den Text zerlegen. Die Schüler formulieren ihre eigenen Gedanken, Vorstellungen oder Schlussfolgerungen zu den gelesenen Texten und kommunizieren im Anschluss mit anderen. Die Kinder können Stellung beziehen zu Gedanken, Handlungen und Personen im Text und finden Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten. Am Ende der vierten Klasse setzen sich die Schüler mit Texten und Medien auseinander. Sie lesen Kinderliteratur und beschreiben ihre Leseeindrücke, dabei untersuchen sie erzählerische Elemente in Texten und nehmen Stellung über die Darstellung der Figuren und deren Verhalten. Zu den Kompetenzerwartungen am Ende der vierten Klasse gehört ebenfalls, dass die Schüler über Leseerfahrungen verfügen. Anhand ihrer Interessen wählen sie Bücher und andere Medien aus. Sie können literarische Texte und Sachtexte unterscheiden und die verschiedenen literarischen Erscheinungsformen erkennen. Dabei sehen sie die literarischen Texte als ästhetische Textform mit ihren Besonderheiten und können die sprachlichen und klanglichen Wirkungen beschreiben sowie ihre eigenen Leseerfahrungen beschreiben.[136]

6. Die Coronakrise und die Folgen

Im März 2020 wurde aufgrund der sich verschärfenden Coronapandemie beschlossen, die gesamten Schulen in Deutschland vorerst zu schließen. Damit begann ein Wechsel zwischen Präsenz- und Fernunterricht. Klassen wurden wöchentlich geteilt oder sie wurden im

[135] Vgl. ebd.
[136] Vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2021, S. 23f. und vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2008b, S. 31f.

Klassenverband unterrichtet. Je nach Bundesland gab es verschiedene Einschränkungen, die den Alltag der Kinder veränderte. Beim Fernunterricht wurde vor allem die häusliche Lernumgebung für das eigentliche schulische Lernen relevant. Die Schüler mussten sich zu Hause mit den bereitgestellten Unterrichtsmaterialien auseinandersetzen und teilweise auch von zu Hause aus per Video- oder Telefonkonferenz am Unterricht teilnehmen. Allerdings war die Nutzung digitaler Medien im Unterricht nicht weit verbreitet und die digitalen Kompetenzen der Schüler und Lehrer waren teilweise nicht ausreichend. Die Kinder waren auf die Unterstützung ihrer Eltern angewiesen, welche die Lernaktivitäten ihrer Kinder kontrollierten und zum Lernen motivierten. Dies mussten die Eltern neben dem Familienalltag und der Betreuung ihrer Kinder zu Hause bewerkstelligen.[137] Dadurch entstanden Unterschiede bei der Unterstützung der Kinder beim sogenannten Homeschooling. Die Eltern haben unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen und konnten ihre Kinder in unterschiedlichen Zeitumfängen und Qualitäten fördern. Somit erhielten Schüler von höher gebildeten Eltern meist mehr Unterstützung bei ihren schulischen Aufgaben. Durch die Schließung der Schulen entfiel die Chance, die Kinder aus bildungsfernen Haushalten intensiv und individuell zu fördern.[138] Damit ging einher, dass „[…] substanzielle Risiken sozialer Exklusion und wachsende[r] soziale[r] Bildungsungleichheiten, zunehmende Konflikte zwischen Familien- und Erwerbsarbeit sowie geschlechtsspezifische Ungleichheiten […]“[139] eintrafen. Angesichts der ungewissen Qualität des Lehrens und Lernens kann davon ausgegangen werden, dass es zu Einschränkungen im Lernfortschritt der Schüler kommt, da der Erfolg des meist eigenständigen Lernens zuhause unsicherer ist als in der Schule. Eine weitere Abhängigkeit ist, dass der Lernfortschritt „[…] stark von individuellen kognitiven und motivationalen Faktoren der Schüler*innen sowie familiären und schulischen Kontextfaktoren abhängt“[140].

Die Schulen mussten plötzlich die eigene Digitalisierung vorantreiben und dabei auf die technischen Anforderungen der Kinder in ihrem Elternhaus eingehen. Die einzelnen Haushalte

---

[137] Vgl. Stanat, P. / Schipolowski, S. / Schneider, R. / Sachse, K. / Weirich, S. / Henschel, S. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021 - Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich, Münster: Waxmann, 2022, S. 115f.

[138] Vgl. Anger, C. / Plünnecke, A.: Homeschooling und Bildungsgerechtigkeit, Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft Köln, 2020, S. 1f., http://hdl.handle.net/10419/215878, Zugriff am 27.07.2023.

[139] Blum, S. / Dobrotić, I.: Die Kita- und Schulschließung in der COVID-19-Pandemie. In: Fickermann, D. / Edelstein, B. (Hrsg.): Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld., Die Deutsche Schule (DDS), Beiheft 17, Münster: Waxmann, 2021, S. 82, https://doi.org/10.31244/9783830993315.04, Zugriff am 27.07.2023.

[140] Nusser. L. / Wolter, I. / Attig, M. / Fackler, S.: Die Schulschließung aus der Sicht der Eltern. Ergebnisse des längsschnittlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In: Fickermann, D./ Edelstein, B. (Hrsg.): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld., Die Deutsche Schule (DDS), Beiheft 17, Münster: Waxmann, 2021, S. 35, https://doi.org/10.31244/9783830993315.02, Zugriff am 27.07.2023.

waren mit unterschiedlichen digitalen Geräten ausgestattet. Nicht jedes Kind hat ein funktionstüchtiges Endgerät zu Hause. Demnach mussten Unterrichtsmaterialien geschaffen werden, die ohne oder mit geringen technischen Anforderungen bearbeitet werden konnten.[141] Die Lehrer mussten neue Wege in ihrem Unterricht finden, um das Lernen ihrer Schüler zu strukturieren und anzuleiten. Hinzu kam, dass auch den Lehrern die beruflichen Erfahrungen in der Verwendung digitaler Medien im Fernunterricht fehlte. Zusätzlich verfügen Schulen in den meisten Fällen nicht über ausreichende technische Ausstattungen, um den Fernunterricht uneingeschränkt durchführen zu können. Flächendeckend besaßen die Schüler einen Internetzugang mit zugehörigem PC oder Laptop. Das hieß aber nicht, dass die Kinder jederzeit Zugang zu den Endgeräten besaßen. Während der Schulschließung wurde berichtet, dass die technische Ausstattung zuhause in den meisten Fällen entweder nicht ausreichend oder veraltet war. Oft mussten die Geräte mit den Eltern und/oder den Geschwistern geteilt werden.[142]

In einer Studie mit Hamburger Schülern wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die Schulschließungen und der Fernunterricht mit den Lernständen zusammenhingen. Dies war die erste deutsche Untersuchung und wurde Ende Januar 2021 veröffentlicht. Die erste Feststellung war, dass Schüler in allen Bereichen weniger Aufgaben für die Berechnung eines Kompetenzwertes bearbeitet hatten. Es wurde vermutet, dass die Schüler aufgrund zu geringer Kompetenzen die Aufgaben nicht lösen konnten und daher die Bearbeitung abgebrochen haben. Es schien, dass sie die Aufgaben schlichtweg nicht verstehen konnten. Aus diesen Beobachtungen könnte geschlossen werden, dass die Kompetenzentwicklung der Grundschüler durch die pandemiebedingten Änderungen gebremst wurde.[143]

Inzwischen wurden zahlreiche Studien und darauf aufbauende Reviews veröffentlicht, die sich mit der Frage beschäftigen, wie sich die Kompetenzen von Schülern während der Schulschließungen und des überwiegend digitalen Unterrichts aufgrund der Pandemie entwickelt haben. Diese Studien befassen sich ausschließlich mit Lernrückständen, erreichten Kompetenzen oder Kompetenzentwicklungen während des ersten Lockdowns. Laut der Meta-Analyse von Bettenhäuser et al. zu 34 Studien aus 12 Ländern wird angenommen, dass den

---

[141] Vgl. ebd.

[142] Vgl. Huber, S. / Günther, P. S./ Schneider, N. / Helm, C. / Schwander, M. / Schneider, J. / Pruitt, J.: COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz, 2020, S. 48 & S. 61, https://doi.org/10.5281/zenodo.5180070, Zugriff am 27.07.2023.

[143] Vgl. Depping, D. / Lücken, M. / Musekamp, F. / Thonke, F.: Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie. In: In: Fickermann, D./ Edelstein, B. (Hrsg.): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld., Die Deutsche Schule (DDS), Beiheft 17, Münster: Waxmann, 2021, S. 74f., https://doi.org/10.25656/01:21514, Zugriff am 27.07.2023.

Schülern ein ganzes Schuljahr an Bildung entgangen ist. Dieses Defizit begann früh in der Pandemie und blieb bis Ende 2021 bestehen.[144] Die Meta-Analyse von Partinos et al. (2022) untersuchte 35 Studien aus 20 Ländern. Die Autoren stellten ebenfalls Lernverluste fest, insbesondere bei Schülern aus sozial benachteiligten Gruppen und bei Schülern, die vor der Pandemie leistungsschwächer waren.[145] Beide Meta-Analysen zeigen deutlich, dass die Lerndefizite größer sind, je länger die Schulen geschlossen waren.[146]

Seit kurzem liegt auch ein Forschungsstand zu Deutschland vor. Die Studie von Ludewig et al.[147] ermöglicht erste Erkenntnisse über Lernrückstände nach dem zweiten Lockdown. Dabei wurde die deutsche Strichprobe von IGLU 2016 mit einer Erhebung an den gleichen Schulen im Jahr 2022 verglichen. Somit liegen für beide Studien Testergebnisse von ca. 2.000 Viertklässlern vor. Man kam zum Ergebnis, dass die durchschnittlichen Lesekompetenzwerte signifikant zurückgegangen sind. Die Autoren deuten den Lernrückstand zwischen den Jahren 2016 und 2021 auf ein halbes Jahr. Darüber hinaus haben sich die Anteile starker und schwacher Leser verschoben. Die Gruppen starker Leser ist von 44% auf 37% geschrumpft und der Anteil schwacher Leser von 22% auf 28% gestiegen.[148] Die Studien belegen eindeutig, dass die Lernleistung von Schülern insgesamt zurückgegangen ist. Homeschooling hat weltweit nicht so funktioniert, wie man es sich anfänglich erhofft hatte. „Warnten im Jahr 2020 Schulpsycholog*innen noch davor, dass auch das Lernverhalten von Schüler*innen Schaden genommen hat, belegen heute eine Reihe von Studien in diesem Bereich bereits diese negativen Effekte.“[149] Viele der Schüler haben durch die bedingte soziale und schulische Zwangsabstinenz und dem steigenden Medienkonsum das Lernen verlernt.

Am 01.07.2022 wurden die ersten Ergebnisse der IQB-Bildungstrends 2021 als Kurzbericht veröffentlicht. Die dritte IQB Bildungstrend-Untersuchung 2021 fand unter außergewöhnlichen und bis dahin neuen Bedingen statt. Die Ergebnisse, die in dem Kompetenztest erreicht wurden,

---

[144] Vgl. Betthäuser, B. / Bach-Mortensen, A. / Engzell, P.: A systematic review and meta-analysis of the impact of the COVID-19 pandemic on learning, HAL CCSD, 2023, S.4, https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4, Zugriff am 27.07.2023.

[145] Vgl. Patrinos, H. A. / Vegas, E. / Carter-Rau, R.: An Analysis of COVID-19 Student Learning Loss, The World Bank, 2022, https://doi.org/10.1596/1813-9450-10033, Zugriff am 27.07.2023.

[146] Vgl. Helbig, M. / Edelstein, B. / Fickermann, D. / Zink, C.: Aufholen nach Corona? Maßnahmen der Länder im Kontext des Aktionsprogramms von Bund und Ländern. In: Die Deutsche Schule (DDS), Beiheft 19, Münster: Waxmann, 2022, S. 21f.

[147] Vgl. Ludewig, U. / Schlitter, T. / Lorenz, R. / Kleinkorres, R. / Schaufelberger, R. / Frey, A. / McElyany, N.: Die COVID-19 Pandemie und Lesekompetenz von Viertklässler*innen: Ergebnisse der IFS-Schulpanelstudie 2016–2021., Steigra: IfS, 2022, https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads_allgemein/IFS_Schulpanelstudie.pdf, Zugriff am 27.07.2023.

[148] Vgl. Helbig, 2022, S. 22.

[149] Zierer, K.: Die pädagogische Klimakrise bewältigen. In: Lankau, R. (Hrsg.): Unterricht in Präsenz und Distanz. Lehren aus der Pandemie, 1. Auflage, Weinheim: Juventa, 2023, S. 223.

dürften teilweise Effekte des pandemiebedingten Schulbetriebs in Deutschland widerspiegeln. Es liegen Daten von 26.844 Viertklässlern in ihren Kompetenzen in Deutsch (Lesen, Zuhören und Orthografie) und Mathematik vor.[150]

„Im Fach Deutsch fallen die im Mittel erreichten Kompetenzen in allen untersuchten Kompetenzbereichen im Jahr 2021 signifikant niedriger aus […]“[151] als im Vergleichsjahr 2016. So entspricht der Rückstand der Kinder fast ein Drittel eines Schuljahres. Fast ein Fünftel der Schüler verfehlt den Mindeststandard bei der Lesekompetenz. Das sind ungefähr 18% bzw. 19% aller befragten Viertklässler. Demnach verlässt jedes fünfte Kind die Grundschule ohne wirklich Lesen zu können oder Texte sinngemäß zu verstehen. Man kann deutlich sehen, dass die Situation im Fach Deutsch in den Grundschulen als problematisch anzusehen ist. Die Lernrückstände sind enorm, nicht nur bei den sozialschwierigen Schulen. [152]

Knapp ein Jahr später wurden die Ergebnisse der Leseleistung der Viertklässler in Deutschland aus der IGLU-Studie bekannt gegeben und bestätigten die ersten Ergebnisse aus der IQB-Bildungstrend. Erstmalig wurde die Lesekompetenz auch digital gemessen, indem die Schüler Leseaufgaben an ihren Laptops bearbeiten mussten. In Deutschland wurden 4.611 Viertklässler aus 252 vierten Klassen getestet. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland im Mittelfeld. „Gut lesen zu können, ist eine der wichtigsten Grundkompetenzen und das Fundament für Bildungserfolg. Es ist daher alarmierend, wenn ein Viertel unser Viertklässlerinnen und Viertklässler beim Lesen als leistungsschwach gilt“[153], so Bundesbildungsministerin Bettina Stark-Watzinger. „Die bei IGLU 2021 in Deutschland beobachtete Lesekompetenz ist signifikant niedriger als es ohne COVID-19-Pandemie bei Fortführung des Trends zu erwarten gewesen wäre.“[154] Wie die ersten Ergebnisse gezeigt haben, erreicht ein Viertel der Viertklässler nicht den Lesekompetenzstandard, um den Übergang vom Lesen lernen zum Lesen, um zu lernen zu bewältigen. Mit derart geringer Lesekompetenz haben die Kinder eine schlechte Voraussetzung für die Sekundarstufe I.[155] Dabei haben die meisten der Kinder eine hohe Lesemotivation und lesen mindestens eine halbe Stunde außerhalb der Schule pro Tag. Nur in der Schule wird zu

---

[150] Vgl. Helbig, 2022, S. 26.
[151] Stanat, 2022, S. 4.
[152] Ebd., S. 11
[153] Stark-Watzinger / Günther-Wünsch: Lesen ist das Fundament für Bildungserfolg, https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/stark-watzingerguenther-wuensch-lesen-ist-das-fundament-fuer-bildungserfolg.html, Zugriff am 29.07.2023.
[154] Ebd.
[155] Vgl. Lorenz, R. / McElvany, N. / Schilcher, A. / Luedwig, U.: Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse von IGLU 2021. In: McElvany, N. / Lorenz, R. / Frey, A. / Goldhammer, F. / Schilcher, A. / Stubbe, T. C. (Hrsg.): IGLU 21. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre, Münster: Waxmann, 2023, S. 53f., https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4700, Zugriff am 27.07.2023.

wenig gelesen; im Durchschnitt nur 141 Minuten pro Woche wird Unterrichtszeit für Leseunterricht verwendet.[156] Die Entwicklung der Lesekompetenz ist in den Jahren von 2001 bis 2021 signifikant zurückgegangen und wird als problematisch eingeordnet, dabei wirkte sich die Coronapandemie nochmals negativ auf die Lesekompetenz in Deutschland aus.

7. Die Methodik – Umfrage an den Grundschulen in Gummersbach

Nach der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung mit der Lesekompetenz und den damit verbundenen Rahmenbedingungen ist es unerlässlich und wegweisend, die pädagogische Perspektive für die Umsetzung des Zieles der vorliegenden Arbeit, einzubeziehen. Besonders die Lehrer gestalten das Leseleben der Kinder maßgeblich mit und nehmen vor allem die Dienstleistungen der öffentlichen Bibliotheken in Anspruch und vermitteln diese an ihre Schüler. Ziel der vorliegenden Umfrage ist es, ein Konzept zu entwickeln, um die Lesekompetenz der Schüler nach der Coronapandemie zu stärken. Dabei sollen die Lesedefizite aufgedeckt und in Erfahrung gebracht werden, welche Methoden die Lehrer verwenden und wo sie Probleme erkennen. Da das Hauptziel der Umfrage darin besteht, ein kurzes Meinungsbild über die Lesedefizite und Lesekompetenz der Schüler zu erhalten, wird auf die Formulierung einer Hypothese für diese Umfrage verzichtet. Eine „[…] Befragung [ist] das einzig sinnvolle Verfahren zur Ermittlung von Meinungen, Wissen und Wertvorstellungen“[157]. Dabei wird die schriftliche Befragung angewendet, um eine Vielzahl an individuellen Antworten zu erhalten, die in der Gesamtheit zur Klärung der Fragestellung mithelfen.[158] In dieser Masterarbeit wird die Methode der schriftlichen Befragung mittels eines ausgedruckten Fragebogens und eines persönlichen Anschreibens einem Experteninterview bevorzugt. Dies geschieht, da bei der subjektiven Auswahl von Lehrern zur Befragung die Gefahr besteht, dass nur einseitige Meinungen zum Thema reflektiert werden könnten. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass alle Befragten die gleiche Sichtweise auf die Lesedefizite und Lesekompetenz der Kinder haben, was dazu führen kann, dass kein aussagekräftiges Meinungsbild entsteht. Dies ist jedoch für die

[156] Vgl. McElvany, N. / Lorenz, R. / Frey, A. / Goldhammer, F. / Schilcher, A. / Stubbe, T. C.: IGLU 2021: Zentrale Befunde im Überblick: In: McElvany, N. / Lorenz, R. / Frey, A. / Goldhammer, F. / Schilcher, A. / Stubbe, T. C. (Hrsg.): IGLU 21. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre, Münster: Waxmann, 2023, S. 18f., https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4700, Zugriff am 27.07.2023.
[157] Möhring, W. / Schlütz, D.: Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung, 2. überarbeitete Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 14, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92421-2, Zugriff am 27.07.2023.
[158] Vgl. ebd.

Gestaltung eines Konzeptes für die Leseförderung wichtig, um sicherzustellen, dass das Konzept auf alle Grundschulen übertragbar ist.

Durch die schriftliche Befragung erhalten die Lehrer an den Grundschulen in Gummersbach die Möglichkeit, sich ausreichend Zeit zu nehmen, um die Fragen zu beantworten. Zusätzlich können sie den Zeitpunkt selbst bestimmen, wann sie den Fragebogen ausfüllen. Dies gewährleistet Sorgfalt. Auch die Reihenfolgen in der die Fragen beantwortet werden, kann von den Teilnehmern frei gewählt werden. Es kann ebenso davon ausgegangen werden, dass die schriftliche Befragung eine bekannte Methode ist. Zu ihren Vorteilen gehört beispielsweise „[…] Unterhaltungswert einer Befragung, der Glaube, etwas Positives für die Wissenschaft zu tun [, sowie] die Identifikation mit dem Thema […]“[159]. Dadurch soll die Chance auf eine höhere Teilnahme an der Befragung gewährleistet werden.

7.1. Struktur und Durchführung der Umfrage

Im Allgemeinen wird bei der Erstellung des Fragebogens die „10 Gebote der Frageformulierung“[160] sowie die „Richtlinien zur Formulierung der Items“[161] als Orientierung herangezogen. Da der Interviewer nicht persönlich anwesend ist, ist es wichtig, präzise und verständliche Fragen zu formulieren. Eine geordnete Struktur der Fragen, die thematisch aufeinander aufbauen, wird ebenfalls berücksichtigt, um den Fragen leicht beantwortbar zu machen. Aufgrund der fehlenden Möglichkeit, Rückfragen zu stellen, ist eine klare Fragenformulierung von großer Bedeutung.[162]

Um den zeitlichen Rahmen der Lehrer zu berücksichtigen, wird der Frageborgen auf 20 Fragen beschränkt, was einer geschätzten Ausfüllzeit von etwa zehn Minuten entspricht.[163] Bei dieser Untersuchung werden gezielt Lehrkräfte angesprochen, welche die vierte Klasse unterrichten. Es wird davon ausgegangen, dass diese Lehrkräfte ihre Schüler seit der ersten Klasse unterrichtet haben und somit den Prozess des Lesenlernens während des Coronalockdowns miterlebt haben und dadurch in der Lage sind, einen möglichen Vergleich zu den vorherigen Jahrgängen zu ziehen. Die Fragen sind nach verschiedenen Kategorien geordnet: Die Art und Weise, wie die

---

[159] Kromrey, H. / Strübing, J.: Empirische Sozialforschung, Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung, 12 überarbeitete und ergänzte Auflage, Stuttgart: Lucius & Lucius, 2009, S. 244.
[160] Porst, R.: Fragebogen: Ein Arbeitsbuch, 1. Auflage, Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S. 96f.
[161] Raab-Steiner, E. / Benesch, M.: Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung, 2., aktualisierte Auflage, Facultas-WUV, 2010, S. 50f., http://www.gbv.de/dms/zbw/568515897.pdf, Zugriff am 27.07.2023.
[162] Vgl. ebd.
[163] Vgl. Anhang: Fragebogen Seite 1 – 6, S. iii – viii.

Lehrer die Lesekompetenz und Lesedefizite der Schüler aufgrund der Coronapandemie einschätzen, ihr didaktischer Hintergrund und Anwendungen im Leseunterricht und wie sie das kindliche Lesen wahrnehmen.

Um herauszufinden, ob die Lehrer während der Coronapandemie unterrichtet haben, wurde dies als Einstiegsfrage gewählt und um den Fragebogen nicht zu überladen, wurde die offene Frageform gewählt, um den Leseunterricht während des Homeschoolings zu erfragen. Frage 2 bezieht sich darauf, ob die Eltern in den Prozess des Leseunterrichts in der Zeit einbezogen wurden. Durch diese leicht zu beantwortenden Fragen zu Beginn wird außerdem die Motivation erhöht, den Fragebogen weiter auszufüllen.[164] Durch die Ermittlung der Methoden des Leseunterrichts kann die erlernte Medienkompetenz der Schüler abgeleitet werden, z.B. ob Lese-Apps genutzt wurden. Frage 4 und Frage 5 befassen sich damit, ob die Lehrkräfte Veränderungen in der Lesekompetenz und im Leseverhalten der Schüler nach der Coronapandemie feststellen. Die nächsten zwei Fragen behandeln die Lesemotivation der Kinder und das Interesse der Eltern an der Lesekompetenz. Anschließend werden verschiedene didaktische Lesekompetenzmodelle genannt und gefragt, ob die Lehrkräfte bereits mit diesen in Berührung gekommen sind. Um den Kenntnisstand zu erfragen, eignet sich die Auflistung der didaktischen Modelle, die der Befragte lediglich wiedererkennen muss, da es sich um geschlossene Fragen handelt.[165] Die Frage 10 bezieht sich auf Lesedefizite bei den Kindern. Die Lehrer sollen dabei einen Vergleich mit den Coronajahren ziehen. Diese Frage soll Ergebnisse aufzeigen, in welchen Bereichen der Bedarf an Leseförderungskonzepte gesehen wird. Die Fragen 12 und 14 beziehen sich auf die Gestaltung des Leseunterrichts. Die Lehrkräfte werden in Frage 12 befragt, welche Methoden, Strategien und Techniken sie anwenden, um Lesedefizite bei den Schülern zu erkennen. Welche Ansätze die Lehrer nutzen, um den Leseunterricht abwechslungsreicher zu gestalten, wird in Frage 14 erfragt. Diese beiden Fragen sollen Ergebnisse liefern, welche Dienstleistungsangebote, die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach in ihrem Portfolio aufnehmen kann, um die Lesekompetenz zu fördern. Die Frage 9, 11, 13 und 15 sind offene Fragen und somit ohne Antwortvorgaben konzipiert.[166] Diese Fragen sollen sonstige didaktischen Lesemodelle, Lesedefizite, Methoden, Strategien, Techniken und Leseanimationen ermitteln, die den Lehrern noch bekannt, aber nicht im Fragebogen aufgeführt sind. In Frage 16 werden die Lehrkräfte gebeten, verschiedene Aussagen über das kindliche Lesen zu bewerten. In den nächsten zwei Frageblöcken sollen die Lehrer verschiedene

[164] Vgl. Probst, 2008, S. 138.
[165] Vgl. Mayer, H. O.: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, München: Oldenbourg, 2008, S. 93.
[166] Vgl. ebd., S. 90.

Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Leseunterricht reflektieren und die Bedeutung verschiedener Medien im Leben der Kinder einschätzen. Abschließend wird nach Absprachen in der Fachschaft Deutsch gefragt, ob es konkrete Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz gibt und ob die Lehrkräfte methodische und inhaltliche Fragen absprechen. Die meisten Fragen zielen darauf ab, durch die geschlossene Frageform Antwortmöglichkeiten zu nutzen, um eine eindeutige und aussagekräftige Generalisierung zu ermöglichen.[167]

Der Fragebogen wurde den Teilnehmern zusammen mit einem Anschreiben übergeben.[168] In diesem Anschreiben werden die Lehrpersonen über das Thema der Masterarbeit und der zugrundeliegenden Fragestellung informiert. Es wird darauf hingewiesen, dass die Daten anonym behandelt werden. Der Erstkontakt erfolgte telefonisch oder per E-Mail mit den Schulleitungen der Grundschulen in Gummersbach. Dabei wurde eine kurze Vorstellung der eigenen Person und des Anliegens vorgenommen.[169] Die Verteilung der Fragenbögen an die Lehrkräfte erfolgte über die Sekretariate oder der Schulleitung. Insgesamt wurden 28 Fragebögen an 13 Grundschulen an Lehrern verteilt.

8. Die Ergebnisse und Bewertungen der Umfrage

Von den an 28 Grundschullehrern einer vierten Klasse verteilten Fragebögen wurden 25 zurückgeschickt, die alle zur Auswertung verwendet werden konnten. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 89%.

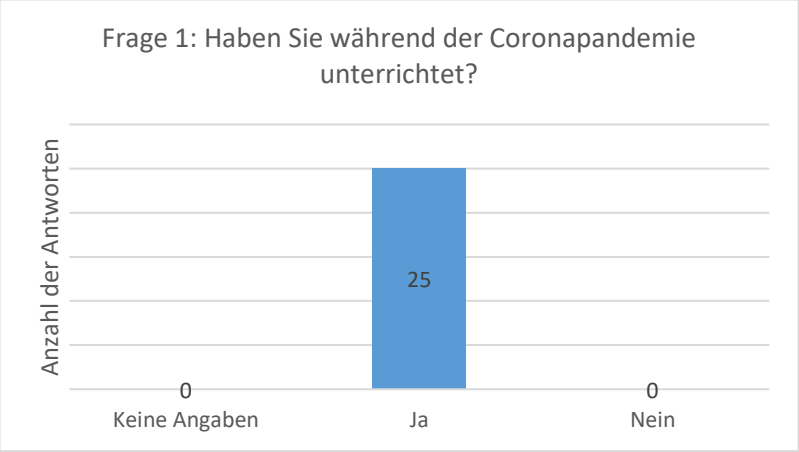


Abbildung 2: Der Unterricht während des Homeschoolings

Während der Zeit der Coronapandemie haben alle Lehrer in den Grundschulen gearbeitet und den Leseunterricht während des Homeschoolings individuell angepasst. Eine Lehrkraft legte Wert darauf, dass die Kinder ihren Eltern jeden Tag zehn Minuten aus einem Buch ihrer Wahl

[167] Vgl. Möhring, 2010, S. 74.
[168] Vgl. Anhang: Anschreiben an die Teilnehmer – vor dem eigentlichen Fragebogen geheftet, S. ii.
[169] Vgl. Anhang: Anschreiben an die Schulleiter per E-Mail, S. i.

vorlesen sollten. Eine andere Lehrkraft stellte den Kindern regelmäßige Leseaufgaben und las gemeinsam mit einzelnen Schülern in Videokonferenzen oder per Telefon. Sechs weitere Lehrer stellten den Kindern Leseheftchen mit Begleitheften und Leserätseln zur Verfügung, um das Leseverständnis zu vertiefen. Die Fragen waren kurz und prägnant gestellt, um das Lesen zu üben. Die Online-Plattform Antolin (3) und die Anton-App (4) wurden von den Lehrern häufig genutzt. Antolin ermöglicht es den Kindern, Fragen zu den gelesenen Büchern zu beantworten und Punkte zu sammeln. Mit der Anton-App konnten die Schüler verschiedene Übungen und Aufgaben zum Lesen absolvieren. Eine andere Lehrkraft ließ die Schüler Lesespurgeschichten bearbeiten und plante eine Zeit für das Lesen eigener Bücher ein. Um das freie Lesen zu fördern, erhielten die Kinder von einer Lehrkraft Lesepässe, um ihre gelesenen Bücher zu dokumentieren. Zusätzlich durften sie ihren Mitschülern ihre Lieblingsbücher vorstellen und Lesetipps geben. Eine weitere Lehrkraft betonte die Texte beim Vorlesen oder stellte Aufnahmen per Learning View zur Verfügung. Die Kinder hatten auch die Möglichkeit, Hörgeschichten nachzuerzählen oder zu dokumentieren.[170]

Insgesamt verwendeten die Lehrer verschiedene Methoden und Materialien, um das Lesen bei den Kindern zu fördern. Alle Methoden betonen die Bedeutung des Lesens, und die Lehrkräfte motivierten die Kinder dazu, regelmäßig zu lesen.

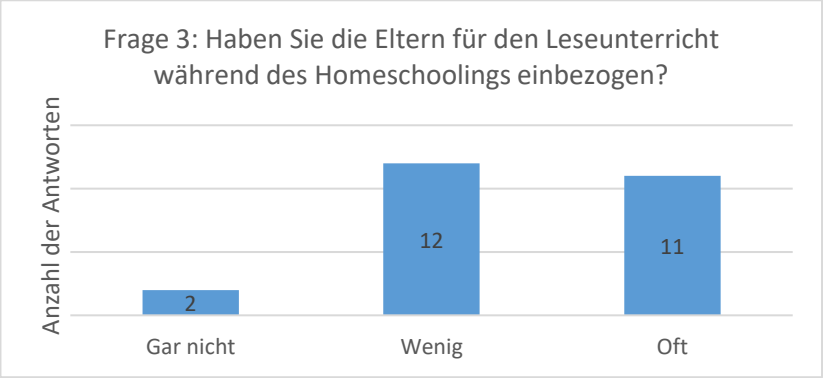


Abbildung 3: Einbeziehung der Eltern beim Leseunterricht

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass in Bezug auf die Einbeziehung der Eltern am Leseunterricht während des Homeschoolings unterschiedliche Ansätze von den Lehrkräften verfolgt wurden. Zwei Lehrkräfte geben an, dass die Eltern gar nicht in den Leseunterricht einbezogen wurden. Bei zwölf Lehrkräften war die Einbeziehung der Eltern als geringfügig eingestuft worden. Hingegen geben elf Lehrpersonen an, dass sie die Eltern oft in den Leseunterricht einbezogen haben. Die genaue Art und Weise der Einbeziehung der Eltern wurde

[170] Vgl. Anhang: Auswertungen Fragebogen. Frage 2: Wie haben Sie den Leseunterricht während des Homeschoolings gestaltet?, S. ix.

in der Befragung nicht näher spezifiziert. Es ist jedoch anzumerken, dass die Einbeziehung der Eltern in den Leseunterricht während des Homeschoolings wünschenswert gewesen wäre, um die Lesefähigkeit der Kinder zu unterstützen und das Interesse am Lesen zu fördern.

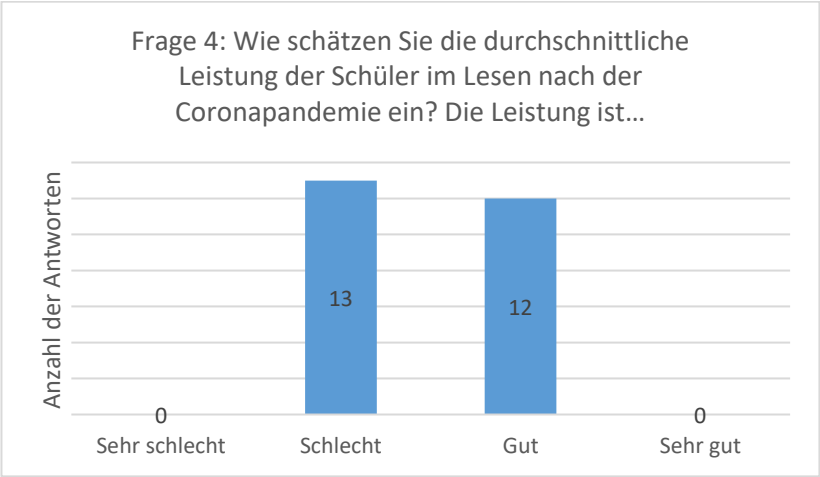


Abbildung 4: Durchschnittliche Leistung der Schüler beim Lesen

Basierend auf den Angaben der Lehrkräfte zur Einschätzung der durchschnittlichen Leistung der Schüler beim Lesen nach der Coronapandemie lässt sich festhalten, dass die Meinungen variieren. Keine Lehrkraft gibt an, dass die Leistung sehr schlecht sei, während 13 Lehrkräfte die Leistung als schlecht einschätzen. Andererseits bewerten zwölf Lehrkräfte die Leistung als gut. Es wurde jedoch keine Einschätzung gegeben, dass die Leistung der Schüler im Lesen nach der Coronapandemie als sehr gut einzustufen sei.

Diese unterschiedlichen Einschätzungen können auf verschiedene Faktoren zurückzuführen sein, wie beispielsweise individuelle Lernvoraussetzungen, Unterstützung von Seiten der Eltern oder auch die Wirksamkeit der eingesetzten Lernmethoden im Homeschooling. Es ist wichtig anzumerken, dass die Einschätzungen der Lehrkräfte subjektiv ist und auf ihren individuellen Erfahrungen und Beobachten basiert.

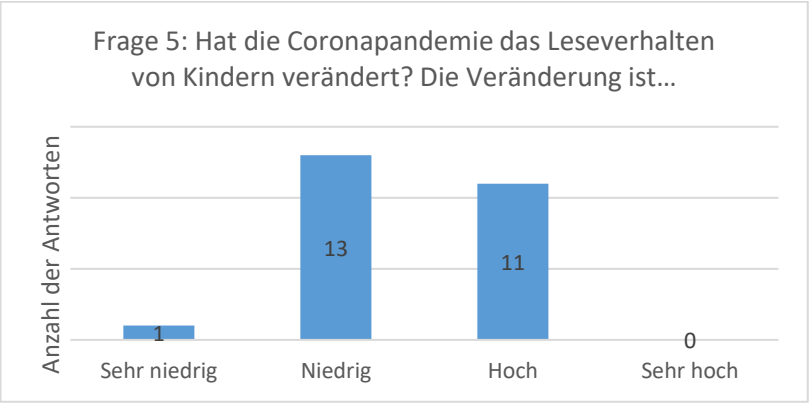


Abbildung 5: Veränderung des Leseverhaltens der Kinder

Durch die Angaben der Lehrpersonen zur Veränderung des Leseverhaltens von Kindern infolge der Coronapandemie lässt sich feststellen, dass die Meinungen der Lehrkräfte divergieren. Eine Lehrperson gibt an, dass die Veränderung des Leseverhaltens sehr niedrig sei, während zwölf Lehrer angeben, dass die Veränderung niedrig sei. Hingegen schätzen elf Lehrkräfte die Veränderung als hoch ein. Keiner bewertet die Veränderung des Leseverhaltens als sehr hoch.

Die Bewertungen zum Leseverhalten der Kinder sind unterschiedlich und können auf verschiedenen Faktoren basieren, wie auf der individuellen Anpassungsfähigkeit der Kinder, die Verfügbarkeit von Büchern und Ressourcen, die Unterstützung durch Eltern und der Lehrkräfte sowie die Qualität und Häufigkeit der durchgeführten Leseförderungsmaßnahmen.

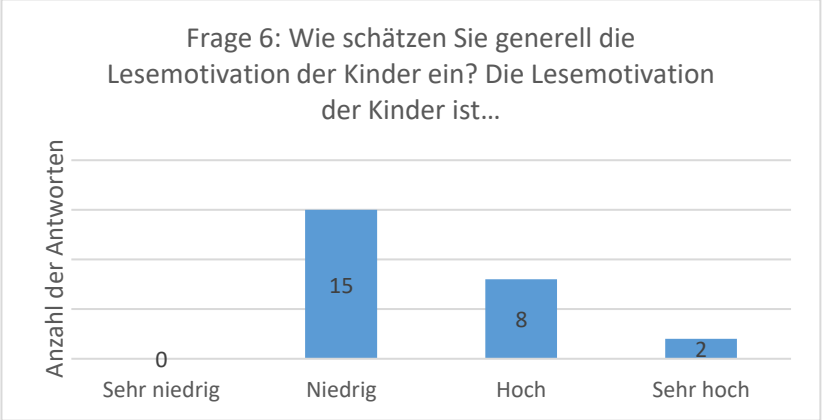


Abbildung 6: Generelle Motiviation der Kinder

Laut der Umfrageergebnissen scheinen die meisten Lehrer (15) eine niedrige Lesemotivation bei den Kindern wahrzunehmen. Es gibt jedoch auch Lehrkräfte, die bei den Kindern eine hohe (8) oder eine sehr hohe (2) Lesemotivation feststellen. Die Lehrpersonen können generell die Lesemotivation der Kinder relativ gut einschätzen, da sie den direkten Kontakt und die Beobachtung im schulischen Umfeld haben. Sie können die Lesemotivation der Kinder anhand verschiedener Indikatoren beurteilen. Dazu gehören zum Beispiel das freiwillige Lesen in der Freizeit, das Interesse an Büchern und Geschichten, die aktive Beteiligung am Unterrichtsgespräch zum Thema Lesen und das allgemeine Engagement für Leseaktivitäten. Sie können auch den Lesefortschritt der Kinder, ihre Lesehaltung und ihre Bereitschaft, Leseaufgaben zu erfüllen, berücksichtigen.

Um die Lesemotivation der Schüler zu steigern, können Lehrer verschiedene Strategien anwenden. Dazu gehören die Förderung einer positiven Einstellung zum Lesen, die Schaffung einer leserfreundlichen Umgebung im Klassenzimmer, die Auswahl von Büchern, die den Interessen und Leseleistungsniveaus der Kinder entsprechen sowie das Vorlesen von Geschichten. Es kann hilfreich sein, Leseprojekte und –aktivitäten wie zum Beispiel Lesespielen,

Lesewettbewerben oder Buchclubs, durchzuführen, um die Motivation zu steigern und den Leseprozess als unterhaltsam und lohnend zu gestalten. Kindern mit Schwierigkeiten beim Lesen hilft eine individuelle Unterstützung. Lehrkräfte können auch Eltern einbinden, um gemeinsam die Lesemotivation der Kinder zu fördern und positive Leseerlebnisse zu schaffen.

Es ist wichtig zu beachten, dass die Einschätzung der Lesemotivation immer von Kind zu Kind unterschiedlich sein kann und dass Lehrer in der Regel bestrebt sind, die Lesemotivation der Kinder zu stärken und zu fördern.

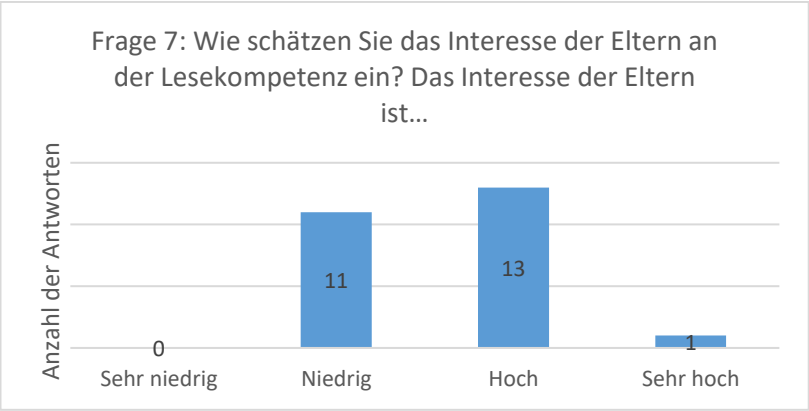


Abbildung 7: Generelles Interesse der Eltern

Die Einschätzung des Interesses der Eltern an der Lesekompetenz kann von Lehrkräften unterschiedlich sein, da sie individuelle Erfahrungen und Interaktionen mit den Eltern haben. Generell versuchen Lehrer jedoch das Interesse der Eltern positiv einzuschätzen.

Im Ergebnis scheint es so, dass das Interesse der Eltern an der Lesekompetenz ihrer Kinder in den meisten Fällen als hoch (13) eingestuft wird. Es gibt auch einige Lehrkräfte, die ein niedriges Interesse (11) wahrnehmen, und nur einen Lehrer, der das Interesse als sehr hoch einschätzt.

Lehrer können das Interesse der Eltern an der Lesekompetenz auf verschiedene Weise wahrnehmen. Dazu gehören die Teilnahme der Eltern an schulischen Veranstaltungen zum Thema Lesen, ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, um das Lesen zu fördern, ihre Unterstützung bei Hausaufgaben und Leseaktivitäten sowie ihre allgemeine Kommunikation und Zusammenarbeit mit der Schule bezüglich des Lesens. Hier sollte angemerkt werden, dass die Wahrnehmung der Lehrkräfte möglicherweise nicht immer mit der tatsächlichen Einstellung und dem Engagement der Eltern übereinstimmt. Es kann Unterschiede geben, die von verschiedenen Faktoren wie kulturellen Hintergründen, familiären Umständen und Bildungsansichten beeinflusst werden.

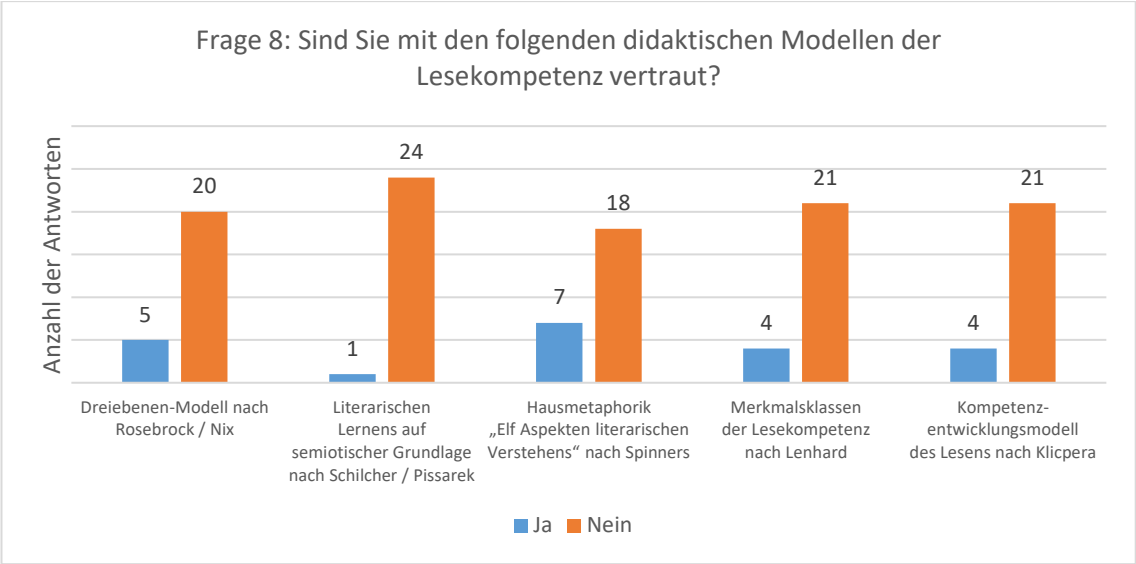


Abbildung 8: Didaktische Modelle

Die vorliegenden Daten zeigen die Bekanntheit verschiedener didaktischer Modelle der Lesekompetenz bei den befragten Grundschullehrern. Das Drei-Ebenen-Modell nach Rosebrock und Nix ist bei den meisten Befragten nicht bekannt. Lediglich fünf Personen geben an, mit diesem Modell vertraut zu sein. Das Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage nach den Autoren Schilcher und Pissarek ist ebenfalls den meisten Befragten unbekannt. Nur eine Lehrkraft gibt an, mit diesem Modell vertraut zu sein. Die Hausmetaphorik „Elf Aspekte literarischen Verstehens“ nach Spinners ist bei einigen bekannt. Sieben Personen geben an, mit diesem Modell vertraut zu sein. Das nächste Modell der Merkmalsklassen der Lesekompetenz nach Lenhard ist ebenfalls weitgehend unbekannt. Lediglich vier Lehrer geben an, mit diesem Modell vertraut zu sein. Das gleiche Ergebnis erreicht das Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens nach Klicpera. Die Daten zeigen, dass die Mehrheit der Befragten nicht mit den genannten didaktischen Modellen der Lesekompetenz vertraut sind. Dabei sind didaktische Modelle der Lesekompetenz wichtig, da sie Lehrern einen strukturierten Rahmen bieten, um das Leseverständnis von Schülern zu entwickeln und zu fördern. Mit den Modellen kann eine strukturierte und systematische Planung von Leseaktivitäten und -unterricht stattfinden. Sie helfen den Lehrern klare Ziele zu setzen und den Unterricht auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler auszurichten. Anhand von Lesekompetenzmodellen können die Lehrpersonen verschiedene Entwicklungsstufen der Lesekompetenz verstehen und den Lesefortschritt beobachten. Mit Hilfe der didaktischen Modelle können Lehrer Lücken und Schwierigkeiten einzelner Kinder erkennen und ermögliche gezielten Interventionen und Anpassungen des Leseunterrichts, um die Bedürfnisse zu unterstützen. Die verschiedenen Modelle bieten eine Vielzahl von Lese- und Verständnisstrategien, die den Schülern vermittelt werden können. Diese Strategien helfen den Kindern, ihre Lesekompetenz zu verbessern und effektiver mit Texten

umzugehen. Hinzu kommt, dass die didaktischen Modelle unterschiedliche Aspekte des Lesens, wie zum Beispiel das Lesen von literarischen Texten, Sachtexten oder digitalen Medien berücksichtigen. Dadurch ermöglichen sie eine breite Palette an Zugängen zum Lesen und fördern die Vielseitigkeit der Leseerfahrungen. Ein wichtiger Punkt ist, das didaktische Modelle der Lesekompetenz oft auf Forschungsergebnissen und bewährten Praktiken beruhen. Sie helfen Lehrpersonen dabei, ihre Unterrichtsmethoden auf geprüfte Ansätze zu stützen und ihren Unterricht und deren Wirksamkeit zu verbessen.

Es kann verschiedene Gründe geben, warum einige Lehrkräfte mit den genannten didaktischen Lesekompetenzmodellen nicht vertraut sind. Ein Grund kann sein, dass sich während des Studiums möglicherweise mehr auf allgemeine pädagogische Prinzipien und Unterrichtsmethoden konzentriert und die spezifischen Modelle nicht ausreichend abgedeckt wurden. Die Bildungslandschaft und die Forschungsstudien zur Lesekompetenz entwickeln sich ständig weiter. Neue Ansätze und Modelle entstehen, während ältere nicht mehr präsent sind. Die Suche nach neuen Modellen kann zeitaufwendig sein, insbesondere, wenn geeignete Schulungs- und Fortbildungsmöglichkeiten begrenzt sind. Außerdem gibt es eine Vielzahl an didaktischen Modellen und nicht alle Lehrer haben Zugang zu umfassenden Informationen über alle vorhandenen Modelle. Die Vielfalt kann zu einer gewissen Unübersichtlichkeit führen und es schwierig machen, sie alle zu kennen.

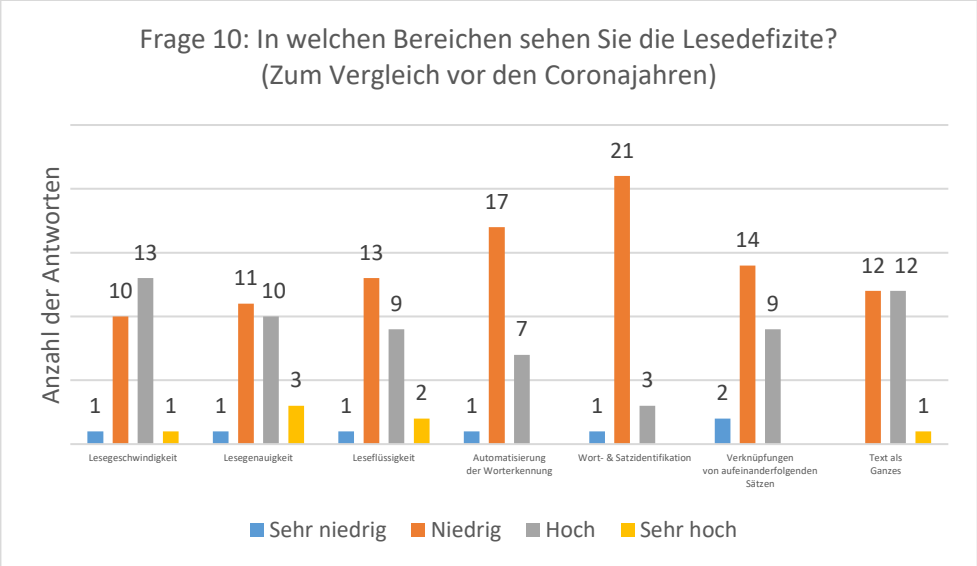


Abbildung 9: Aufdeckung der Lesedefizite

Die vorliegenden Daten, zeigen, dass Lehrkräfte Lesedefizite in verschiedenen Bereichen wahrnehmen. Die genannten Bereiche umfassen Lesegeschwindigkeit, Lesegenauigkeit, Leseflüssigkeit, Automatisierung der Worterkennung, Wort- und Satzidentifikation, Verknüpfung von aufeinanderfolgenden Sätzen und die Wahrnehmung des Textes als Ganzes.

Bei der Lesegeschwindigkeit bei Schülern erkennen zehn Lehrkräfte ein niedriges Defizit und weitere dreizehn ein hohes Defizit. Ein Lesedefizit in der Lesegeschwindigkeit, die als hoch eingeschätzt wird, kann darauf hinweisen, dass Schüler Schwierigkeiten haben, Texte mit einer angemessenen Geschwindigkeit und ohne größere Unterbrechung zu lesen. Dies kann auf Probleme wie stockendes Lesen, Wort-für-Wort-Lesen oder häufige Pausen beim Lesen hinweisen.

Von den befragten Lehrkräften erkennen elf Lehrkräfte ein niedriges Lesedefizit bei der Lesegenauigkeit, während zehn Lehrkräfte ein hohes und drei Lehrkräfte ein sehr hohes Defizit feststellen. Nur eine Lehrkraft bewertet das Defizit als sehr niedrig. Lesedefizite in Bezug auf die Lesegenauigkeit haben Schüler, die Schwierigkeiten haben, Wörter richtig zu identifizieren und zu lesen. Dies kann sich in Fehlern wie Buchstaben- oder Wortverwechslungen oder in falscher Aussprache von Wörtern äußern.

Die weiteren Ergebnisse verdeutlichen, dass die Lehrer unterschiedliche Einschätzungen bezüglich der Defizite in Bezug auf die Leseflüssigkeit haben. Eine Einschätzung von „sehr niedrig“ einer Lehrkraft zeigt, dass diese Lehrkraft nur wenige oder kaum Lesedefizite bei der Leseflüssigkeit bei den Schülern feststellt. Die Einschätzung von „niedrig“ (13) weist darauf hin, dass Defizite in diesem Bereich zwar vorhanden sind, aber auf einem relativ niedrigen Niveau liegen. Die Einschätzungen von „hoch“ (9) und „sehr hoch“ (2) bedeuten, dass die Lehrkräfte eine größere Anzahl von Schülern mit deutlichen Lesedefiziten bei der Leseflüssigkeit identifiziert haben. Diese könnten Schwierigkeiten haben, Texte flüssig und ohne Unterbrechung zu lesen. Dies kann sich in stockendem Lesen, Wort-für-Wort-Lesen oder häufigen Pausen beim Lesen äußern.

Von den befragten Lehrkräften sehen 17 Lehrkräfte ein niedriges Defizit bei der Automatisierung der Worterkennung bei den Schülern. Hingegen sehen sieben Lehrkräfte ein hohes Defizit, während keine Lehrkraft ein sehr hohes Defizit feststellt. Nur eine Lehrkraft bewertet das Defizit als sehr niedrig. Lesedefizite in Bezug auf die Automatisierung der Worterkennung bedeuten, dass Schüler Schwierigkeiten haben, Wörter schnell und automatisch zu erkennen, ohne übermäßig über sie nachzudenken. Dies kann sich in langsamerer Worterkennung, häufigem Zögern oder Raten bei der Identifikation von Wörtern äußern.

Die Lehrer sehen am meisten (21) ein niedriges Defizit bei der Wort- und Satzidentifikation bei den Kindern. Eine einzelne Lehrkraft bewertet das Lesedefizit als sehr niedrig, während nur wenige (3) ein hohes Defizit feststellen. Es wurde von keiner Lehrperson ein sehr hohes Defizit in diesem Bereich festgestellt. Ein Defizit in der Wort- und Satzidentifikation bedeutet, dass die Kinder Schwierigkeiten haben, Wörter und Sätze präzise zu erkennen und zu verstehen. Diese

Schwierigkeiten äußern sich in Form von Fehlern bei der Identifikation von Wörtern und bei Problemen im Verständnis der Zusammenhänge der einzelnen Sätze.

Zwei Lehrer sehen ein sehr niedriges Defizit beim Verknüpfen von aufeinanderfolgenden Sätzen bei den Schülern. Hingegen sehen 14 Lehrpersonen ein niedriges Defizit und neun ein hohes Defizit in diesem Bereich. Es wurde von keiner Lehrkraft ein sehr hohes Defizit festgestellt. Probleme beim Verknüpfen von aufeinanderfolgenden Sätzen bedeuten, dass jemand nicht oder kaum die Bedeutung und den Zusammenhang von Sätzen innerhalb eines Textes erfassen kann. Dadurch entsteht ein Handicap beim Erkennen von logischen Beziehungen zwischen den Sätzen und im Verständnis der Argumentationsstruktur eines Textes.

Die Lehrer sehen Lesedefizite bei der Fähigkeit, den Text als Ganzes wahrzunehmen, bei Schülern. Knapp die Hälfte der Lehrkräfte (12) sieht ein niedriges Defizit bei der Fähigkeit ihrer Schüler, den Text als Ganzes zu erfassen. In diesem Bereich sind jedoch genauso viele Lehrkräfte (12) der Ansicht, dass ein hohes Defizit besteht. Eine einzelne Lehrkraft stuft das Defizit sogar als sehr hoch ein. Ein Defizit bezüglich der Wahrnehmung des Textes als Ganzes zu haben, bedeutet, dass Schüler Schwierigkeiten haben, den umfassenden Zusammenhang und die übergeordnete Bedeutung eines Textes zu erfassen. Das kann sich in Schwierigkeiten beim Identifizieren von Hauptthemen, beim Verständnis der Textstruktur und beim Zusammenfassen des Gelesenen zeigen.

Die Einschätzung der Lehrkräfte in diesen Bereichen kann auf verschiedenen Faktoren basieren, darunter die Beobachtung im Unterricht, Lesebewertungen oder individuelle Leseleistungen der Schüler. Diese Einschätzungen können den Lehrkräften helfen, geeignete Unterstützung und Interventionen anzubieten, um die Lesegeschwindigkeit der betroffenen Schüler zu verbessern.

Die Lehrer haben bei der offenen Frage nach sonstigen Lesedefiziten verschiedene Aspekte genannt. Einige Schüler haben Schwierigkeiten mit dem Verständnis und der Anwendung eines ausreichenden Wortschatzes beim Lesen. Es gibt Schüler, die mit einem flüssigen und verständlichen Vortrag beim Lesen Probleme haben. Andere Kinder haben Schwierigkeiten, bestimmte Laute und Buchstaben korrekt zuzuordnen. Hinzu kommt, dass die Schüler Probleme haben, richtige Betonungen beim Lesen zu setzen und wörtliche Rede im Text zu erkennen. Diese identifizierten Lesedefizite verdeutlichen die Vielfalt der Herausforderungen, mit denen Schüler in Bezug auf das Lesen konfrontiert sein können.[171]

[171] Vgl. Anhang: Auswertungen Fragebogen. Frage 11: Bitte geben Sie an, welche sonstige Lesedefizite Sie erkennen., S. xiii.

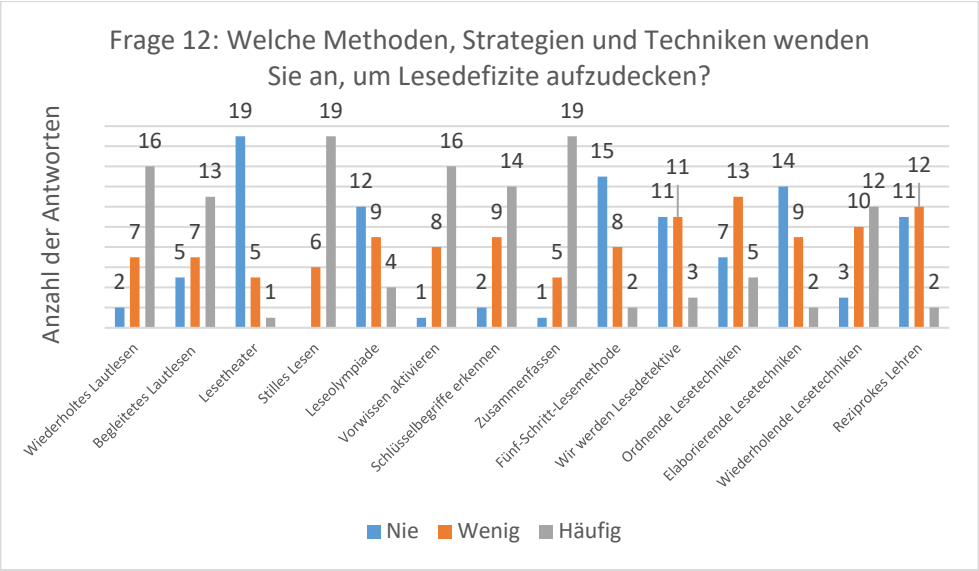


Abbildung 10: Methoden, Strategien und Techniken für den Leseunterricht

Um Lesedefizite aufzudecken, nutzen Lehrkräfte verschiedene Methoden, Strategien und Techniken. Die Angaben der Lehrer zu den angewandten Ansätzen sehen wie folgt aus:

Das stille Lesen ist die am häufigsten eingesetzte Methode und wird von 19 Lehrpersonen oft angewendet, während sechs Lehrkräfte es selten verwenden. Kein Lehrer verzichtet komplett auf diese Methode, was ihre Wirksamkeit und Bedeutung in der Leseförderung betont. Eine ähnliche Beliebtheit genießt das Zusammenfassen des Gelesenen. Hier geben 19 Lehrkräfte an, diese Methode oft anzuwenden, während fünf Lehrer sie selten verwenden. Eine weitere häufig angewendete Methode ist das wiederholte Lautlesen, das von 16 Lehrern verwendet wird. Sieben Lehrer setzen es selten ein, während nur zwei es gar nicht nutzen. Das Begleitete Lautlesen (Lesetandem) wird von 13 Lehrern häufig genutzt und von sieben selten. Fünf Lehrpersonen verzichten darauf. Das Aktivieren des Vorwissens ist bei 16 Lehrkräften eine beliebte Methode, während acht Lehrer es selten einsetzen und eine Lehrkraft gar nicht. Das Erkennen von Schlüsselbegriffen wird von 14 Lehrpersonen oft angewandt, von neun eher selten und von zwei Lehrern wird darauf verzichtet. Die Leseolympiade wird von vier Lehrern oft genutzt, von neun selten und von zwölf Lehrkräften gar nicht. Auf die Fünf-Schritt-Lesemethode setzen zwei Lehrpersonen oft, während sie acht selten verwenden und sie von 15 gar nicht eingesetzt wird. Die Methode „Wir werden Lesedetektive“ ist bei drei Lehrkräften beliebt, bei elf selten und bei weiteren elf Lehrern findet sie keine Anwendung. Ordnende Lesetechniken werden von fünf Lehrpersonen häufig genutzt, von 13 selten und von sieben Lehrern gar nicht. Zwei Lehrkräfte wenden die elaborierende Lesetechnik oft an, neun selten und von 14 Lehrkräften wird sie gar nicht verwendet. Wiederholende Lesetechniken finden bei zwölf

Lehrkräften oft Anwendung, bei zehn Lehrern selten und bei drei gar nicht. Reziprokes Lehren wird von zwei Lehrkräften häufig verwendet, von zwölf selten und von elf Lehrkräften gar nicht.

Das Ergebnis zeigt, dass die Lehrkräfte eine Vielzahl von Methoden, Strategien und Techniken einsetzen, um Lesedefizite aufzudecken und die Lesekompetenz ihrer Schüler zu verbessern. Die Entscheidung der Lehrer bestimmte Methoden anzuwenden oder nicht, kann von verschiedenen Faktoren wie den Bedürfnissen der Schüler, den verfügbaren Ressourcen und den individuellen Präferenzen der Lehrkräfte abhängen. Die verschiedenen Techniken können dazu beitragen, dass Leseverständnis, die Leseflüssigkeit und die Lesegenauigkeit der Kinder verbessert werden. Sie können sich mit verschiedenen Texten vertraut machen, ihren Wortschatz erweitern und die Lesekompetenz weiterentwickeln. Jedoch ist die Wirksamkeit der verschiedenen Strategien von gezielten Anleitungen und Begleitungen der Lehrpersonen abhängig.

Bei der offenen Frage nach weiteren Methoden, Strategien und Techniken haben die Lehrer weitere Ansätze genannt. Unteranderem die Stolperwörterlesetests und die Lesefitnesstests von Floh. Diese Tests dienen dazu, Stolperwörter, also schwierige oder oft unbekannte Wörter, zu überprüfen und können zur Identifizierung von Lesedefiziten verwendet werden. Beim Variablen Lesen von Lenz werden Texte in unterschiedlichen Geschwindigkeiten und mit verschieden Lesezielen gelesen, um die Leseflexibilität und Lesekompetenz zu verbessern. Eine weitere Lehrkraft nannte Lesespuren, Züricher Lesetest und Hamburger Lesetest. Diese werden eingesetzt, um das Leseverständnis und die Lesetechnik der Schüler zu beurteilen. Die Methode „Sätze auseinanderschneiden und in die richtige Reihenfolge bringen“ fördert das Verständnis für die Satzstruktur und Textzusammenhänge. Diese zusätzlichen Methoden, Strategien und Techniken bieten den Lehrkräften weitere Werkzeuge, um Lesedefizite zu erkennen und gezielt anzugehen. Sie ermöglichen eine individuelle Unterstützung und Förderung der Schüler, um ihre Lesekompetenz und -technik zu verbessern.[172]

[172] Vgl. Anhang: Auswertungen Fragebogen. Frage 13: Bitte geben Sie an, welche sonstige Methoden, Strategien und Techniken Sie kennen., S. xiv.

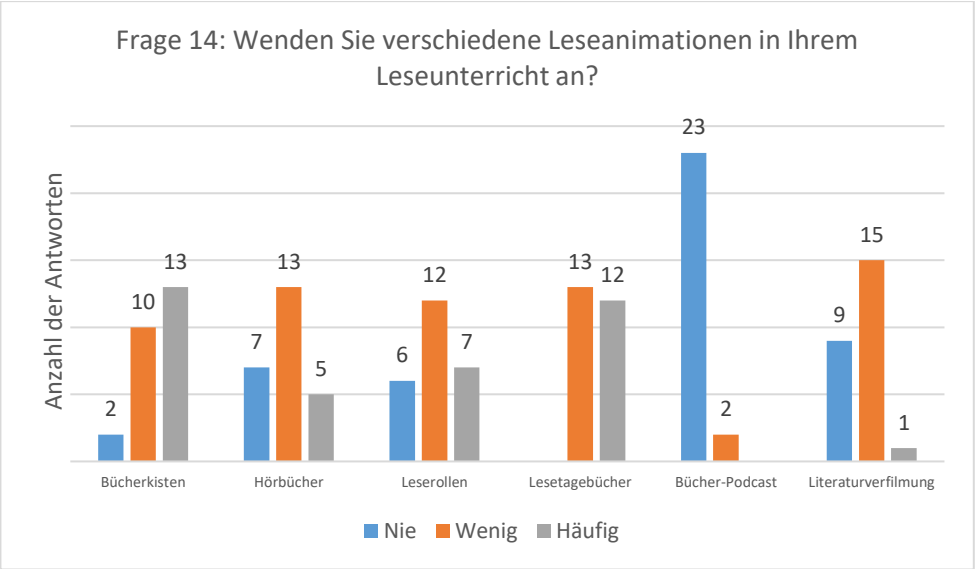


Abbildung 11: Leseanimationen im Leseunterricht

Die Lehrkräfte setzen verschiedene Leseanimationen ein, um das Interesse und die Begeisterung der Schüler für das Lesen zu fördern. Diese Aktivitäten reichen von der Verwendung von Bücherkisten und Hörbüchern über die Erstellung von Leserollen und Lesetagebüchern bis hin zur Erstellung eines Bücher-Podcasts oder der Nutzung von Literaturverfilmungen.

Von den befragten Lehrkräften geben zwei Lehrkräfte an, dass sie Bücherkisten nie in ihrem Leseunterricht verwenden. Weitere zehn Lehrkräfte geben an, dass sie Bücherkisten selten einsetzen, während 13 Lehrkräfte angeben, dass sie Bücherkisten häufig verwenden. Die Verwendung von Bücherkisten kann eine effektive Methode sein, um das Lesen zu fördern und das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken. Durch Bücherkisten kann eine Vielzahl von Büchern, passend zu verschiedenen Themen und Interessen, zur Verfügung gestellt werden. Dies ermöglicht den Schülern eine größere Auswahl und Flexibilität beim Lesen.

Sieben Lehrkräfte geben an, dass sie Hörbücher nie in ihrem Leseunterricht einsetzen. Weitere 13 Lehrkräfte geben an, dass sie Hörbücher selten einsetzen, wohingegen fünf Lehrkräfte angeben, dass sie Hörbücher häufig verwenden. Der Einsatz von Hörbüchern im Leseunterricht kann eine wertvolle Ergänzung sein, um das Hörverständnis und die Lesefreude der Schüler zu fördern. Hörbücher bieten eine Möglichkeit, Geschichten und Texte auf auditive Weise zu erleben, wodurch das Hörverstehen, die Konzentration und die Vorstellungskraft angeregt werden können. Insbesondere für Schüler mit Leseschwierigkeiten oder Lernschwierigkeiten können Hörbücher eine unterstützende Alternative sein.

Die Ergebnisse zeigen, dass von den befragten Lehrkräften sechs Lehrkräfte angeben, dass sie die Erstellung von Leserollen nie in ihrem Leseunterricht verwenden. Weitere zwölf Lehrkräfte geben an, dass sie die Erstellung von Leserollen selten einsetzen. Dies bedeutet, dass sie

gelegentlich diese Methode verwenden, aber nicht regelmäßig. Im Gegensatz dazu geben sieben Lehrkräfte an, dass sie die Erstellung von Leserollen häufig verwenden. Diese Lehrkräfte erkennen den Wert dieser Methode, um das Textverständnis und die Auseinandersetzung der Schüler mit dem gelesenen Text zu fördern. Sie setzen die Erstellung von Leserollen regelmäßig ein, um die Schüler zu ermutigen, ihre Gedanken, Interpretationen und Eindrücke aus dem Text auszudrücken und ihre Perspektiven zu erweitern.

13 der befragten Grundschullehrer geben an, dass sie die Erstellung von Lesetagebüchern selten einsetzen, während zwölf Lehrkräfte angeben, dass sie die Erstellung von Lesetagebüchern häufig verwenden. Die Tatsache, dass 13 Lehrkräfte angeben, die Erstellung von Lesetagebüchern selten einzusetzen, kann auf verschiedene Faktoren zurückzuführen sein. Dies könnte auf begrenzte Zeitressourcen, spezifische Unterrichtsziele oder die individuelle Präferenz der Lehrkräfte zurückzuführen sein. Die Erstellung von Lesetagebüchern ist eine bewährte Methode, um das Leseverständnis und die Reflexionsfähigkeit der Schüler zu fördern. Indem sie ihre Gedanken, Fragen und Beobachtungen zum gelesenen Text in einem Tagebuch festhalten, können die Schüler ihre Leseeindrücke vertiefen und ihre eigenen Lesestrategien reflektieren. Lesetagebücher ermöglichen den Lernenden, ihre Leseerfahrung aktiv zu gestalten und eine persönliche Verbindung zum Text herzustellen.

23 Lehrpersonen geben an, dass sie die Erstellung eines Bücher-Podcasts nie in ihrem Leseunterricht verwenden. Lediglich zwei Lehrer geben an, dass sie die Erstellung eines Bücher-Podcasts selten einsetzen. Keiner der befragten Lehrer gibt an, die Erstellung eines Bücher-Podcasts häufig im Unterricht einzusetzen. Die Erstellung eines Bücher-Podcasts ist eine moderne und kreative Methode, um das Lesen zu fördern und das Interesse der Schüler zu wecken. Durch die Aufnahme von Podcasts können die Schüler ihre Leseeindrücke, Rezensionen und Empfehlungen zu Büchern teilen und ihre kommunikativen Fähigkeiten sowie ihre Medienkompetenz weiterentwickeln.

Die Verwendung von Literaturverfilmungen im Leseunterricht kann eine effektive Methode sein, um das Interesse und die Begeisterung der Schüler für das Lesen zu wecken. Durch die Betrachtung einer filmischen Adaption eines literarischen Werkes können die Schüler visuelle und auditive Reize nutzen, um das Verständnis des Textes zu vertiefen und sich in die Geschichte einzufühlen. Literaturverfilmungen bieten die Möglichkeit, den Inhalt, die Charaktere und die Atmosphäre des Buches auf eine andere Art und Weise zu erleben und zu interpretieren. Von den Ergebnissen geben neun Lehrer an, dass sie Literaturverfilmungen nie in ihrem Leseunterricht verwenden. Weitere 15 geben an, dass sie Filme selten einsetzen und eine Lehrkraft zeigt häufig Literaturverfilmungen.

Die Entscheidung bestimmte Leseanimationen im Leseunterricht einzusetzen oder nicht, kann von verschiedenen Faktoren abhängen. Dies könnte auf begrenzte Zeitressourcen, spezifische Unterrichtsziele oder die individuelle Präferenz der Lehrkräfte zurückzuführen sein.

Die Antworten der Lehrer auf die offene Frage, welche sonstigen Leseanimationen sie verwenden, sind vielfältig und zeigen verschiedene Ansätze zur Förderung des Lesens in der Schule. Einige Grundschullehrer geben an, dass sie die Schulbücherei als Ressource nutzen und ihre Schüler ermutigen, Bücher auszuleihen und zu lesen. Das Vorlesen in der Frühstückspause und eine Klassenlektüre gemeinsam lesen, wird von einigen Lehrern genannt. Diese Aktivitäten zielen darauf ab, das Vorlesen zu fördern, die Schüler gemeinsam eine Lektüre lesen zu lassen und ihnen freie Zeit für das Lesen einzuräumen. Das Interesse der Kinder am Lesen wird geweckt und erhalten. Durch die gemeinsame Lektüre und das Zuhören der Geschichte wird versucht eine gemeinsame Lesekultur aufzubauen.[173]

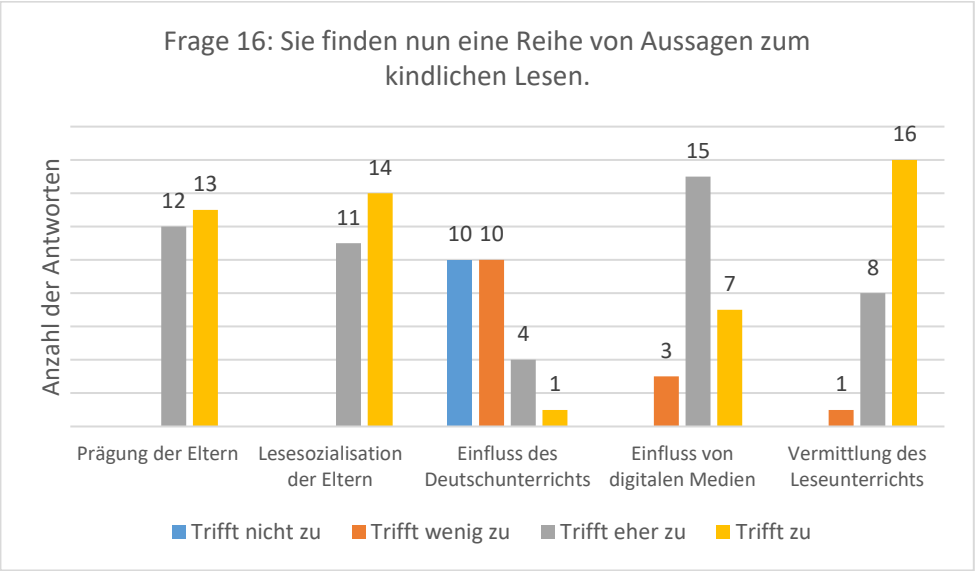


Abbildung 12: Das kindliche Lesen

Die vorliegenden Daten sollen Aufschluss geben über die Meinungen der Lehrer zu verschiedenen Aussagen über das Leseverhalten der Kinder und den Einfluss verschiedener Faktoren auf die Lesemotivation.

Die Mehrheit der Lehrer (13) gibt an, dass die Aussage „Das Interesse der Kinder am Lesen wird vor allem von den Eltern geprägt“ zutrifft, während die anderen (12) angeben, dass sie eher zutrifft. Dies zeigt, dass die Lehrkräfte der Meinung sind, dass das Interesse der Kinder am Lesen in erheblichen Maße von den Eltern beeinflusst wird. „Die Lesesozialisation der Eltern ist

[173] Vgl. Anhang: Auswertungen Fragebogen. Frage 15: Bitte geben Sie an, welche sonstige Leseanimationen Sie verwenden., S. xiv.

entscheidend für die Lesemotivation der Kinder“ sehen 14 Lehrpersonen als zutreffend an, während elf der Meinung sind, dass sie eher zutrifft. Diese Meinung unterstreicht die Bedeutung der elterlichen Lesesozialisation für die Lesemotivation der Kinder und unterreicht die Bedeutung einer engen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer.

Zehn Lehrer geben an, dass die Aussage „Der Deutschunterricht in der Schule hat kaum Einfluss auf das Leseverhalten der Kinder in deren Freizeit“ zutrifft, während zehn andere Lehrer angeben, dass sie nicht zutrifft. Diese Ergebnisse zeigen, dass der Deutschunterricht nur einen begrenzten Einfluss auf das Leseverhalten der Kinder außerhalb der Schule hat.

Die Mehrheit der Lehrkräfte (15) stimmt der Aussage zu, dass das Lesen von gedruckten Medien von anderen digitalen Medien verdrängt wird. Diese deutet darauf hin, dass die Lehrkräfte die Präsenz und den Einfluss digitaler Medien auf das Leseverhalten der Kinder erkennen. Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass die Nutzung digitaler Medien auch positive Auswirkungen haben kann, insbesondere im Hinblick auf den Zugang zu digitalen Texten, eBooks und Online-Ressourcen. Es liegt in der Verantwortung der Lehrer, Eltern und der Bibliotheken einen ausgewogenen Umgang beim Lesen von gedruckten Büchern und digitalen Medien zu fördern und den Kindern die Fähigkeiten zu vermitteln, kritisch mit digitalen Inhalten umzugehen und sie effektiv zu nutzen, um ihr Leseverständnis zu verbessern.

Die letzte Aussage wurde von den Lehrpersonen am eindeutigsten bewertet. 16 Lehrer sind der Meinung, dass der Leseunterricht dazu dient, den Schülern Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit Texten zu vermitteln. Diese Meinung deutet darauf hin, dass die Lehrpersonen die Bedeutung des Leseunterrichts als grundlegende Komponente des Bildungsprozesses erkennen. Im Leseunterricht wird den Schülern nicht nur das Lesen beigebracht, sondern auch, spezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln, die ihnen helfen, Texte zu verstehen, Informationen zu extrahieren, kritisch zu denken und ihr Leseverständnis zu verbessern. Dazu gehören Fähigkeiten wie das Erkennen und Verstehen von Textstrukturen, das Erfassen von Hauptgedanken und Details, das Entwickeln von Lesestrategien, das Analysieren und Interpretieren von Texten und das Anwenden des Gelesenen auf verschiedene Kontexte.

Die Ergebnisse insgesamt betonen die vielfältigen Einflussfaktoren auf das Leseverhalten und die Lesemotivation der Kinder. Sie zeigen auch, dass die Lehrer die Bedeutung einer ganzheitlichen und kooperativen Herangehensweise zur Förderung des Lesens erkennen, bei der Eltern, Schulen und Lehrkräfte eng zusammenarbeiten, um eine positive Leseumgebung und –kultur zu schaffen.

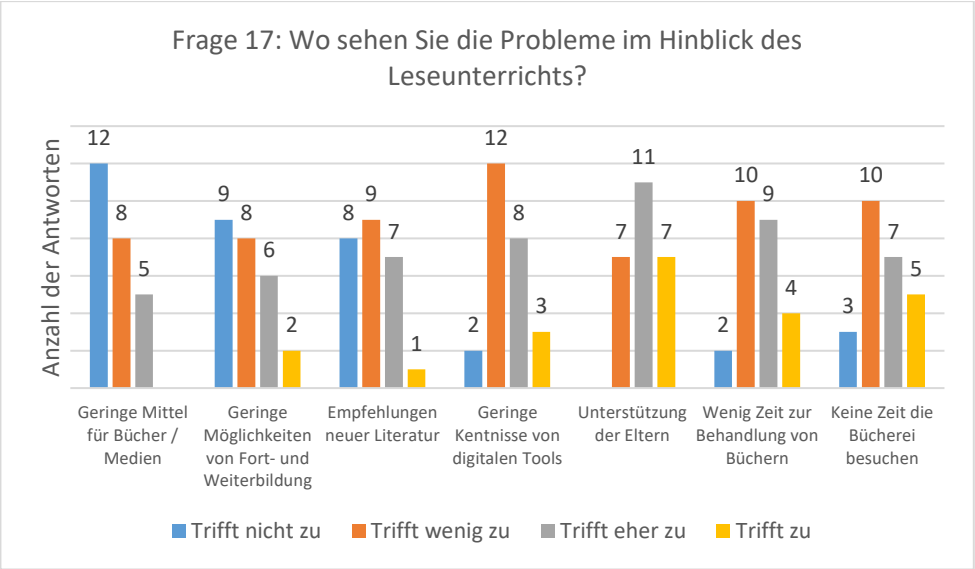


Abbildung 13: Probleme im Leseunterricht

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrer verschiedene Probleme im Hinblick auf den Leseunterricht identifizieren. Ein Problem besteht darin, dass es zu geringe finanzielle Mittel zur Bereitstellung von Büchern und Medien gibt, was die Verfügbarkeit und Vielfalt der Materialien einschränkt. Zudem geben sie an, dass es zu wenige Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung im Bereich des Leseunterrichts gibt, was ihre Kompetenzen und Kenntnisse beeinträchtigen kann.

Ein weiteres Problem, das genannt wird, ist der Mangel an Empfehlungen für altersgerechte Literatur. Die Lehrpersonen sehen Bedarf an Richtlinien oder Ressourcen, die ihnen bei der Auswahl geeigneter Bücher für ihre Schüler helfen können. Zudem geben sie an, dass sie geringe Kenntnisse über die Anwendung von digitalen Tools und Lese-Apps haben, was ihre Fähigkeiten zur Integration von digitalen Medien in den Leseunterricht einschränkt.

Des Weiteren wird angegeben, dass es zu wenig Unterstützung seitens der Eltern gibt, was sich negativ auf das Leseverhalten und die Lesemotivation der Kinder auswirken kann. Die Grundschullehrer empfinden ebenfalls einen Mangel an Zeit, um Bücher und Medien angemessen im Unterricht zu behandeln, sowie zu wenig Zeit, um die Bücherei zu besuchen und die Nutzung von Büchern außerhalb des Unterrichts zu fördern.

Es ist anzumerken, dass die Meinung in Bezug auf diese Probleme variieren. Einige geben an, dass diese Probleme nicht zutreffen oder nur wenig zutreffen, wogegen andere der Meinung sind, dass sie eher oder vollständig zutreffen. Diese unterschiedlichen Einschätzungen spiegeln die persönlichen Erfahrungen und Herausforderungen wider, mit denen die Lehrer in ihrem Unterricht und in ihren jeweiligen Schulen konfrontiert sind. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass es Handlungsbedarf gibt, um den Leseunterricht zu verbessern und den Lehrern die

notwendigen Unterstützungen, Ressourcen und Fortbildungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Durch die gezielte Behebung dieser Probleme kann die Qualität und Effektivität des Leseunterrichts gesteigert werden, um das Leseverhalten und die Lesemotivation der Kinder nachhaltig zu fördern.

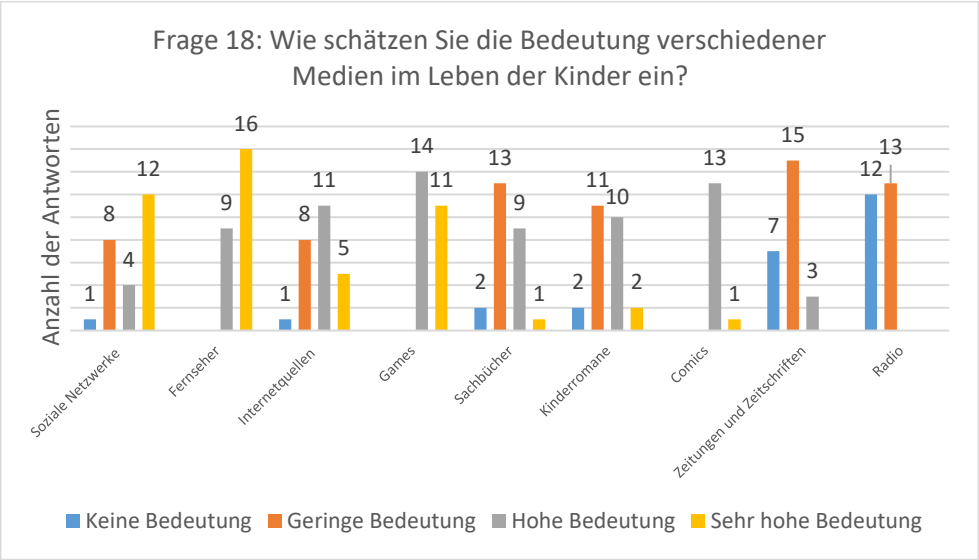


Abbildung 14: Die Bedeutung verschiedener Medien im Leben der Kinder

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte die Bedeutung verschiedener Medien im Leben der Kinder unterschiedlich einschätzen. Soziale Netzwerke wie Instagram, TikTok und WhatsApp werden von den meisten Lehrern als sehr bedeutungsvoll oder von geringer Bedeutung angesehen. Ähnlich verhält es sich mit Fernseher, Games und Comics, bei denen die meisten angeben, sie hätten eine sehr hohe oder hohe Bedeutung.

Hingegen werden Sachbücher, Kinderromane, Internetquellen, Zeitungen/Zeitschriften und Radio von den meisten Lehrkräften als eher unwichtig bis sehr unwichtig eingeschätzt. Dabei sind diese Medien wichtig, um Wissen zu erweitern, Fantasie und Kreativität anzuregen, Informationen zu recherchieren und das Leseverständnis zu fördern.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass den Lehrern bewusst ist, dass verschiedene Medien eine Rolle im Leben der Kinder spielen. Es ist zu beobachten, dass die Bewertungen der Grundschullehrer variieren. Einige geben an, dass bestimmte Medien eine hohe Bedeutung haben, während andere diese Medien als weniger wichtig erachten. Diese unterschiedlichen Einschätzungen spiegeln die persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen der Lehrer in Bezug auf den Einfluss der Medien im Leben der Kinder wider. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer umfassenden Medienbildung, um den Kindern zu helfen, Medien kritisch zu nutzen, ihre Informationskompetenz zu stärken und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen digitalen Medien und traditionellen Medien wie Büchern herzustellen.

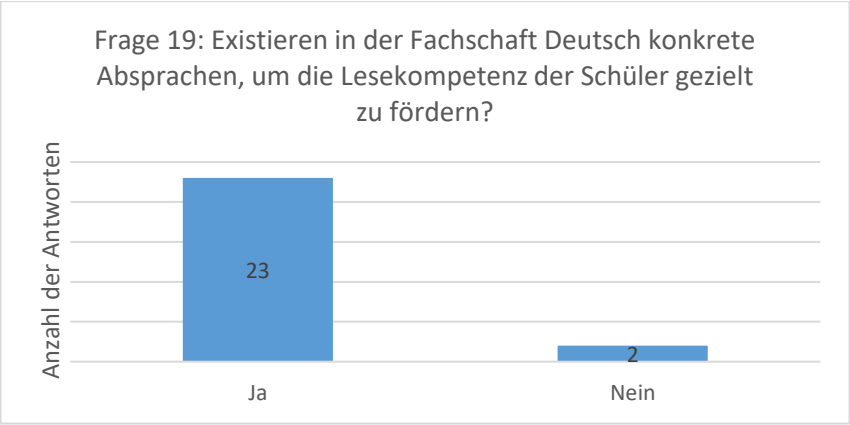


Abbildung 15: Konkrete Absprachen in der Fachschaft Deutsch

Die Befragung zeigt, dass in der Fachschaft Deutsch die Mehrheit der Lehrpersonen (23 von 25) angibt, dass konkrete Absprachen existieren um die Lesekompetenz der Schüler gezielt zu fördern. Dies deutet darauf hin, dass in der Fachschaft bewusst Maßnahmen und Strategien entwickelt wurden, um die Lesefähigkeit der Kinder zu verbessern.

Diese Absprachen können verschiedene Formen annehmen, wie zum Beispiel die Implantation bestimmter Leseaktivitäten, die Festlegung gemeinsamer Ziele und Standards für den Lesekompetenzerwerb oder die regelmäßige Zusammenarbeit mit anderen Lehrern. Durch diese konkreten Absprachen wird eine kohärente und systematische Förderung der Lesekompetenz sichergestellt, bei der die Lehrpersonen ihre Bemühungen bündeln und aufeinander abstimmen können.

Die Tatsache, dass zwei Grundschullehrer angeben, dass keine konkreten Absprachen existieren, deutet darauf hin, dass es in ihren Schulen möglicherweise einen Bedarf an weiterer Koordination und Kommunikation innerhalb der Fachschaft Deutsch geben könnte. Insgesamt liegt das Ergebnis nahe, dass in der Fachschaft ein Bewusstsein für die Bedeutung der Lesekompetenz besteht und Maßnahmen ergriffen werden, um die Schüler gezielt in diesem Bereich zu unterstützen. Dies ist ein positives Zeichen für eine ganzheitliche Leseförderung und eine gemeinsame Anstrengung der Lehrkräfte, die Leseleistungen der Schüler zu verbessern.

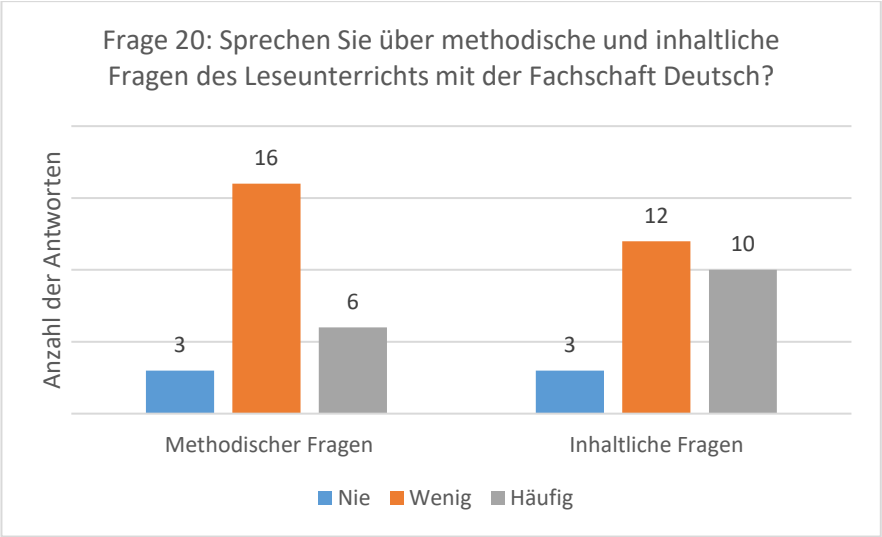


Abbildung 16: Methodische und Inhaltliche Absprachen

Die Lehrkräfte sprechen unterschiedlich häufig über methodische und inhaltliche Fragen des Leseunterrichts mit der Fachschaft Deutsch. In Bezug auf methodische Fragen geben drei Lehrkräfte an, dass sie nie darüber sprechen, während 16 Lehrer angeben, dass sie dies nur selten tun. Sechs Lehrkräfte geben an, dass sie häufig methodische Fragen des Leseunterrichts besprechen. Dies deutet darauf hin, dass es Raum für Verbesserungen in Bezug auf den Austausch über methodische Aspekte des Leseunterrichts geben könnte, um bewährte Praktiken zu teilen und voneinander zu lernen. In Bezug auf inhaltliche Fragen geben drei Lehrer an, dass sie nie darüber sprechen, wogegen zwölf Lehrer angeben, dass sie dies selten tun. Zehn Lehrer geben an, dass sie häufig inhaltliche Fragen besprechen. Dies zeigt, dass inhaltliche Fragen des Leseunterrichts bereits häufiger Gegenstand des Austauschs sind als methodische Fragen. Trotzdem sind beide Themen ausbaufähig, durch einen intensiveren Dialog können Lehrpersonen von den Erfahrungen und Ideen ihrer Kollegen profitieren und ihre Unterrichtspraktiken weiterentwickeln. Durch eine verstärkte Zusammenarbeit können Lehrkräfte voneinander lernen und gemeinsam an einer effektiven und innovativen Gestaltung des Leseunterrichts arbeiten.

Die Umfrage zeigt, dass während des Homeschoolings verschiedene Ansätze verfolgt wurden, um das Lesen bei den Kindern zu fördern. Die Lehrer nehmen die Lesedefizite bei Schülern in verschiedenen Bereichen wahr und sind sich ihrer Bedeutung bewusst. Es wurde deutlich, dass die Lehrer unterschiedliche Methoden und Strategien einsetzen, um Lesedefizite aufzudecken und die Lesekompetenz der Schüler zu fördern.

Ebenfalls wurde deutlich, dass der Einsatz von didaktischen Modellen der Lesekompetenz und die Zusammenarbeit in der Fachschaft Deutsch noch Raum für Verbesserungen bieten. Die Lehrer haben Herausforderungen im Leseunterricht dargestellt, darunter begrenzte Ressourcen,

mangelnde Fortbildungsmöglichkeiten und Schwierigkeiten bei der Nutzung digitaler Tools. Die Bedeutung verschiedener Medien im Leben der Kinder wurde ebenfalls diskutiert, wobei Sachbücher, Kinderromane und Internetquellen als unwichtiger erachtet wurden als soziale Netzwerke und Fernsehen.

Insgesamt verdeutlicht die Umfrage, dass die Förderung der Lesekompetenz eine komplexe Aufgabe ist, die ein breites Spektrum an Maßnahmen erfordert. Eine ganzheitliche Leseförderung, die individuelle Bedürfnisse berücksichtigt, sowie eine verstärkte Zusammenarbeit und Austausch unter Lehrern können dabei helfen, die Lesemotivation und Lesefähigkeit der Schüler zu stärken. Es ist wichtig, die Bedeutung des Lesens zu betonen und den Kindern vielfältige und ansprechende Leseerfahrungen zu bieten, um ihre Sprachkompetenz, ihr Wissen und ihre Kreativität zu fördern.

9. Maßnahmen zur Förderung der kindlichen Leseentwicklung um coronabedingte Defizite zu beheben

Lesen ist für die meisten Menschen überwiegend anstrengend. Es wird mit Arbeit und Pflicht verbunden, anstatt mit Freizeit und Unterhaltung. Damit freiwillig und lustvoll gelesen wird, müssen sowohl Lesefähigkeiten als auch Lesemotivation aufgebaut werden. Durch gezielte Maßnahmen, Workshops und den Einsatz verschiedener Methoden und Medien kann die Lesekompetenz der Kinder weiterentwickelt und ihre Freude am Lesen gefördert werden.

Leseförderung ist ein vielschichtiger Begriff. Neben der Förderung von Lesefreude und Lesemotivation gehören ebenfalls die technischen Fertigkeiten, die kognitive Dimension und das Organisatorische wie die Auswahl verschiedener Medien dazu. Die Leseförderung ist auf das Leseverhalten ausgerichtet, das die Lesemotivation und Lesegewohnheit beinhaltet. Das Leseverhalten wird durch die Förderung positiv beeinflusst. Dagegen zielt die Leseerziehung auf die Vermittlung der reinen Lesefähigkeit ab. Bei der Leseförderung handelt es sich um das „[…] Gesamt aller Maßnahmen, die darauf zielen, Lesen als kulturelle Praxis zu stärken […]“[174]. Sie ist als eine Art von Hilfestellung zum Lesen zu verstehen. Dies darf jedoch nicht als Nachhilfe für schwache Leser verstanden werden, sondern sollte als Unterstützung beim Lesen und beim

[174] Maiwald, K.: Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Klaus H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung, 2. Auflage, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2014, S. 60.

Aufbau einer Beziehung zu Büchern wahrgenommen werden. Damit ist die Leseförderung eine „[…] wichtige elementare Arbeit, welche die Basis für jede weitere Literaturarbeit bildet […]“[175].

Leseförderung wird uneingeschränkt als Auftrag der Schulen, insbesondere der Grundschulen gesehen. Vor allem im Deutschunterricht sieht man die Leseförderung am stärksten, dabei ist es sinnvoller, es als Gesamtaufgabe aller Schulformen anzusehen. Im Unterricht wird die Lust und das Vergnügen am Lesen in den meisten Fällen ignoriert. Das Problem ist, dass vor allem in der Grundschule die Kinder für das Lesen begeistert werden müssen. Lesen soll zur Gewohnheit und zur Freizeitaktivität werden; dies kann aber nur erreicht werden, wenn das Kind Freude beim Lesen empfindet. „Eine weitere wichtige Aufgabe der schulischen Leseförderung ist das Zugänglichmachen von Lesestoffen und die Unterstützung bei der bedürfnisgerechten Auswahl dieser.“[176]

Die Kinder sollen einen kompetenten Umgang mit Schrift und Freude am Lesen in der Schule bekommen. Dabei sollte ihnen ein selbstständiger Umgang mit Medien, besonders mit Büchern ermöglicht werden. Um eine positive Einstellung zum Lesen zu erreichen, muss die Praxis des Lesens mit Spaß verbunden werden. Das bedeutet: Wenn die schulische Leseförderung im Umgang mit Büchern erfolgreich sein will, benötigen die Schulen einen kompetenten Partner, der Bücher und andere Medien zur Verfügung stellt. Diese müssen aktuell und attraktiv sein sowie verschiedene Lesefähigkeiten und Vorkenntnisse berücksichtigen. Eine Kooperation mit der Bibliothek beinhaltet diese Faktoren. Öffentliche Bibliotheken sehen eine Kooperation mit Einrichtungen wie Schulen und Kindergärten als eine ihrer Kernaufgaben.[177] Sie bieten Menschen, die sich mit Medien beschäftigen, geeignete Produkte und Räume, um diese auszuprobieren. Bibliotheken versuchen auf die Lesekompetenz und –motivation unterstützend und fördernd einzuwirken. Sie bieten verschiedene Veranstaltungen für Kinder an, die zum Lesen motivieren sollen.

Das Ziel der Schulen und der öffentlichen Bibliotheken sollte es sein, die Lernrückstände der Schüler aus der Coronapandemie aufzuholen. Was passiert, wenn man nichts oder das Falsche

[175] Waldt, K.: Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderungen durch ästhetisch-anspruchsvoller Literatur, 2. unveränderte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2010, S. 105.
[176] Meier, 2019, S. 84.
[177] Vgl. Bibliotheksportal.de: Leseförderung, https://bibliotheksportal.de/ressourcen/bildung/lesefoerderung/, Zugriff am 29.07.2023.

tut, zeigen zwei Studien, Andrabi et al.[178] und Kaffenberger[179]. Wenn nicht ausreichend auf die schulischen Defizite reagiert wird, besteht ein hohes Risiko, dass die Schüler einen Rückstand von mehr als einem Schuljahr erleiden. Wenn Schüler nicht dort abgeholt werden, wo sie sich lesetechnisch befinden, besteht die Gefahr, dass sie Jahr für Jahr weiter zurückfallen.[180]

Derzeit betreibt die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach verschiedene Maßnahmen zur Förderung von Lesekompetenzen. Einmal im Monat findet ein Bilderbuchkino für Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren und ein Vorlesenachmittag für die Altersgruppe der sechs bis neun Jährigen statt, wo ehrenamtliche Lesepaten Kindern vorlesen und zu den Geschichten passende Dinge gebastelt oder gespielt werden. Zum Beispiel wurde im Anschluss an das Bilderbuchkino „Lieselotte macht Urlaub – Alexander Steffensmeier“ das Spiel „Ich packe meinen Koffer“ gespielt. Im Zuge der Vorlesegeschichte „Die schönsten Geschichten von Paddington – Michael Bond“ wurde ein Paddington-Bär gebastelt. So können die Kinder das Erlebnis einfacher mit der Geschichte verbinden.

Das Bildungsbüro Oberberg ruft jedes Jahr zur Beteiligung am Bundesweiten Vorlesetag auf. Der Bundesweite Vorlesetag ist seit 2004 eine gemeinsame Initiative von DIE ZEIT, der Deutschen Bahn AG/Deutsche Bahn Stiftung und der Stiftung Lesen. An diesem Tag wird bundesweit Kindern in verschiedenen Einrichtungen, Institutionen und Lokalitäten vorgelesen.[181] Die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach beteiligt sich seit Jahren an dem Vorlesetag und lädt verschiedene oberbergische Prominente dazu ein, Kindern ihre Lieblingsgeschichten vorzulesen.

Beim Bundesweiten Vorlesewettbewerb ist die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach der Austragungsort der Kreisentscheide von Oberberg Nord und Süd. Seit 1959 wird der Vorlesewettbewerb von der Stiftung Buchkultur und Leseförderung des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels in Zusammenarbeit mit Buchhandlungen, Bibliotheken, Schulen und anderen kulturellen Einrichtungen ausgetragen. Teilnehmen können alle sechsten Schulklassen; Beginn des Wettbewerbs ist jeweils im Oktober.[182] Die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach bietet den Lehrern, Eltern und Kindern Beratungsgespräche an, welche Bücher für den Vorlesewettbewerb geeignet sind. Es ist wichtig, dass die Kinder lesen, was sie interessiert. Die

---

[178] Vgl. Andrabi, T. / Daniels, B. / Das, J.: Human Capital Accumulation and Disasters: Evidence from the Pakistan Earthquake of 2005; Journal of Human Ressources, 58(4), 2023, https://doi.org/10.3368/jhr.59.2.0520-10887r1, Zugriff am 27.07.2023

[179] Vgl. Kaffenberger, M.: Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. International Journal of Educational Development, 81, 2021, https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326, Zugriff am 27.07.2023.

[180] Vgl. Helbig, 2022, S. 36.

[181] Vgl. Vorlesetag.de: https://www.vorlesetag.de/, Zugriff am 29.07.2023.

[182] Vgl. Vorlesewettbewerb.de: Über den Wettbewerb, https://www.vorlesewettbewerb.de/der-wettbewerb/ueber-den-wettbewerb, Zugriff am 29.07.2023.

Kinder können im Zuge des Vorlesewettbewerbs ihre Lieblingsbücher vorstellen und neue Buchinspirationen erhalten.

Verschiedene Bundesländer veranstalten Leseclubs in öffentlichen Bibliotheken, wie der JuliusClub in Niedersachsen, FerienLeseCLub in Schleswig-Holstein und der Sommerleseclub in NRW. Das Kulturministerium NRW fördert seit 2005 den Sommerleseclub als eines der größten Leseförderprojekte in Nordrhein-Westfalen. In den ersten Jahren entliehen die Kinder neu erschienene Bücher und beantworteten Fragen, bevor sie Stempel in einem Logbuch erhielten. Seit 2017/2018 liegt der Fokus mehr auf Kreativität, Teamwork und digitaler Kommunikation, um eine breitere Zielgruppe anzusprechen. Teilnehmer können als Team oder einzeln Bücher und Hörbücher ausleihen, kreative Aufgaben im Logbuch erfüllen und an literaturbasierten Veranstaltungen teilnehmen. Die Teams erhalten analoge und/oder digitale Logbücher. Die jährliche Abschlussparty prämiert erfolgreiche Teilnehmer mit Urkunden und Preisen.[183] 2022 nahmen 24.193 Personen in ganz NRW teil, hauptsächlich Grundschulkinder.[184] Die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach organisiert den Sommerleseclub mit Literaturauswahl, Exklusivausleihe, Schulbesuchen und Veranstaltungen. Die Resonanz ist positiv und das Projekt fördert die Lesekompetenz und das Interesse am Lesen.

Um die coronabedingten Defizite von Grundschülern und Schülern aus der Sekundarstufe I zu beheben, wird die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach weitere Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz in den vier Hauptmodulen: Lautlese-, Vielleseverfahren, Leseanimation und Lesestrategien entwickeln. Bei der praktischen Umsetzung spielt der Teamgedanke zwischen den Lehrern bzw. Schulen und der Bücherei eine große Rolle. Beide Parteien sollen zusammen aktive Leseförderung betreiben und die Schüler mit jeder Art von Förderung unterstützen. Wichtig bei den Konzepten ist die Erfolgskontrolle, die von den Lehrern durchgeführt werden muss. Von Beginn an sollen regelmäßig die als am wichtigsten angesehenen Daten, beispielsweise die Daten der Leseflüssigkeit, erhoben und bewertet werdet. Diese Daten müssen der Bücherei übermittelt werden, damit sie ihre Maßnahmen gemäß den Bedürfnissen der Schüler weiterentwickeln kann. Es ist erstrebenswert, dass eine vertrauensvolle Zusammenarbeit stattfindet, bei der Offenheit eine wichtige Bedingung darstellt. Im Zentrum der Kooperationen sollte das Konzept stehen, um es in den Alltag von Schulen und Bücherei zu integrieren und die Leseförderung zu einem selbstverständlichen Bestandteil der täglichen Arbeit zu machen. Die Maßnahmen sollen für die Schüler lesefreudige und nachhaltige

[183] Vgl. Sommerleseclub.de: Für Bibliotheken: So funktioniert der Sommerleseclub - Sommerleseclub 2023 – die Sommeraktion eurer Stadtbücherei, https://www.sommerleseclub.de/infos-fuer-bibliotheken/einleitung, Zugriff am 29.07.2023.
[184] Interne Statistik

Erlebnisse sein und bestenfalls ihre Lesekompetenz steigern, ihre Informationskompetenz erweitern und ihre Lesemotivation stützen.

9.1. Lautlese-Verfahren

Der Begriff „Lautlese-Verfahren“ fasst alle Formen des Lesetrainings zusammen, bei denen Kinder laut lesen. Mit dem lauten Lesen von kurzen Texten oder Textabschnitten können diese ihre Lesefähigkeiten bei der Worterkennung stärken. Das laute Lesen stärkt das Verbinden von Wortfolgen in zusammenhängenden Sätzen und das Herstellen eines Sinnzusammenhangs einzelner Sätze zu einem kompletten Bild. Die Leseflüssigkeit und das Textverständnis werden bekräftigt. Das Lautlese-Verfahren fördert das Leseverstehen und hat damit auch indirekte Auswirkungen auf die Lesemotivation. Das Lesebewusstsein kann durch die Verbesserung der technischen Lesefähigkeit positiv beeinflusst werden und kann „[…] durch die eigenständige Verbesserung von Lesefehlern metakognitive Fähigkeiten potenziell ausdifferenziert werden“[185]. Im Modell von Rosebrock und Nix lässt sich das Lautlese-Verfahren in der Prozessebene verordnen. Es dient der Wort- und Satzidentifikation und der Stärkung der lokalen Kohärenz.

Dabei darf man das Lautlese-Verfahren nicht mit dem Reihum-Lesen verwechseln. Beim Reihum-Lesen wird den Schülern ein meist unbekannter Text zugeteilt und die Lehrer bestimmen die Vorleser. Die Methode ist sehr umstritten da die Kinder, die schlecht lesen, vor den anderen Kindern „vorgeführt“ werden. Hinzu kommt, dass die Kinder den zu lesenden Abschnitt nicht wiederholen und so nicht durch das erneute Lesen ihre Fehler verbessern können. Beim möglicherweise stockenden Vorlesen wird das Verstehen der Zuhörer eher behindert als unterstützt und gute Leser langweilen sich schnell und lesen den Text selbstständig weiter.[186]

Die meisten Konzepte des Lautlese-Verfahrens beruhen auf zwei Grundformen: Das wiederholte Lautlesen und das begleitende Lautlesen. Das wiederholte Lautlesen (repeated reading) wurde von Chomsky und Samuels in den 70er Jahren entwickelt. Kinder, die nicht flüssig lesen können, lesen einer Person einen kurzen, für sie persönlich mittelschwierigen Text so lange laut vor, bis sie eine zuvor festgelegte Zahl an gelesen Wörtern pro Minute erreichen können. Für die Übungen sollte der Text nicht zu kurz sein, so dass das Kind nicht bei dem wiederholten Lesen den Text auswendig kann. Je nach Erfolg beim wiederholten Lautlesen wird nach dem Abschluss einer Einheit ein einfacherer oder schwierigerer Text ausgewählt. Das besonders wirksame bei

[185] Rosebrock, 2020, S. 33.
[186] Vgl. Nix, D.: Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht, Weinheim: Juventa, 2011, S. 117f.

dieser Methode ist, dass sich die Kinder bei der Wiederholung des Textes neue Buchstaben– und Wortkombinationen einprägen und sich so ihr Wortschatz vergrößert. Außerdem lernen die Kinder auf Signale im Text zu achten und angemessen zu betonen. Signale im Text sind Zeichensetzung, Schlüsselwörter und Propositionen. Da das wiederholte Lautlesen für die Schüler schnell monoton und langweilig werden kann, werden in den nächsten Kapiteln einige Varianten dargestellt.[187]

Ein weiteres Lautlese-Verfahren ist das begleitende Lautlesen (assisted reading). Bei dieser Methode wird nicht auf die Wiederholung, sondern auf die positive Wirkung beim gemeinsamen Lesen gesetzt. Der kompetentere Leser, meist eine erwachsene Person, zeigt, welche Lesegeschwindigkeit angemessen ist und welche Satzteile sinnvoll betont werden müssen.[188] Dabei muss vom kompetenten Leser auf Lesefehler geachtet werden. Im Anschluss entsteht eine Anschlusskommunikation über das Gelesene. Ziel ist es den leseschwächeren Kindern die Fähigkeit zu vermitteln längere Textpassagen möglichst fehlerfrei und flüssig zu lesen.

9.1.1. Lesetheater

Die Methode des Lesetheaters verbindet das Lautlese-Verfahren mit dem wiederholten Lesen in einem kreativen Kontext und kann in den Grundschulen und Sekundarstufen angewendet werden. Die Kinder erhalten kurze literarische Texte bzw. Ausschnitte aus längeren Texten der Kinder- und Jugendbelletristik und müssen diese in sogenannten Lesedrehbücher umschreiben. Es gibt die Möglichkeit, Lesedrehbücher vorzugeben oder selber schreiben zu lassen, je nach den Fähigkeiten der Kinder. In den Lesedrehbüchern werden die Dialoge und Monologe der Figuren und des Erzählers in direkte Rede umgeschrieben und wiedergegeben. Dafür werden die Kinder in Gruppen aufgeteilt und üben, in diesen mit den Drehbüchern eine von ihnen ausgewählte Figur durch das Vorlesen zu interpretieren. Dabei versuchen die Kinder, verschiedene charakterliche Eigenschaften, Gefühle, Gedanken und Motive der Figur stimmlich darzustellen. In der Gruppenarbeit müssen die Kinder ihre Vorträge abstimmen, die stimmliche Inszenierung des Textes diskutieren und so eine gemeinsame Interpretation entwickeln. So können leseschwache und lesestarke Kinder zusammen arbeiten und die abschließende Aufführung stärkt den Klassenverband.[189]

---

[187] Vgl. ebd., S. 120f. und vgl. Rosebrock, 2020, S. 44f.
[188] Vgl. Nix, 2011, S. 123f.
[189] Vgl. Bauer, M. / Kutzelmann, S. / Moser, C.: Wiederholtes und begleitetes Lesen: Mit Lesetheater lustvoll üben. In: Kutzelmann, S. / Rosebrock, C. (Hrsg.): Praxis der Lautleseverfahren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2018, S. 98 f.

Ziel eines Lesetheaters ist es, dass die Kinder durch das wiederholte Lautlesen und den Austausch in der Gruppe für die Aufführung den Text sinnhaft vorbereiten. „Im Lesetheater soll den Zuhörern (der eigenen Klasse, der Parallelklasse, den Eltern usw.) der Text möglichst bildhaft und einprägsam, eben „lebendig“, vor Augen geführt werden.“[190] Durch das Lesetheater bekommen die Kinder eine Routine, Texte lebendig und interessant zu lesen, den Sinn eines Textes zu verstehen und neu wahrzunehmen.

Es empfiehlt sich, die Übungsstunden für das Lesetheater in der Schule durchzuführen. Ein Mitarbeiter der Bücherei ist der Workshopleiter und betreut eine Woche lang die Schulklasse im Deutschunterricht. Für ein Lesetheater in der Grundschule eignen sich Bilder- und Erstlesebücher als Textgrundlage, aufgrund der sprachlichen Einfachheit und der oft großen Figurenauswahl mit vielen Anteilen direkter Rede. Diese Textgrundlagen müssen von den Mitarbeitern der Bücherei dramatisiert und zu Theaterstücken umgeschrieben werden, bevor die Projektwoche startet. Zu beachten ist, dass das Drehbuch ausreichende Rollenwechsel und genügende Sprechanteile der einzelnen Figuren besitzt. Um ein Lesetrainingseffekt zu erzielen, müssen alle Kinder circa gleich viele und anteilig ausgeglichene Sprechanteile haben. Kinder achten genau darauf, wer wieviel lesen darf. Ist dies unausgeglichen, haben die Kinder keine Lust mehr und konzentrieren sich nicht mehr, da sie sich ungerecht behandelt fühlen. „Idealerweise hat jedes Kind die Möglichkeit, das Lesen sowohl mit Erzähler- als auch Figurenreden zu trainieren, die vom Sprechausdruck her unterschiedliche Herausforderungen darstellen: Der Erzählpart neutral-beschreibend und die Figurenrollen sinngestaltend-ausdrucksstark.“[191] Das Lesedrehbuch wird den Lehrpersonen vor der Projektwoche ausgehändigt und zusammen besprochen.

Im ersten Teil der Projektwoche liest der Mitarbeiter der Bücherei den Schülern aus dem ausgewählten Buch vor. Daraufhin folgt ein Klassengespräch über das Buch um das Verständnis zu vertiefen. Der Austausch ist am Anfang besonders wichtig, um Unverständlichkeiten zu beseitigen und die Atmosphäre des Buches einzufangen. Dabei kann man schon kleine Rollenspiele einbringen. Zusammen mit dem Lehrer wird die Klasse im optimalen Fall in Vierergruppen aufgeteilt, mit zwei leseschwachen und zwei lesestarken Kindern. Dabei muss sich die Lehrperson im Vorfeld Gedanken machen, wie die Gruppen zusammengesetzt werden, welche Kinder gut harmonisieren und sich verstehen, sich unterstützen und ergänzen. In den Gruppen wird die Szene leise, individuell und für sich gelesen und im Anschluss werden die Rollen verteilt. Die Rollenverteilung wird ebenfalls von der Lehrperson in die Hand genommen,

[190] Rosebrock, 2020, S. 47.
[191] Bauer, 2018, S. 99.

damit kein Streit entsteht und die Kinder sich nicht benachteiligt fühlen. Nach der Rollenverteilung lesen die Kinder die Szene ein zweites Mal. Im Klassenverband setzen sich die Kinder mittels Leitfragen des Büchereimitarbeiters mit der Handlung auseinander. Dabei werden schwierige Wörter und Wendungen besprochen. Die Kinder stellen ihre Figuren vor, indem sie die möglichen Bewegungen und Mimik der Figuren nachmachen. Um das Verständnis zu vertiefen, wird mit der Anschlusskommunikation auf die Gefühle und Empfindungen der Figuren in Bezug auf Alltagserlebnisse der Kinder eingegangen. Um einen Lernerfolg zu erzielen, brauchen die Kinder genügend Übungsphasen, um ihre Leserollen wiederholend lesen zu können. Zur Aufrechterhaltung von Konzentration und Motivation, erhalten die Kinder, wenn die Gruppe der Meinung ist, die erste Szene flüssig lesen zu können, neue Szenen mit anderem Inhalt und lesetechnischen Herausforderungen. Leseschwache Kinder sind hierbei öfters auf zusätzliche Unterstützung angewiesen. Die Lehrkraft kann sich den Kindern mit Leseschwierigkeiten widmen und Hilfestellung anbieten. So fühlen sich die Kinder sicherer und nicht gehemmt, da ihnen eine vertraute Person hilft. Wurden alle Szenen von den Gruppen erarbeitet, entscheidet das Los, welche Gruppe, welche Szene vorträgt. Um die Projektwoche zu reflektieren und die Wirkung der Vorlesegestaltung zu testen, führt jede Gruppe vor der eigenen Klasse eine Generalprobe durch. Die anderen Kinder, die Büchereimitarbeiter und die Lehrer geben nach jeder Generalprobe Feedback. Dabei sollte man nicht nur auf konstruktive Verbesserungsvorschläge eingehen, sondern auch die besonders gelungenen Interpretationen und Darstellungen der Kinder loben. Die Aufführung des Lesetheaters soll in der Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach stattfinden, zusammen mit den Eltern und Erziehungsberechtigen als Publikum. Dies ist ein besonderer Moment der Wertschätzung für die Kinder. Die Kinder können aus einer Requisitenkiste passende Bühnenoutfits für die Aufführung zusammenstellen. Dabei reicht meist passender Kopfschmuck oder ein anderes Accessoire. Bei der Aufführung tragen die Gruppen ohne Unterbrechung nacheinander vor.[192] Hier ist es nicht wichtig, ob die Kinder den Text auswendig können. Besonders in der Grundschule, dürfen die Kinder von einem Blatt oder kleinen Karteikarten ablesen.

Das Lesetheater ist für die Leseförderung ein besonderes Mittel, insbesondere für die interaktive Förderung, da verschiedene Niveaus an Texten verwendet werden. „Beim Training werden die kognitiven Teilprozesse des Lesens hörbar gemacht und an der Lesetechnik mit hoher Motivation gearbeitet, da die Kinder das gemeinsame Ziel, die Aufführung, immer vor Augen haben.“[193] Geübte und leseschwächere Kinder machen gleichermaßen schnell Fortschritte und die leseschwachen Schüler stärken ihr Selbstbewusstsein. Ein wichtiger Punkt ist, dass beim

[192] Vgl. Bauer, 2018, S. 100f.
[193] Ebd., S. 110.

Lesetheater das Fördern der Leseflüssigkeit im Vordergrund steht und durch das Vorlesen und Zuhören eine Art der Literaturvermittlung stattfindet. Es bietet Zugänge zu Büchern, die das alleinige Lesen, besonders von leseschwachen Kindern nicht erreichen können. Die spielerische Leseförderung weckt Freude am Lesen und die Lust, neue Bücher zu entdecken.

9.1.2. Hörbuch produzieren

Eine weitere Möglichkeit den Schülern das Leseverständnis näher zu bringen und sich mehr mit dem Text auseinandersetzen, ist das Produzieren von kurzen Hörspielen. Dabei müssen die Kinder nach der Lektüre ein Minihörspiel erstellen.

Für die Herstellung des Hörspiels werden Tablets, Computer oder Laptops benötigt, auf denen eine Software zum Aufnehmen und Schneiden von Audiodaten vorhanden ist. Die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach besitzt dafür vorgesehene Endgeräte im Klassensatz mit passender Software und kann diese der Schule ausleihen. Die Projektwoche wird in den Schulen stattfinden, wo Büchereimitarbeiter als Workshopleiter den Lehrern zur Seite stehen. Vor der Produktion der Hörspiele wird ein kleiner Einstieg gegeben, in dem zum Beispiel aufgeführt wird, welche wichtigen Merkmale Hörspiele und Hörbücher haben. Für die Produktion des Hörspiels wird eine Projektwoche angesetzt. Damit die Kinder Spaß an der Erstellung einer Hörproduktion haben, werden Szenen von beliebten Kinderbuchreihen, wie „Die Drei ??? Kids“, „Die Schule der magischen Tiere ermittelt“ oder „Die Haferhorde“ von dem Workshopleiter vorgegeben. Die Kinder können sich eigenständig im Team eine Szene aussuchen und sollen daraus ein Storyboard mit allen vorher besprochenen wesentlichen Aspekten erstellen. In einem Storyboard müssen, die Szene, der Erzähler, die Figuren und das Gesagte, die Musik sowie Geräusche enthalten sein. Dies bedeutet, die Schüler müssen die Szenen bis ins kleinste Detail auflösen und die Stimmung interpretieren. Danach folgt die Erstellung des Hörspiels. Wenn die Vorarbeit gut detailliert durchgeführt wurde, nimmt dies weniger Zeit in Anspruch. Die Kinder können kostenfreie Musikdatenbanken verwenden oder ihre Geräusche mit Alltagsgegenständen selbst produzieren. Dafür stellt die Bücherei verschiedene Dinge zur Verfügung, die Kinder können aber auch von zu Hause Gegenstände mitbringen. Zum Schluss werden die Ergebnisse den einzelnen Teams präsentiert. Wichtig ist dabei, dass den Schülern bewusst wird, wie sie ihre Sprache gezielt einsetzen können. Beim Feedback sollte insbesondere darauf Wert gelegt werden, ob sie die Szene angemessen und verbal verständlich dargestellt haben. Dies kann man mit Jurypunkten bewerten oder mit dem Applaus der Kinder im Publikum, je lauter dieser ist, desto besser fanden die Kinder das Ergebnis. Zum Schluss erhalten die Kinder ihre Ergebnisse als CD oder auf einem USB-Stick.

Denkbar ist, das Projekt ab der vierten Klasse zu realisieren. Je älter die Kinder sind, desto anspruchsvollere Szenen kann man verwenden. Ab der achten Klasse kann man auch die Schullektüre für das Hörspiel verwenden. Dabei muss eine Vorarbeit während der Lektüre stattfinden. Die Schüler bekommen idealerweise vor der Lektüre die Aufgabe, wichtige Szenen zu notieren, um diese für das Storyboard zu verwenden oder sie sollen den Inhalt so kürzen, dass die Struktur der Geschichte deutlich und verständlich wird, die Figuren vorgestellt und Konflikte dargestellt werden sowie die Aussage des Werkes herausgearbeitet wird.

Mit der Produktion eines Hörspieles wird nicht nur die Lese- sondern auch die Medienkompetenz gefördert und beide Kompetenzen werden miteinander verbunden. Die Kinder lernen, wie beim Lesetheater, das Interpretieren eines Textes, indem sie den Sinn des Gelesenen verstehen. Außerdem verbessern die Kinder durch das wiederholende Texteinsprechen ihre Leseflüssigkeit. Mit der Arbeit der Endgeräte und der entsprechenden Software lernen die Kinder den Umgang mit verschiedenen Medien kennen.

9.1.3. Lesementoren

Beim Lautlese-Tandem werden Lesepaare gebildet, die aus schwachen und besseren Lesern bestehen. Die Kinder lesen gemeinsam synchron und halblaut einen Text. Der bessere Leser führt dabei seinen Finger über die gelesene Zeile. Das wirkt als Unterstützung und Aufmerksamkeitsfokussierung für den schwächeren Leser.[194]

Das gemeinsame Synchronlesen kann man mit zwei verschiedenen Methoden erweitern. Die erste Methode ist die Verbesserungsmethode. Der bessere Leser wartet wenige Sekunden, in denen der schwächere Leser seinen Lesefehler bemerkt und verbessern kann. Nach der Verbesserung beginnt das Lesen wieder am Satzanfang. Korrigiert sich der schwächere Leser nicht eigenständig, macht dies der Tandempartner. Er deutet auf das falsch gesprochene Wort, spricht es korrekt aus und erklärt die Bedeutung bei schwierigen Wörtern. Der schwächere Leser wiederholt die Aussprache des Wortes und beide beginnen erneut synchron am Satzanfang zu lesen. Die zweite Methode ist die Alleine-Lesen-Methode, bei welcher der schwächere Leser nach einer längeren Phase ohne Fehler alleine liest. Dies geschieht erst, wenn sich der schwächere Leser sicher fühlt und er von sich aus das Signal gibt. Der bessere Leser setzt mit dem Lesen aus und führt nur die Fingerführung fort. Die Alleine-Lesen-Methode ist beendet, wenn der schwächere Leser einen Textabschnitt erfolgreich beendet hat oder mittels der Verbesserungsmethode aufgrund eines Lesefehlers eingegriffen werden muss.[195]

---

[194] Vgl. Nix, 2011, S. 135f.
[195] Vgl. ebd., S. 136.

Die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach wird mit der Caritas Oberberg zusammenarbeiten, die sich ebenfalls für die Leseförderung einsetzt und dieses Jahr den Verein „MENTOR – Die Leselernhelfer Oberbergischer Kreis im Caritasverband Oberberg e.V.“ gegründet hat. Die Gründung des ersten Vereins dieser Art erfolgte in Hannover mit „MENTOR - Die Leselernhelfer Hannover e.V.“ durch den Buchhändler und Ideengeber Otto Stender. Aufgrund des Erfolges bei der Leseförderung wurde der MENTOR-Bundesverband im Jahre 2008 gegründet. Mittlerweile sind rund 110 regionale MENTOR-Vereine in ganz Deutschland aktiv.[196] Die Idee ist, dass ehrenamtliche Lesementoren mit Kindern an Grund- und Sekundarschulen nach dem 1:1-Prinzip lesen. Demnach wird ein Lesetandem aus einem ehrenamtlichen Lesementor und einem Kind für ein komplettes Schuljahr gebildet, welches einmal pro Woche für eine Stunde zusammen Lesen übt. Die Schüler und Mentoren lesen gemeinsam und sprechen über das Gelesene. Das 1:1-Lesen ist hier besonders wichtig. Die Mentoren orientieren sich an den Interessen der Kinder, egal ob Fußballgeschichten, Superheldencomics oder Einhornkindergeschichten. Es wird gelesen, was den Kindern gefällt. Die ehrenamtlichen Mitarbeiter nehmen die Kinder ernst und unterstützen sie zielgerichtet. Gemeinsam entdecken sie neue Bücherwelten ohne Leistungsdruck, mit viel Lob, Geduld und Spaß und erhöhen so die Lesemotivation.[197]

Der Bundesverband bietet Qualifizierungsmöglichkeiten für die Mentoren an, die sie auf ihre Lesestunden vorbereiten. Die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach unterstützt dieses Projekt und dient als Vermittler zwischen den Schulen und dem Verein. Sie macht Werbung an den Schulen für den Verein, bringt die Ansprechpartner der Schulen und des Vereins zusammen, fragt die Schulen an, welche Kinder einen Förderbedarf haben und gibt diese Informationen an den Verein weiter. Für die Mentoren sind die Mitarbeiter der Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach Ansprechpartner, wenn es um Literaturvermittlung oder um Kinderlektüre geht. Wenn sich die Mentoren und die Kinder nicht in der Schule treffen können, bietet die Bücherei Möglichkeiten, in ihren Räumlichkeiten die Lesestunde stattfinden zu lassen. Die Mentoren erhalten einen kostenfreien Büchereiausweis, mit dem sie Bücher für ihre Lesestunde ausleihen dürfen. Außerdem soll jährlich ein Treffen der Lese-Tandems und den Eltern bzw. Erziehungsberechtigen in der Bücherei stattfinden. So lernen die Kinder und die Eltern die Bücherei kennen und bekommen die verschiedenen Möglichkeiten und Medien der Bücherei gezeigt.

---

[196] Vgl.Mentor-Bundesverband.de: Mentor-Chronik, https://mentor-bundesverband.de/images/Aktuelles_2023/04_Zeitstrahl_20_Jahre.jpg, Zugriff am 29.07.2023.
[197] Vgl. Mentor-Bundesverband.de: Mentoren, https://mentor-bundesverband.de/mitmachen/mentoren, Zugriff am 29.07.2023.

Durch das MENTOR-Programm lernen die Kinder und Jugendlichen die Welt der Bücher und der Literatur kennen, sie entwickeln Fantasie und Empathie und stärken ihr Selbstbewusstsein. „Der Lesementor wird durch sein persönliches Engagement zur Bezugsperson, zum Vorbild und legt damit das Fundament für nachhaltige Bildungseffekte.“[198] Die Kinder lesen Bücher, die ihnen Spaß machen und ihre Interessen widerspiegeln. Außerdem können die Kinder in Absprache mit dem Lesementor eine Lektüre abbrechen, wenn sie merken, dass sie diese doch nicht spannend finden, ganz im Gegensatz zur Schullektüre, die sie vorgegeben bekommen und zu Ende lesen müssen. Mit Lob und Geduld der Lesementoren stellen sich schnell Erfolgserlebnisse ein und das Selbstwertgefühl der Kinder wird gestärkt. Die Lesementoren reagieren anders als Lehrer auf Rückschläge. Sie können gezielter auf die Kinder eingehen. Das Lesementoring kann außerdem eine positive Wirkung auf die Konzentration, auf das Interesse und auf die Motivation der aktiven Teilnahme im Schulunterricht haben.

9.1.4. Lesebär SAMi

Der Lesebär SAMi vom Ravensburger Verlag verbindet Hörspiel und Buch zu einem audiovisuellen Erlebnis. SAMi ist ein kleiner Eisbär, der mit seiner Tasse auf einer Eisscholle sitzt. In der Tasse ist ein Sensor integriert, der die Seiten der Bilderbücher erkennt. Die Kinder können schon im Vorschulalter oder Schulalter selbstständig in die Geschichten eintauchen.[199]

Die Bedienung des SAMi-Lesebären ist kinderleicht. Das Buch wird in der Eisscholle von SAMi eingeklemmt und der Lesebär beginnt vorzulesen. Auch beim Umblättern weiß der Bär immer, an welcher Stelle der Geschichte sich das Kind gerade befindet. So sind verweilen, zurückblättern und Wiederholungen passend zu den Illustrationen im Bilderbuch jederzeit möglich. Die Kinder bekommen vorgelesen und können selbstständig zu Hause Lautlese-Tandems mit SAMi bilden. Während SAMi die Geschichte vorliest, können die Kinder Zeile für Zeile laut mitlesen. Der Nachteil ist, dass keiner die Kinder auf die Lesefehler aufmerksam machen kann und sie diese Fehler selbstständig erkennen müssen. Hier ist die Ehrlichkeit der Kinder gefragt und wie gut sie sich selbst einschätzen und dem Lesebären zuhören können. Vorteil hierbei ist, dass die Kinder sich nicht bloßgestellt fühlen, wenn sie als schwächere Leser definiert werden oder Lesefehler machen. Sie können in ihrem eigenen Tempo mit SAMi lesen, auf einer Seite verweilen oder die Seite bei Schwierigkeiten und/oder bei Verständnisproblemen wiederholen. Der Lesebär unterstützt das sinnentnehmende Lesen literarischer Texte, und

[198] Mentor-Bundesverband.de: FAQ – Häufige Fragen von interessierten Mentoren Eine Fragenauswahl von MENTOR – Die Leselernhelfer Nordhessen e.V., https://mentor-bundesverband.de/images/FAQ_Mentoren.pdf, Zugriff am 29.07.2023.
[199] Vgl. Ravensburger.de: SAMI – dein Lesebär: https://www.ravensburger.de/entdecken/ravensburger-marken/sami-dein-lesebaer/index.html, Zugriff am 29.07.2023.

ermöglicht es so den Kindern, Gespräche über die Bücher zu führen. Das Hören und Lesen mit Hörbüchern ist von der Gesellschaft akzeptiert und stellt eine beliebte Lesemethode dar. Da SAMi eher im Hausgebrauch anwendbar ist, können die Eltern bei Schwierigkeiten unterstützend zur Seite stehen. Der Lesebär SAMi kann bis jetzt 26 spezielle SAMi-Bücher vorlesen.[200] Die Bücherreihe wird laufend fortgesetzt und kann sehr leicht auf SAMi gedownloadet werden. Da es sich um Bilderbücher handelt, sind die Textabschnitte überschaubar und die Kinder fühlen sich nicht von der Textmenge überfordert. Hinzu kommt, dass die Bilderbücher von bekannten und beliebten Autoren und Buchreihen stammen. Hier zu nennen ist zum Beispiel Janosch, PAW Patrol oder Disney-Geschichten. Es ist nicht schlimm, dass es sich hierbei um Bilderbücher handelt, denn selbst Leseanfänger lesen diese Bücher gern. Mit SAMi zu lesen ist ein Erlebnis, da es kein klassisches Hörbuch ist, sondern ein Hörspiel mit passenden Hintergrundgeräuschen und Musik. Ziel ist dabei, dass die Kinder mehr Freude beim Lesen haben und „[…] die Begegnung mit Büchern zu einem mit Vorfreude aufgeladenen Ritual […] werden lässt“[201]. Aufgrund der Hintergrundgeräuschen und den Illustrationen haben die Kinder beim Lesen mit dem Lesebären auch ein besseres „Kopfkino“ und durch die Stimme der Erzähler haben die Kinder ein besseres Gefühl, wie sie Textpassagen betonen müssen. SAMi ermöglicht es schwach lesenden Kindern, „[…] subjektiv-involviertes Empfinden bei der Begegnung von Büchern zu entwickeln, wie sie es (der Forschungslage nach) zuvor wahrscheinlich selten oder nie verspürt haben […]“[202].

Die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach besitzt derzeit vier Lesebären, die ausleihbar sind. Denkbar ist es, weitere Lesebären mit passenden Büchern anzuschaffen und diese als Klassensatz an die Grundschulen in Gummersbach zu verteilen. Die Lehrer hätten somit die Möglichkeit, Kindern, die Schwierigkeiten beim Lesen haben oder bei Kindern, wo deren Muttersprache nicht Deutsch ist, SAMi mit nach Hause zu geben, wo sie selbstständig lesen lernen können. Die Eltern sollten dabei einbezogen werden, indem sie Textpassagen mitlesen, das Kind alleine ohne SAMi lesen lassen oder mit den Kindern Fragen zum Buch beantworte. Sofern die Eltern die Sprache ausreichend beherrschen.

9.2. Viellese-Verfahren

Beim Viellese-Verfahren lesen die Kinder selbstausgewählte Texte. Ziel ist hier, dass die Kinder an die habituelle Motivation herangeführt werden und dass sie durch das vermehrte Lesen

[200] Stand: 25.06.2023
[201] Gailberger, S.: Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler. Zur Wirkung von lektürebegleitenden Hörbüchern und Lesebewusstmachungsstrategien, Weinheim: Beltz, 2013, S. 342.
[202] Ebd.

sicherer und einfacher mit Texten umgehen können. Die Kinder sollen das Lesen nicht nur als Arbeit oder schulische Leistung ansehen, sondern als etwas Privates und Vergnügliches. Das Viellese-Verfahren lässt sich daher in der Subjektebene im Drei-Ebenen-Modell verordnen. Die Kinder entwickeln ein Selbstkonzept als Leser.[203]

Die Idee des Viellese-Verfahrens ist, dass durch eine erhöhte Lesemenge beim regelmäßigen Lesen, eine Verbesserung der Leseflüssigkeit, eine Erhöhung der Lesemotivation und eine Verbesserung des Textverständnisses entsteht. Eine Erweiterung des Weltwissens findet ebenfalls statt. Der positive Effekt spiegelt sich in der Lesekompetenz wieder. Kindern mit wenigen Leseerfahrungen kann das Verfahren helfen, da diese eher dazu neigen, Lesen als anstrengend zu empfinden und dadurch oft eine Ablehnung stattfindet. „Es konnte nachgewiesen werden, dass eine erhöhte Lesemenge Nachteile, die Schüler aufgrund ihrer sozialen Herkunft mitbringen, in Bezug auf die Lesekompetenz kompensieren kann.“[204] Kinder, die kompetenter im Lesen sind, profitieren auch von dem Viellese-Verfahren. Es entsteht ein sogenannter „Matthäus-Effekt“[205]. Aufgrund ihrer besseren Lesekompetenz haben sie eine bessere Voraussetzung, um aktiv beim Viellese-Verfahren teilzunehmen. Je mehr sie lesen, desto technisch besser wird ihre Lesekompetenz und ihre Motivation steigt. Es entwickelt sich ein positiveres Lese-Selbstkonzept.

Beim Viellese-Verfahren ist der Grundgedanke, dass man „Lesen durch Lesen lernt“. „Für den Erwerb von Lesekompetenz entscheidend ist nicht, ob „zum Vergnügen“ gelesen wird, sondern ob und wie viel überhaupt gelesen wird, einschließlich des Lesens als schulischer Pflicht.“[206] In einer Vielzahl von Studien, die im angloamerikanischen Raum vorgenommen wurden, hat man einen Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Lektüremenge fest gestellt.[207] Es wurde gezeigt, dass gute Leser mit einer starken Lesebiographie mehr und besser lesen als gleichaltrige schlechte Leser. Dennoch können schwache Leser ihre Defizite beim Verstehen von Texten nicht alleine beheben. Lesefehler werden nicht korrigiert, wodurch keine Zusammenhänge zwischen den Sätzen hergestellt und die Sinnhaftigkeit nicht erfasst werden kann. Das Lesen verläuft stockend. Schwachen Lesern kann man das Viellese-Verfahren nicht aufzwingen. Stattdessen

---

[203] Vgl. Rosebrock, 2020, S. 56.
[204] Meier, 2019, S. 91.
[205] Vgl. Stanovich, K. E.: Matthew effects in reading. Some consequences of individual differences in acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21(4), 1986, S. 360 – 406, https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1, Zugriff am 28.07.2023.
[206] Schön, E: Einige Anmerkungen zur PISA-Studie, auch als literaturdidaktischer Perspektive. Oder Lesen lernt man durch Lesen. In: Franz, K. / Payrhuber, F.-J. (Hrsg): Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen im Kontext der PISA-Studie, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2002, S. 83.
[207] Vgl. Rosebrock, 2020, S. 61f.

müssen die Familien und die Schulen mit und zusammen arbeiten um den Kindern ein lesefreundliches Klima zu ermöglichen.[208]

9.2.1. Leseolympiade und Kilometer-Lesen

Ähnlich dem Sommerleseclub sind die Leseolympiade und das Kilometer-Lesen. Das Konzept der Leseolympiade wurde von Bamberger entwickelt und von Lange aktualisiert.[209] Bei der Leseolympiade sind die Schüler meist dazu verpflichtet ein Kinder- oder Jugendbuch pro Woche zu lesen. Das Buch suchen sich die Kinder selbst aus und lesen es außerhalb der Schule. Begleitend zu der Lektüre führen die Schüler einen Lesepass, in dem sie die Titel der gelesenen Bücher aufschreiben und nach ihrem persönlichen Gefallen bewerten. Der Anreiz und die Motivation der Leseolympiade ist der Wettbewerb zwischen den Klassenkameraden oder gegebenenfalls anderen Schulen mit der abschließenden Ehrung der Kinder am Ende, welche die meisten Bücher gelesen haben. In monatlichen Abständen ermitteln die Lehrkräfte die Lesegeschwindigkeit und das Leseverstehen mittels kurzer Fragen bezüglich des Inhaltes. Dabei wird die individuelle Lesegeschwindigkeit der Kinder ebenfalls in dem Lesepass notiert, um die Kinder zu motivieren sich zu verbessern.[210] Lesen lernt man durch Lesen und aus „[…] einem blitzartigen Wiedererkennen von gespeicherten Wörtern und Wortgruppen. Die Speicherung erfolgt durch die häufige Begegnung mit verschiedenen Texten […]. Die Leseleistung wird nur durch umfangreiche Lektüre gesteigert, sie bringt den Übungseffekt, der zur Speicherung führt“[211].

> „Die Zahl der nicht „buchfernen“ Schüler – also jener, die ein altersangemessenes Buch mit Leichtigkeit und Freude lesen – stieg von 40 auf 80 Prozent. Überprüfungen in den folgenden Jahren ergaben, dass man auch von einer dauernden Gewöhnung an das Lesen sprechen kann.“[212]

Laut Bamberger sieht man eindeutig, dass mit der Leseolympiade eine deutliche Steigerung der Lesegeschwindigkeit erfolgt. Dabei ist die wichtigste Voraussetzung für die Leseolympiade, dass gelesen werden darf, was die Schüler gerne lesen möchten, also Bücher, die sich die Schüler selbst aussuchen. Dabei zeigen die Kinder, zu welchen Leistungen fähig sind, wenn sie intrinsisch motiviert sind und ihrer Neugier freien Lauf lassen können. Am Ende der Leseolympiade werden drei Urkunden als Preise für besondere Leistungen verteilt, denn eine Urkunde dokumentiert

---

[208] Vgl. ebd., S. 60.
[209] Vgl. Lange, R.: Die Lese- und Lernolympiade. Aktive Leseerziehung mit dem Lesepass nach Richard Bamberg, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2007.
[210] Vgl. Rosebrock, 2020, S. 57.
[211] Bamberger, R.: Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projektes „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“, Österreich, Wien: öbv &hpt, 2000, S. 274.
[212] Ebd., S. 293.

die Leseleistung und spornt an. Die Preisverleihung sollte möglichst auf einem Klassenfest geschehen. Dies ist noch einmal ein besonderes Fest für die Kinder.[213]

Die Weiterentwicklung der Leseolympiade konzipierte Rieckmann an der Universität Frankfurt am Main. Zu den stillen Lesezeiten in der Schule, wo die Kinder Bücherkisten mit Kinder- und Jugendliteratur erhielten und freie Lesezeiten von 20 Minuten hatten, wurde der motivierende Faktor, das Kilometer-Lesen, eingesetzt. Beim Kilometer-Lesen nehmen alle Schüler einer Klasse teil. Ziel ist es zusammen möglichst viele „Buch-Meter" zu schaffen. In den meisten Fällen findet das „Kilometer-Lesen" in einem Wettstreit mit anderen teilnehmenden Klassen statt. „Auf jedes Buch wurde diejenige Wegstrecke in Metern geschrieben, die sich ungefähr ergibt, wenn man die Zeilen des Buches hintereinander anordnen würde."[214] Je mehr Seiten die Kinder insgesamt lesen, desto mehr Kilometer kommen am Ende zusammen. Um sicherzustellen, dass die Kinder in der freien Lesezeit und zu Hause tatsächlich lesen, gibt es den „Lese-Reise-Pass", den die Kinder ausfüllen müssen. In dem Pass werden, der Titel des Buches, der Autorenname und die gelesenen Seiten eingetragen. Die Schüler müssen den jeweils gelesenen Abschnitt knapp bewerten und am Ende eine Bewertung des gesamten Buches abgeben. Die Lehrer kontrollieren mit einem Stempel, ob die angegebenen Seiten realistisch sind. Der Pass wird mit einem endgültigen Stempel beglaubigt, wenn das Kind ein Buch beendet hat oder wenn das Lesen eines Buches abgebrochen wurde, verständlich den Grund hierfür erläutern kann. Die Pässe werden im Klassenzimmer aufgehängt, wodurch eine Wegstrecke entsteht. So können sich die Kinder über die Bücher ihrer Mitschülern informieren und sich Inspirationen holen.[215]

Um die Schulen und Lehrer zu unterstützen bietet die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach an, dass die Lehrkräfte einmal im Monat mit einer Wunschliste der Schüler vorbeikommen können. Es werden die Bücher für die Kinder ausgeliehen und ggf. folgt eine Beratung bezüglich der neuesten Kinder- und Jugendbuchliteratur. Zweimal im Jahr kommen die Klassen selbst in die Bücherei, um ihre Wunschbücher auszuleihen und lernen so die Bücherei mit im Zuge einer Führung kennen. Das Klassenfest kann ggf. auch in der Bücherei stattfinden. Dies kann mit einer Leseanimationsaktion verbunden werden. Hinzu kommt, dass die Pässe am Ende des Schuljahres in der Bücherei aufgehängt werden können. So können sich die Leser in der Bücherei über die Bücher informieren und sich inspirieren lassen.

[213] Vgl. Lange, 2007, S. 84f.
[214] Rosebrock, 2020, S. 59.
[215] Vgl. ebd., S. 60 f.

9.2.2. Der Leseclub

Gemeinsam mit der Gesamtschule Derschlag wird die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach einen Leseclub in Kooperation mit der Stiftung Lesen gründen. Die Stiftung Lesen unterstützt im Rahmen von „Kultur macht Stark. Bündnisse für Bildung“ die Bücherei und die Gesamtschuele, indem sie die Räumlichkeiten mit Medien und mit Sitzmöglichkeiten für eine gemütliche Atmosphäre ausstattet. Darüber hinaus gibt es jedes Jahr Weiterbildungen zur freizeitlichen Leseförderung für die ehrenamtlichen Lesepaten. Seit 1988 besteht die Stiftung Lesen, die zur Förderung von Lese- und Medienkompetenzen gegründet wurde. Die Stiftung fördert Lesekompetenz und Zugänge zum Lesen für alle Alters- und Bevölkerungsgruppen.[216]

Die Zielgruppe des Leseclubs sind Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren und insbesondere bildungsbenachteiligte Kinder sollen eine besondere Unterstützung erhalten. Bei dem Leseclub geht es darum, das Interesse für Bücher und Medien zu wecken und Lesefreude in einer freizeitorientierten Atmosphäre zu vermitteln. In einem wöchentlichen Treffen sollen die ehrenamtlichen Mitarbeiter den Kindern den Leistungsdruck beim Lesen nehmen und mit ihnen gemeinsam ein Buch lesen, spielen und mit Hilfe anderer Medien kreative Dinge ausprobieren. Besonders sollen Kinder davon profitieren, wenn sie noch nicht gerne oder gut lesen. Diese Treffen sollen im Wechsel in der Schulbibliothek der Gesamtschule Derschlag und der Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach für je zwei Stunden stattfinden. Die Angebote werden an Nachmittagen stattfinden, um schulpflichtigen Kindern den Besuch außerhalb der Schulzeit zu ermöglichen.

Der Leseclub ist - wie auch die anderen Projekte der Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach für die Kinder kostenlos und die Teilnahme ist freiwillig. Hinzu kommt, dass der Leseclub für alle Kinder im Oberbergischen Kreis sowie Schülern der Gesamtschule offen zugänglich ist. Das bedeutet, dass die Gesamtschule schulfremden Kindern Einlass in ihre Schulbibliothek gibt.

Betreut werden die Treffen des Leseclubs von ehrenamtlichen Mitarbeitern, die schon in der Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach Kinder im Bereich der Lesekompetenz fördern. Einmal pro Quartal soll ein Teamtreffen stattfinden, bei dem die Fortschritte des Leseclubs evaluiert werden. Bei diesen Gesprächen soll je ein Vertreter der Gesamtschule und der Bücherei anwesend sein.

Im Leseclub soll gemeinsam mit den Kindern ein vorher ausgewähltes Buch zusammengelesen werden. Die ehrenamtlichen Mitarbeiter und die Kinder sollen sich über die Geschichten

[216] Vgl. Stiftung Lesen: Porträt, https://www.stiftunglesen.de/ueber-uns/die-stiftung/portraet, Zugriff am 29.08.2023.

austauschen und kreativ werden können. Möglich sind hier Projekte aus dem Bereich der Lautlese-Verfahren wie Hörspiele produzieren oder aus dem Bereich der Leseanimation wie eine Lesenacht. Das Programm für die Treffen steht den ehrenamtlichen Mitarbeitern und den Kindern offen; beide Parteien sollen nach Absprache die gemeinsame Zeit kreativ gestalten können. Lesen sie gemeinsam „Harry Potter und der Stein der Weisen“ werden beispielsweise nach der Leserunde des nächsten Treffens, gemeinsam Zauberstäbe gebastelt und in der darauffolgenden Woche Butterbier gebraut. Die Kinder sollen bei der Gestaltung des Leseclubs miteinbezogen werden und sich so in die Gemeinschaft einbringen dürfen. Außerdem können die Kinder eigene Büchervorschläge machen und über die Bücher für die Leseclubrunde abstimmen. Der Leseclub soll keinen Zwang aufbauen, sondern den Kindern Lesen als Freizeitaktivität näherbringen. Dabei sollen die Eltern in den Leseclub einbezogen werden, unteranderem bei Eltern-Kind-Veranstaltungen oder bei möglichen mehrsprachigen Lese-Tandems.

Der Förderantrag wird im Sommer 2023 gestellt. Sollte dieser Antrag aus bisher etwaigen Gründen abgelehnt werden, werden die Gesamtschule Derschlag und die Kreis-und Stadtbücherei Gummersbach einen Leseclub mit eigenen Mitteln finanzieren und aufbauen.

9.3. Leseanimationen

Um eine Lesemotivation aufzubauen, muss das Lesen allgegenwärtig sein. Regelmäßige Buchvorschläge, Buchausstellungen, Bücherkisten, Buchwochen, Lesenächte oder Autorenlesungen können dabei helfen. Bei diesen Ansätzen handelt es sich um sogenannte Leseanimationsverfahren. Es geht um Lesemotivation und Leseanreize, die das Lesen als eine Freizeitbeschäftigung vermitteln sollen. Anders ausgedrückt ist Leseanimation Werbung für Bücher und für das Lesen. Dabei geht es um die Vermittlung, dass Lesen eine „[…] anregende, genuss- und gewinnreiche Freizeitaktivität und Lebenspraxis […]“[217] ist. Die Kinder sollen die Erfahrung machen, dass Lesen ihre eigenen individuellen Interessen befriedigen und eine Genusserfahrung sein kann. Wichtig bei der Leseanimation ist die Anschlusskommunikation. „Das Gespräch mit wichtigen sozialen Interaktionspartnern führt zu intensiverem Leseverhalten und erhöht damit auch die Lesekompetenz.“[218] Die Lektüre wird zum Medium des sozialen Austausches. Hinzu kommt, dass die Kinder sich intensiver mit dem Text auseinandersetzten. Dabei darf es sich nicht um ein einfaches Frage-Antwort-Gespräch handeln, sondern um eine

[217] Rosebrock, 2020, S. 110.
[218] Philipp, M.: Lesen empeerisch: Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und – verhalten, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 50, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92463-2, Zugriff am 28.07.2023.

mündliche Interaktion, die den Text vorbereitet, begleitet und verarbeitet. Es geht darum, Textdeutungen in Frage zu stellen, zu diskutieren und Verständnisprobleme zusammen mit den Kindern zu klären. „Kinder haben den Wunsch, ihre Erfahrungen beim Lesen zu teilen und mit dem Gespräch darüber bekommt das Lesen eine soziale Funktion.“[219] Demnach richtet sich die Leseanimation an die Subjektebene und an die soziale Ebene des Modells nach Rosebrock und Nix. Die Kinder entwickeln ein Selbstkonzept als Leser und interagieren dabei mit der Familie, der Schule, den Peers und dem kulturellen Leben.

Leseanimationsverfahren sind besonders effektiv bei Kindern, die auf der unmittelbaren Prozessebene des Lesens, also bei den Dekodierungsprozessen auf der Wortebene und der Bildung von lokalen und globalen Kohärenzen auf der Satz- und Textebene, keine Probleme haben. Die Kinder können altersgemäße Texte mühelos und verstehend lesen, sind aber nicht motiviert. Das Zielgebiet der Leseanimation ist die unmittelbare Subjektebene mit den Teilkomponenten, die oben genannt wurden: Lesemotivation, Selbstkonzept und Anschlusskommunikation. Kinder finden bei diesem Verfahren eine anregende Umgebung, in der sie neuen Lesestoff und verschiedene Umgangsformen mit Büchern kennen lernen.

Kinder, die aus einer leseunfreundlichen Sozialisation kommen, werden mit dem Leseanimationsverfahren generell zunächst überfordert sein. Sie haben keinen literarischen und „kulturellen Nährboden“[220]. Öfters führen solche Aktionen sogar zur Demotivation bei schwachen Lesern. Zum einem, weil ihnen das Thema Buch fremd ist und zum anderen auch, weil die eigenen Lesedefizite für das beworbene Buch zur Enttäuschung führen können. Daher wäre es für die Kinder sinnvoller Leseanimationen mit dem Viellese-Verfahren zu kombinieren.[221]

Leseanimationen können als eine Nachstufe für das Vielleseverfahren verstanden werden. Damit die Leseanimation greifen kann, muss die Fähigkeit des vielen Lesens und die Motivation zum Lesen und zum Buch vorhanden sein. Die Leseanimationen sollten deutlich auf die schwächeren Leser abgestimmt werden. Dabei sollten Themen und Bücher sowie Aktionen auf die Lebenswelt der Kinder und auf die aktuellen Bedürfnisse ausgerichtet werden, wobei nicht verschwiegen werden darf, dass Lesen Arbeit, Mühe und Zeit kostet. Besonders gegenüber schwachen Lesern ist es nicht zielführend, Lesen als leichte und einfache freudige Erfahrung anzupreisen.[222]

---

[219] Meier, 2019, S. 88.
[220] Rosebrock, 2020, S. 112.
[221] Vgl. ebd.
[222] Vgl. ebd., S. 114.

Die Leseanimation soll systematisch organisiert werden. In diesem System sollen die unterschiedlichen Maßnahmen zur Leseförderung zusammenarbeiten, um Motivation, Freude, Vertrautheit und Stabilisierung hervorzubringen. Leseanimationen sollen das Ziel haben, Lesemotivation einzurichten und zu stärken sowie Hilfestellung bei der Errichtung von Lesegewohnheiten und bei der Entwicklung individueller Leseinteressen zu leisten. Das Verfahren soll den Kindern Lesefreude bereiten und bei der Bewältigung von umfangreichen Texten ein Erfolgserlebnis übermitteln. Es ist wichtig, den Kindern eine angenehme und interessante Leseumgebung zu schaffen und das Interesse für die Bücherkultur außerhalb der Schule zu vermitteln. Außerdem lernen die Kinder mit den Leseanimationsverfahren verschiedene Arten der Lesekultur kennen und können sie im Anschluss kreativ und motiviert weiterverarbeiten.[223]

Die Lehrkraft und die Büchereimitarbeiter treten beim Leseanimationsverfahren in die Funktion des Lesevorbildes, indem sie offen über ihre persönlichen Lesegewohnheiten und Leseerfahrungen kommunizieren und individuelle Leseerfahrungen mitteilen.

9.3.1. Hitlisten erstellen

Bei der Erstellung von Hitlisten, sollen die Kinder das gelesene Buch nach bestimmten Kriterien bewerten und so neue Buchtipps von anderen Kindern erhalten. Damit schult man das literarische Bewusstsein der Kinder und sie lernen, über ihre Meinung und über die Literatur zu kommunizieren.

Die Listen werden nach verschiedenen Rubriken gestaltet und regelmäßig aktualisiert. Ausgehängt werden die Listen in der Nähe der verschiedenen Genres wie Detektiv, Schule, Liebe, Sachbücher, etc. im Kinder- und Jugendbereich der Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach. Beispielsweise kann man im Rahmen von Neuerwerbungen eine Hitliste in der Kinderbücherei aufhängen, in welche die Kinder in einem gewissen Zeitraum eigenständig ihre Bewertungen eintragen können, wenn sie eines der Bücher davon gelesen haben. Mit Hilfe von Kriterien, wie zum Beispiel „Die Geschichte ist lustig“ und einigen Stichpunkten, können die Kinder ihre Bewertungen abgegeben. Dies ist ein besonders zielführendes Verfahren der Leseanimation, da sich die Kinder untereinander über Bücher verständigen und über Lesetipps austauschen können. Ein Tipp von Gleichaltrigen ist meist besser, motivierender und wertvoller als der eines Büchereimitarbeiters oder der, der Eltern.

[223] Vgl. ebd., S. 125.

9.3.2. Bücher-Slam

Der klassische Poetry Slam ist ein Wettbewerb, bei dem Dichter oder sogenannten Slam-Poeten selbstverfasste Gedichte oder Geschichten vortragen. Nach jedem Auftritt beurteilt eine Publikumsjury mit Stimmtafeln die Texte und das Auftreten. Slams finden meist auf der Bühne von Clubs oder Theatern statt und sind weltweit verbreitet, populär und beliebt. Der sogenannte Slamer darf keine Requisiten einsetzen. Der Text kann auswendig vorgetragen oder vorgelesen werden. Eine Publikumsjury, die vom Moderator willkürlich bestimmt wird, vergibt nach jedem Vortrag Punkte von zehn (Bester Vortrag) bis eins (schlechtester Vortrag). Diese werden gleichzeitig meist mittels Stimmtafeln vergeben.[224]

Bei einem Bücher-Slam müssen die Kinder die von ihnen zuvor gelesenen Bücher kurz zusammenfassen und deren Inhalt vortragen. Dabei unterscheidet sich ein Slam von der klassischen Büchervorstellung. Bei diesem Wettbewerb dürfen die Präsentationen nicht länger als drei Minuten dauern. Jeder Beitrag wird vom Publikum bewertet mit Punkten von zehn bis eins.

Im Zuge einer Projektwoche in der Schule kann man den Kindern, den Bücher Slam und die Geschichte dahinter erklären und mit ihnen erste Übungen machen. Danach können sich die Kinder eigenständig Bücher aussuchen, die sie vorstellen möchten. Am besten ist es, Teams zu bilden. So ist die Anzahl der Slams geringer und die Auftritte können interessanter werden, da sich mehrere Personen beteiligen. Dabei gibt es unterschiedliche Präsentationsmöglichkeiten, die der Workshopleiter vorher darstellt. Die Kinder können zwischen Rollenspiel, Rap oder Lied, Quiz, Werbespot, Dialog, Interview oder frei erzählen entscheiden. Die Kinder haben genügend Zeit zu proben und sich zu beraten. Zum Ende des Workshops sind die Eltern und Erziehungsberechtigten eingeladen, bei dem Bücher-Slam als Publikum teilzunehmen. Der Workshopleiter ist der Moderator des Abschlussteils und teilt das Publikum in Jury-Gruppen ein. Zwei weitere Personen stoppen die Zeit und haben eine Trillerpfeife oder einen Buzzer, um das Ende eines Auftrittes zu signalisieren. Nach jeder Buchpräsentation berät sich die Jury und vergibt ihre Wertung. Das Publikum ehrt die Buchvorstellungen mit Applaus. Das erhöht die Wertschätzung der Kinder. Es ist darüber hinaus wichtig, deutlich zu machen, dass nicht die Darstellungen bewertet werden, sondern die Bücher denn die Bücher stehen im Mittelpunkt des Bücher-Slams und die Vorstellung ist nur das Mittel zum Zweck. Den Kindern hilft diese Definition, weil sie sich so nicht selbst angegriffen fühlen, da nicht ihre Vorstellungen bewertet werden, sondern nur das Buch. Zum Schluss werden die Punkte zusammengezählt und das

[224] Vgl. Anders, P.: Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien, 5. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2016, S. 7.

Siegerbuch prämiert. Nach dem Bücher-Slam werden die vorgestellten Bücher präsentiert und die Kinder können hineinschauen, so wird eine nachhaltige Wirkung erzielt.[225]

Bei der Bücherauswahl sollte man darauf achten, dass die Bücher aktuell sind und die Kinder, diese noch nicht kennen. Die Kinder sollen sich inspiriert fühlen und Lust auf Neues haben, es wäre deshalb unvorteilhaft ihnen bekannte Titel vorzustellen. Die Bücher sollten zu der Altersgruppe passen, da nichts frustrierender ist als ein gutes Buch vorgestellt zu bekommen, dass aber vom Textinhalt zu schwer für das Kind ist. Außerdem ist die Abwechslung entscheidend. Von Spannung zu Entspannung, Mädchen- und Jungen-Themen abwechseln und Kinderromane mit Sachbüchern mischen. [226]

Bücher-Slam bzw. Book-Slam wurde von Stephanie Jentgens für die Leseförderung entwickelt. Der Kerngedanke ist, die Kinder neugierig auf die Vielfalt von Büchern zu machen und ihnen zu zeigen, dass man sich mit dem Thema Lesen anders auseinandersetzen kann. „Als ich sechzehn Jahre alt war, fand ich Buchvorstellungen in der Schule zum Gähnen langweilig. Wir mussten den Inhalt zusammenfassen, einige Sätze zum Stil sagen und unsere Mitschüler über den Autor informieren.“[227] Diese Form der Büchervorstellung ist allerdings erst nach der Grundschule sinnvoll.

Die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach kooperiert mit dem örtlichen Gymnasium, der Gesamtschule und den Realschulen in Gummersbach. Die Idee ist es, einmal im Jahr ein Bücher-Slam zu veranstalten. Nach Rücksprache mit den Mitarbeitern der Schulbibliothek und/oder den Lehrern wählt die Stadtbücherei Bücher aus, die sie für die Altersgruppe einer fünften Klasse ansprechend findet. Danach folgt ein Workshop, der von Mitarbeitern der Stadtbücherei angeleitet wird. Im Deutschunterricht erarbeiten die Schüler in kleinen Gruppen eigene Slams und treten vor den Klassenkameraden auf. Nach dem Entscheid in den Klassen über die je drei besten Buchvorstellungen folgt die öffentliche Schulvorstellung. Bei der öffentlichen Vorstellung, die mit den Klassenkameraden, Lehrern, Eltern und Nutzern der Kreis- und Stadtbücherei zusammen stattfindet, darf das Publikum die Bücher ebenfalls bewerten und ein Siegerbuch küren. Der Moderator, ein Mitarbeiter der Stadtbücherei, sucht die Jury aus und verteilt die Stimmtafeln. Die Bücher, die bei den Bücher-Slams vorgestellt wurden, finden die Schüler anschließend in den Schulbibliotheken wieder. Dort wird es ein extra Regal geben, wo die Kinder gezielt diese Bücher ausleihen können. So ähnlich wird es in der Kreis- und

[225] Vgl. Willrich, A.: Poetry Slam für Deutschland. Die Sprache, die Slam-Kultur, die mediale Präsentation, die Chance für den Unterricht, Paderborn: Lektora, 2010, S. 83f.
[226] Vgl. Scheuer, Petra: Book-Slam – durchschlagender Erfolg mit Buchvorstellungen. In Bibliotheksforum BSB, Vol. 6(1), 2012, S. 47f.
[227] Willrich, 2010, S. 84.

Stadtbücherei sein: Dort wird es eine Bücher-Slam-Ausstellung für einen Monat geben, in welcher Nutzer die Slam-Bücher finden und ausleihen können.

9.3.3. Podcast

Podcasts dienen mittlerweile als Ausdrucksform unterschiedlichster Zwecke. Ihr Potential im Bereich der Grundschule und Sekundarstufe I ist enorm, da man mit Hilfe dieses Mediums die Lesemotivation, sprachliches Lernen und dir Hörkompetenz verbessern kann. Anders als bei einem Radiobeitrag ist die Erzähltechnik „[…] in Podcasts lockerer, spielerischer und unterhaltsamer – er rückt stärker in die Nähe des freien Erzählens – sodass die Hörerbeziehung direkter und näher wirkt“[228]. Dabei kann die eigene Meinung besser und leichter dargestellt werden.

Die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach betreibt seit 2022 einen eignen Podcast „Ab durchs Regal“, wo einmal im Monat über die beendeten Bücher und Hörbücher von zwei Mitarbeiterinnen und Gästen gesprochen wird. Den Podcast kann man kostenlos auf Spotify oder auf Podcastics anhören. Zwei Mitarbeiterinnen der Bücherei beherrschen die entsprechende Software und laden den Podcast auf den Server von Podcastics hoch. Demnach wissen sie, wie sie den Podcast aufnehmen, diesen bearbeiten und schneiden können, wo sie lizenzfreie Musik herunterladen dürfen und was man beim Hochladen beachten muss. Daher werden keine externen Experten wie Medienpädagogen benötigt. Es ist im Zuge einer Projektwoche in den jeweiligen Schulen angedacht, dass die Schüler in Teams ihre eigene Podcastfolge konzipieren und erstellen. Die Kinder sollen ihre eigenen Lieblingsbücher vorstellen und andere Personen über deren Lieblingsbücher interviewen. Dabei müssen die Kinder über ihre Lieblingsbücher recherchieren. Sie müssen sich noch einmal die Inhaltsangabe durchlesen und Fragen beantworten: Wer hat das Buch geschrieben, wann wurde das Buch veröffentlicht, ist es ein Einzelband oder ein Band aus einer Reihe, usw. Das Interview müssen sie vorbereiten und durchführen. Im Anschluss sollen die Kinder unter Anleitung der Büchereimitarbeiter ihre Buchvorstellungen und Interviews selbst mit einer entsprechenden Software schneiden und aus dem Rohmaterial ihren eigenen Podcast zusammenstellen.

Am Ende der Projektwoche haben die Schüler nicht nur Inspirationen für andere Bücher gesammelt, sie lernen auch, wie man Informationen recherchiert und bewertet, was einen Podcast charakterisiert und wie man ihn technisch umsetzen kann. Als Podcaster werden die Kinder zum Erzähler, Reporter, Gesprächsteilnehmer, Künstler und Experte für ihr Lieblingsbuch.

---

[228] Orgrodnik, J.: Das ästhetische Potential von Podcasts im Literaturunterricht in der Oberstufe. In: Meyer, A. R.[Hrsg.]: Internet, Literatur, Twitteratur: Erzählen und Lesen im Medienzeitalter: Perspektiven für Forschung und Literatur, Berlin: Peter Lang, 2019, S. 184.

Mit der Einverständniserklärung der Eltern sollen die Endergebnisse auf den entsprechenden Plattformen hochgeladen werden. Als neue Inspiration für die Nutzer werden die ausgedruckten Titelcover der vorgestellten Bücher an der Wand in der Nähe der Verbuchung der Bücherei zusammen mit dem Hinweis auf den Podcast und wo die zugehörigen Bücher in der Bücherei zu finden sind, aufgehängt.

9.3.4. Lesenacht

Einmal pro Halbjahr soll eine Lesenacht in der Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach stattfinden. Lesenächte bringen den Kindern Spaß, wecken Lesefreude und bieten ganz besondere Leseerfahrungen. Es ist etwas Besonderes, in der Bücherei zu übernachten, wenn alle in ihre Bücher vertieft sind, andere beim Lesen zu beobachten und sich durch die Lesehaltung des Schlafsacksnachbarn anstecken zu lassen. Durch eine Lesenacht werden die Inhalte der Texte bewusster wahrgenommen. Lesenächte können so eine nachhaltige Wirkung erzielen, wenn die Kinder genügend Zeit und Raum haben. Sie können von ihren Leseerfahrungen berichten, sich gegenseitig über Figuren und Inhalte aufklären und Lesetipps austauschen. Dabei sollen die Lesenächte unter bestimmten Mottos stattfinden, wie zum Beispiel „Harry Potter“ oder „Die Drei ???“. Die Lesenächte können in Kooperation mit den Schulen stattfinden, zum Beispiel zur Belohnung bei einem Viellese-Verfahren oder die Bücherei lädt ihre eigenen Nutzer ein.

Um die Aufregung der Kinder zu lindern, sollen laute und dynamische Aktionen wie interaktive Mitmachgeschichten zu Beginn der Lesenacht durchgeführt werden. Mitarbeiter der Bücherei starten den offiziellen Teil des Abends, in dem eine Geschichte laut vorgelesen wird. Im Laufe des Abends soll die Stimmung ruhiger werden und die Kinder sollen leise lesen. Dabei können die Kinder ihre eigenen mitgebrachten Bücher lesen oder sich in der Bücherei Bücher aussuchen. Wichtig dabei ist, dass jedes Kind so lange lesen darf, wie es möchte. Beim gemeinsamen Frühstück findet noch eine Anschlusskommunikation über die gelesenen Bücher statt und eine kleine Evaluation, wie die Kinder die Lesenacht wahrgenommen haben.

9.3.5. Spezielle Angebote für Schulen

Die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach kann mit vielfältigen Angebote für Schulen aufwarten. Unter anderem bietet sie Bücherkisten mit Büchern und Medien zu unterschiedlichen Unterrichtsthemen an oder es werden neue, speziell auf die Wünsche der Lehrer, Bücherkisten zusammengestellt. Für die Bücherkisten wird den Lehrern, keine Ausleihgebühr berechnet. Die Kisten sind für vier Wochen ausleihbar und werden automatisch

um weitere vier Wochen verlängert. Für die Lehrer im Oberbergischen Kreis bietet die Bücherei eine große Auswahl an pädagogischer Fachliteratur zur Leseförderung an.

Darüber hinaus hat die Bücherei bereits ein kleines Portfolio an Klassenführungen für einige Schulstufen entwickelt. Dieses soll erweitert werden auf die Jahrgangsstufe eins der Grundschulen bis zur Jahrgangsstufe sechs der Sekundarstufen.

Der Besuch der ersten Klasse in der Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach ist für die Kinder ein sehr wichtiger Tag, auch wenn die Kinder noch gar nicht lesen können. Die erste Klasse soll die Bilderbücher inklusive der Erstlesebücher kennen lernen. Mit Spielen und Vorlesen soll an die Erfahrungen der Kinder angeknüpft werden, die sie schon zu Hause oder in der Schule gemacht haben. Dabei wird zum Schluss ein Bilderbuchkino gezeigt, bei dem die Schüler die Geschichte mit Bildern, Wörtern und Lauten entdecken. Das Ziel ist es, dass die Kinder Vertrauen und Neugierde entwickeln, um eigenständig die Welt der Bücher entdecken zu wollen.

Die zweite und dritte Klasse soll bei Such- und Orientierungsspielen erfahren, was sie alles mit der Fähigkeit zu Lesen machen können. Spielerisch lernen sie die Bücherei, die verschiedenen Themenkreise und die unterschiedlichen Medien kennen.

Der Besuch der vierten Klasse baut auf die ersten Besuche auf. Da die Bücherei den Schülern nicht mehr fremd ist, kann ihr Wissen altersgerecht vertieft werden. In Zweiergruppen sollen die Kinder an einigen Stationen verschiedene Aufgaben lösen. So sollen sie zum Beispiel lernen, welche unterschiedlichen Medienarten es gibt, wie sie Bücher verschiedenen Themenkreisen zuordnen können oder den OPAC zu nutzen. Dies soll nicht nur Spaß machen, sondern den Kindern auch für zukünftige Besuche Orientierung bieten.

Schüler der Klassen fünf und sechs sollen die Bücherei in Kleingruppen bei einer „Bücherei-Rallye“ kennen lernen. Sie entdecken die Standorte der Sachliteratur, Belletristik und anderer Medien. Mit der Rallye lernen die Kinder, sich in der Bücherei zu orientieren und welche Interessenkreise, die Bücherei zu bieten hat. Für Klassen, die schon einmal zu Besuch waren, sollen an unterschiedlichen Stationen verschiedene Aufgaben in Kleingruppen bearbeitet werden. Die Aufgaben sollen Literaturarten, Medienkunde, Ordnungsmöglichkeiten und Suchstrategien beinhalten. Dabei erkunden die Schüler Systematiken und Angebote der Erwachsenenbücherei. An der „OPAC-Station“ sollen die Schüler die Recherche im Online-Katalog kennen lernen. Dieses eigenständige Entdecken, soll den Kindern nicht nur Spaß und einen praxisnahen Überblick bieten, sondern ihnen auch helfen, selbstständig zu Themen die passenden Medien zu finden. Danach soll noch Zeit zum individuellen Stöbern bleiben. Die

Kinder brauchen die Zeit, um ihren individuellen Lesestoff zu finden und so positive Erfahrungen mit Büchern zu machen.

9.4. Lesestrategien

Lesestrategien beschreiben Handlungen der und was diese mit dem Buch machen. Unter Lesestrategien versteht man alle „[…] kognitiven, emotionalen oder sozialen Handlungen des Lesers, die dieser mit dem Lesen vollzieht“[229]. Es sind prinzipiell bewusste und oft automatische Routinen, die eingesetzt werden, um ein bestimmtes Leseziel zu erreichen. Mit den Lesestrategien werden zwei Ebenen aus dem Drei-Ebenen-Modell angesprochen: Die Prozessebene, in der die globale Kohärenz aktiviert wird und die Subjektebene. Die Kinder aktivieren ihr Wissen, beteiligen sich, sind motiviert und reflektieren das Gelesenen auf ihr eigenes Leben.

Die Verwendung von Lesestrategien wird stark von der Situation beeinflusst, in der das Lesen stattfindet. Kinder lesen am häufigsten vor dem Einschlafen oder wenn sie alleine sind. Es findet ein bewusster Rückzug und Abschottung von der Außenwelt statt. Die Lesenden müssen sich auf die Textinhalte konzentrieren, weshalb sich Lesen nicht zur Nebentätigkeit eignet.

In der Grundschuldidaktik werden Lesestrategien häufiger angewendet. Dabei geht es darum, dass die Schüler lernen, wie sie Texte besser verstehen können. Es werden Strategien unterschieden, die das Lesen organisieren, das Verständnis überwachen, den Text verarbeiten und nutzen und Probleme überwinden. Bei Lesestrategien geht es darum eine selektive Auswahl eines Lesestoffes zu treffen, um ein Leseziel zu erreichen und um Lesepausen sowie Passagen zu wiederholen. Außerdem geht es darum, Notizen zu machen und Textstellen zu markieren und bei Missverständnissen zu recherchieren.[230]

Mit diesen unterschiedlichen Lesestrategien müssen die Kinder sicherstellen, dass sie den Text verstehen. Das ist eine wichtige Voraussetzung, um die Lesebedürfnisse und die Motivation zu befriedigen. Die Leser müssen dabei erkennen, dass sich nicht jede Strategie für jede Textform eignet und, dass es situationsabhängig ist, ob derselbe Text mit anderen Strategien gelesen werden kann. Es ist ein Zusammenspiel zwischen Leser, Text und Strategie.[231] Die Leser setzen die Strategien intuitiv ein, wobei es besonders wichtig ist, den schwachen Lesern zu zeigen, wie man sich im Leseprozess auf die Aufgabe konzentriert, alle Aspekte des Textes versteht, diese

[229] Pette, C.: Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes, Weinheim: Juventa, 2001, S. 16.
[230] Vgl. Rosebrock, 2020, S. 72.
[231] Vgl. Pfaff-Rüdiger, 2011, S. 37f.

miteinander verknüpft und auf das Thema des Textes bezieht.[232] Gute Leser kennen eine Vielzahl von verschiedenen Lesestrategien und können in verschiedenen Lesesituationen eine Auswahl treffen. „Wenn sie wissen, woraufhin sie den Text lesen, was sie erfahren wollen oder sollen, dann haben sie Leseziele und können diese Werkzeuge strategisch einsetzen.“[233] Die Leseziele in den Schulen sind meistens die Entnahme von Informationen, die Erkenntnis der Hauptpunkte des Textes und das Verständnis der Intention der Autoren.

Die verschiedenen Lesestrategien beziehen sich auf die höheren Ebenen des kognitiven Textverständnisses. Mit Hilfe dieser Strategien können die Kinder die Informationen im Text erschließen, Verständnisschwierigkeiten bewusst wahrnehmen und das Gelesene mit ihrem eigenen Vorwissen in Verbindung bringen. Auf dieser Weise entsteht ein Gesamtkonstrukt- Dabei spielen sich Lesestrategien auf drei unterschiedlichen kognitiven Ebenen eine Rolle: Auf der unmittelbaren Ebene können gute Leser aktiv und flexibel mittels verschiedener Strategien mit dem Text arbeiten und zwar vor, nach und während des Lesens. Auf der zweiten Ebene wird der Leseprozess direkt überwacht. Leser können Unstimmigkeiten und Verständnisprobleme im Verlauf des Lesens bemerken und reflexartig darauf reagieren. Auf der letzten Ebene werden die bemerkten Probleme selbstständig behoben. Dabei müssen die Leser erkennen, welche Lesestrategien ihnen zur Lösung verhelfen und welche die Probleme erweitern können. Die drei Ebenen interagieren und ergänzen sich wechselseitig. Es entsteht eine mentale Verkettung. Mit regelmäßiger Übung sind die Prozesse automatisiert und routiniert. Die Leser merken selbst nicht mehr, dass sie verschiedene Strategien anwenden. Nur bei schwierigen Texten nehmen sie diese Strategien bewusst wahr, um eine Lösung bei Verständnisproblemen zu finden oder den Text zu strukturieren.[234]

Um den Inhalt eines Textes zu verstehen, gibt es drei Lesetechniken. Wie bereits dargestellt, zeigt es sich bei guten Lesern, dass sie sich aktiv vor, während und nach dem Lesen mit dem Text auseinandersetzen. Vor dem Lesen machen sich Leser Gedanken über den möglichen Inhalt des Textes und lesen diesen mit einer gewissen Erwartungshaltung. Mögliche Lesetechniken können sein, dass sie sich Gedanken über den Titel machen, den Klappentext lesen oder über die Autoren und deren Kontext nachdenken. Eine weitere Lesetechnik vor dem tatsächlichen Lesen kann es sein, den Text zu überfliegen und durchzublättern. Dadurch aktivieren die Leser ihr Vorwissen und die Erwartungen werden während und nach dem Lesen ausgewertet, verworfen,

[232] Vgl. Rosebrock, 2020, S. 73.
[233] Ebd.
[234] Vgl. ebd., S. 74f.

bestätigt, ergänzt oder neu gebildet. Je nachdem welches Leseziel, die Leser besitzen, werden verschiedene andere Lesetechniken während und/oder nach dem Lesen verwendet.[235]

Die ordnende Lesetechnik hat das Ziel, den Text zu strukturieren und auf seine wesentlichen und wichtigen Kernaussagen zu reduzieren. Die elaborierende Lesetechnik zielt darauf ab, den Textinhalt mit Vorwissen, Gefühlen, Meinungen und inneren Bildern in Beziehung zu setzen. Dabei wird bewusst die unmittelbare Textebene elaboriert. Mit der wiederholenden Lesetechnik setzen sich die Leser erneut mit einem Text auseinander, um die Verstehens- und Erinnerungsleistungen zu vertiefen. [236]

9.4.1 Leseagenten

Um den Kindern die verschiedenen Lesestrategien näher zu bringen, um das Gelesene zusammenzuführen, zu strukturieren und mit ihrem Vorwissen sinnvoll zusammenzufügen, wird die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach einen Workshop für die Grundschulen ab der dritten Klasse anbieten. Mit Hilfe des Maskottchens der Bücherei, Lilli Lesemaus, sollen die Kinder die Schritte spielerisch kennen lernen, wie sie Zugang zu den Texten bekommen. Die Kinder werden zu Leseagenten und erhalten vom Maskottchen einen Text vorgegeben als Geheimauftrag. Der Text ist passend für die Altersstufe. Am Anfang sollen sich die Kinder in die Rolle eines Agenten hineinversetzen und es wird darüber gesprochen, welche Aufgaben ein Agent jeden Tag hat. Danach sollen sich die Kinder Gedanken machen, was man unter Leseagenten verstehen könnte und welche Aufgaben diese haben könnten. Ein Leseagent soll im Text nach Informationen, wichtigen Hinweisen, Themen und Zusammenhängen suchen und den Text als Ganzes verstehen, demnach das Rätsel lösen. Zusammen mit dem Maskottchen werden vor dem Lesen, die Bilder und die Überschrift betrachtet und das Vorwissen aktiviert. Dabei können die Kinder ihre ersten Meinungen, Gefühle und inneren Bilder laut aussprechen, die der Workshopleiter notiert. Während des Lesens sollen sich die Kinder unbekannte Wörter und Schlüsselwörter unterstreichen. Die Wörter, welche die Kinder nicht verstehen, sollen diese selbstständig in Lexika heraussuchen. Nach dem Lesen wiederholen die Kinder das Lesen des Textes und versuchen die Textabschnitte in einigen Wörtern und in einem Satz zusammenzufassen. Anschließend sollen sich die Kinder melden, die meinen, den Text und dessen Inhalt verstanden zu haben. Die anderen Kinder bekommen noch einmal die Möglichkeit den Text zu lesen. Danach folgt die Anschlusskommunikation und die Kinder reden über den gelesenen Text. Sie veranschaulichen den Inhalt und äußern sich noch einmal über die Gefühle und Meinungen nach dem Lesen. Der Workshopleiter zeigt die Sammlung an Gefühlen, Meinungen und inneren

[235] Vgl. ebd., S. 78.
[236] Vgl. ebd., S. 79f.

Bildern. Dabei sollen die Kinder diese reflektieren und beurteilen, ob diese nach dem Lesen mit den Eindrücken vor dem Lesen zusammenpassen oder ob die Bilder und die Überschrift irreführend waren. Zum Schluss erhalten alle Kinder einen Leseagentenausweis und eine Schritt-für-Schritt-Anleitung für ihren nächsten Text.

9.4.2. Die Lesekonferenz

Für die Klassen fünf bis sieben möchte die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach eine Lesekonferenz für die inhaltliche Erschließung von Texten anbieten. Durch die Lesekonferenz erarbeiten sich Schüler einen Sachtext, indem sie diesen abschnittweise lesen und sich den Inhalt durch die Anwendung von vor gegebenen Lesestrategien in Gruppengesprächen erschließen. Dieses Konzept hilft nicht nur den Schülern bei der selbstständigen Auseinandersetzung mit einem Text, sondern fördert auch die sozialen Kompetenzen. Die Schüler werden in Kleingruppen zusammengesetzt und bestimmen einen Teamchef für die Konferenz. Danach sollen die Kinder die Überschrift, Hervorhebungen und eventuelle Bilder betrachten und über ihre Erwartungen sprechen. Nach der kurzen Besprechung überfliegen die Kinder den Text einmal leise für sich und im Anschluss liest der Teamchef den ersten Abschnitt laut vor. Die restlichen Kinder im Team markieren sich wichtige Stellen und Begriffe im Text. Nach dem lauten Vorlesen des Textabschnittes sollen die Kinder über bereits Verstandenes und eventuelle Verständnisschwierigkeiten sprechen. Sie sollen soweit wie möglich alleine versuchen, Textschwierigkeiten zu lösen. Ist dies geschehen, schreibt sich jedes Kind eine Frage zum gelesenen Abschnitt auf, die reihum beantwortet werden. Als nächstes sollen die Kinder eine gemeinsame Überschrift oder eine Zusammenfassung des Abschnittes formulieren. Der Teamchef äußert zum Schluss, wie es in dem Text weitergehen könnte. Diese Schritte wiederholen die Kinder bis sie alle Textabschnitte fertiggelesen haben. Im Anschluss kommen die Schüler im Plenum zusammen und die jeweiligen Teamchefs halten ein kurzes Referat mit Hilfe der Zusammenfassungen über ihr Thema. Anschließend spricht der Workshopleiter mit den Schülern über die verschiedenen Schritte zur Texterschließung und wie sie im Alltag anwendbar sind.

Der erste Schritt ist es, das Vorwissen zu aktivieren, indem sie Überschriften und Grafiken anschauen, Fragen stellen und Ideen haben, worum es gehen könnte. Anschließend sollen die Kinder den Text überfliegen und danach jeden Abschnitt genau lesen. Dabei sollen die Schüler Schlüsselwörter oder Wichtiges markieren und Kernaussagen an den Textrand schreiben. Unklarheiten werden meist im Kontext geklärt. Wenn dies nicht der Fall ist, darf ein Wörterbuch verwendet werden. Im Anschluss sollen die Abschnitte in Stichpunkte und zum Schluss der Text in eignen Wörtern zusammengefasst werden. Der letzte Schritt ist das Verarbeiten des Textes.

Die Schüler sollen bewerten, ob der Text verständlich, verlässlich oder relevant war. Nach dem Workshop soll den Schülern klar sein, dass diese Methode der Texterschließung in jedem Schulfach anwendbar ist und so das Textverständnis erleichtert.[237]

10. Fazit

Die vorliegende Untersuchung der coronabedingten Defizite in den Gummersbacher Grundschulen zeigt die hohe Relevanz der Lesekompetenz für die kindliche Leseentwicklung und verdeutlicht, wie die Coronapandemie zusätzliche Herausforderungen mit sich gebracht hat. Die coronabedingten Herausforderungen haben dazu geführt, dass einige Schüler Defizite in ihrer Lesefähigkeit aufweisen. Um diesen Rückstand aufzuholen und den Kindern eine solide Basis für ihre Bildung zu bieten, ist eine gezielte Förderung der Lesekompetenz unerlässlich. Die Förderung wird daher zu einem wichtigen Ansatz, um die coronabedingten Defizite aufzuarbeiten und den Kindern den Zugang zu Bildung zu erleichtern.

Die Ergebnisse der Umfrage an Grundschulen in Gummersbach verdeutlichen, dass die Zusammenarbeit mit öffentlichen Bibliotheken eine wertvolle Ressource sein kann, um die Lesefähigkeiten der Schüler zu stärken. Bibliotheken bieten nicht nur eine breite Auswahl an Büchern, Medien, sondern auch ein breites Angebot an Veranstaltungen und Aktivitäten zur Leseförderung, die den Kindern einen vielfältigen Zugang zur Welt der Literatur ermöglichen. Die enge Kooperation zwischen Schulen und Bibliotheken ermöglicht es, die Kinder mit einer Vielzahl von Leseanreizen zu versorgen und ihre Neugierde für das Lesen zu wecken.

Das entwickelte Konzept zur Förderung der Lesekompetenz umfasst eine Vielzahl von verschiedenen Methoden und Ansätzen, die auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler zugeschnitten sind. Das Lautlese-Verfahren wie das Lesetheater und die Produktion von Hörbüchern fördern das sinnerfassende Lesen und die Freude am Vorlesen. Zudem werden Viellese-Verfahren wie die Leseolympiade vorgestellt, die das Interesse der Kinder an Büchern wecken sollen. Mit Anreizen für regelmäßiges Lesen unterstützen sie die Kinder dabei, ihre Leseleistung kontinuierlich zu steigern. Leseanimationen wie Bücher-Slams oder Podcasts bieten zudem spielerische Ansätze, um das Lesen zu fördern und die Kinder zu begeistern. Mit der Methode wird das Lesen in den Alltag der Kinder integriert und ihre Kreativität gefördert. Die Verbindung von Leseerfahrungen mit digitalen Medien spricht die Kinder in ihrer Lebenswelt an und macht das Lesen zu einem interaktiven und unterhaltsamen Erlebnis.

[237] Vgl. Lurz. D. / Scherrer, B.: Differenzierte Lesekonferenzen – Klasse 1 / 2 – Texte und Arbeitsblätter in je zwei Differenzierungsstufen, Berlin: Verlag an der Ruhr, 2014.

Die Förderung der Lesekompetenz ist jedoch kein isolierter Prozess, sondern fordert eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen und Bibliotheken. Die Partnerschaft ist von zentraler Bedeutung, um einen nachhaltigen Erfolg in der Förderung der kindlichen Leseentwicklung zu erzielen. Die Integration der Bibliotheken als Partner in der Leseförderung ermöglicht den Kindern einen erweiterten Zugang zur Welt der Literatur und schafft Synergien zwischen schulischer und außerschulischer Bildung.

Insgesamt zeigt die vorliegende Arbeit, dass die Förderung der Lesekompetenz ein vielschichtiger Prozess ist, der unterschiedliche Methoden und Ansätze mit umfassenden und kreativen Herangehensweisen erfordert. Mit einem ganzheitlichen und abwechslungsreichen Ansatz, der die Interessen der Kinder berücksichtigt, können coronabedingte Lesedefizite aufgearbeitet und die Lesefähigkeiten der Kinder nachhaltig gestärkt werden. Die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach möchte dabei eine entscheidende Rolle als Impulsgeber und Unterstützer spielen, um einen wertvollen Beitrag zur Förderung der Lesefähigkeit zu leisen und die Kinder auf ihrem Weg zu leidenschaftlichen Lesern zu begleiten.

Literaturverzeichnis

Andrabi, T. / Daniels, B. / Das, J.: Human Capital Accumulation and Disasters: Evidence from the Pakistan Earthquake of 2005; Journal of Human Ressources, 58(4), 2023, https://doi.org/10.3368/jhr.59.2.0520-10887r1, Zugriff am 27.07.2023.

Anders, P.: Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien, 5. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2016.

Anger, C. / Plünnecke, A.: Homeschooling und Bildungsgerechtigkeit, Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft Köln, 2020, http://hdl.handle.net/10419/215878, Zugriff am 27.07.2023.

Böttcher, K.: Leseförderung für Kinder durch lebendige Vorlese- und Erzählsituationen: Ein Beitrag zur Evaluation aus bibliothekarischer Sicht [Bachelorarbeit Bibliothekswesen], TH Köln, 2012,https://publiscologne.th-koeln.de/frontdoor/deliver/index/docId/78/file/BA_Boettcher_Karin.pdf, Zugriff am 26.07.2023.

Bamberger, R.: Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projektes „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“, Wien: öbv &hpt, 2000.

Bauer, M. / Kutzelmann, S. / Moser, C.: Wiederholtes und begleitetes Lesen: Mit Lesetheater lustvoll üben. In: Kutzelmann, S. / Rosebrock, C. (Hrsg.): Praxis der Lautleseverfahren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2018, S. 98-110.

Betthäuser, B. / Bach-Mortensen, A. / Engzell, P.: A systematic review and meta-analysis of the impact of the COVID-19 pandemic on learning, HAL CCSD, 2023, https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4, Zugriff am 27.07.2023.

Bibliotheksportal.de: Leseförderung, https://bibliotheksportal.de/ressourcen/bildung/lesefoerderung/, Zugriff am 29.07.2023.

Blum, S. / Dobrotić, I.: Die Kita- und Schulschließung in der COVID-19-Pandemie. In: Fickermann, D. / Edelstein, B. (Hrsg.): Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld., Die Deutsche Schule (DDS), Beiheft 17, Münster, Waxmann, 2021, S. 81-99, https://doi.org/10.31244/9783830993315.04, Zugriff am 27.07.2023.

Bremerich-Vos, A. / Granzer, D. / Köller, O. (Hrsg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch: Gute Aufgaben für den Unterricht, Weinheim: Beltz, 2008.

Bremerich-Vos, A. / Wendt, H. / Bos, W.: Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Textkonzeption und Ergebnisse. In: Hußmann, A. / Wendt, H. / Bos, W / Bremerich-Vos, A. / Kasper, D. / Lankes, E. / McElvany, N. / Stubbe, T. C. / Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann, 2017, S. 79-140.

Depping, D. / Lücken, M. / Musekamp, F. / Thonke, F.: Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie. In: In: Fickermann, D./ Edelstein, B. (Hrsg.): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld., Die Deutsche Schule (DDS), Beiheft 17, Münster: Waxmann, 2021, S. 51-79, https://doi.org/10.25656/01:21514, Zugriff am 27.07.2023.

Eggert, H. / Garbe, C.: Literarische Sozialisation, 2. aktualisierte Auflage, Heidelberg: Metzler, 2003.

Frey, H.: Lesekompetenz verbessern?: Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen!, Münster: Waxmann, 2010.

Fritzsche, J.: Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In: Norbert, G. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, Weinheim: Juventa, 2004, S. 202-249.

Gailberger, S.: Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler. Zur Wirkung von lektürebegleitenden Hörbüchern und Lesebewusstmachungsstrategien, Weinheim: Beltz, 2013.

Garbe, C. / Holle, K. / Jesch, T.: Texte lesen: Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation 2., durchgesichtete Auflage, Paderborn: Schöningh, 2010, https://doi.org/10.36198/9783838531106, Zugriff am 26.07.2023.

Garbe, C.: Auf dem Weg zur Leseschule. Drei Beispiele erfolgreicher Schulprogramme zur Leseförderung. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus / Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt „ProLesen“, 2. Auflage, Augsburg: Auer, 2011, S. 119–141.

Geulen, D. / Hurrelmann, K.: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K. / Ulrich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim: Beltz, 1980, S. 51-67.

Graf, W.: Das Schicksal der Leselust. Die Darstellung der Lesemotivation in Lektüreautobiographien. In: Garbe, C. / Graf, W. / Rosenbrock, C. / Schön, E. (Hrsg.): Lesen im Wandel. Probleme literarische Sozialisation heute, Lüneburg: Lüneburg Universität, 1998, S. 101-124.

Graf, W.: Lesegenese in Kindheit und Jugend: Einführung in die literarische Sozialisation, 2. unveränderte Auflage., Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2010.

Groeben, N. / Hurrelmann, B.: Lesesozialisation in der Mediengesellschafft, Weinheim: Juventa, 2004.

Goy, M. / Valtin, R. / Hußmann, A.: Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In: Hußmann, A. / Wendt, H. / Bos, W / Bremerich-Vos, A. / Kasper, D. / Lankes, E. / McElvany, N. / Stubbe, T. C. / Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann, 2017, S. 143-171.

Helbig, M. / Edelstein, B. / Fickermann, D. / Zink, C.: Aufholen nach Corona? Maßnahmen der Länder im Kontext des Aktionsprogramms von Bund und Ländern. In: Die Deutsche Schule (DDS), Beiheft 19, 2022, Münster: Waxmann.

Huber, S. / Günther, P. S./ Schneider, N. / Helm, C. / Schwander, M. / Schneider, J. / Pruitt, J.: COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz, 2020, https://doi.org/10.5281/zenodo.5180070, Zugriff am 27.07.2023.

Hurrelmann, B.: Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation. In: Groeben, N. (Hrsg.): Kölner Psychologische Studien. Beiträge zur natur-, kultur-, sozialwissenschaftlichen Psychologie. Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen (Bd. IV), 1999, S. 105-115, http://www.uni-koeln.de/dfg-spp-lesesoz/Literatur/begriffe.pdf, Zugriff am 26.07.2023.

Hurrelmann, B.: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim: Juventa Verlag, 2006, S. 275-286.

Hurrelmann, B.: Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien, 2. Auflage, Baar: Klett und Balmer, 2008, S. 18-28.

Hurrelmann, B. / Hammer, M. / Niess, F.: Leseklima in der Familie: Eine Studie der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung, 1993.

IQB-Bildungstrend 2021 - Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich, S. 115 – 116.

Kaffenberger, M.: Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. International Journal of Educational Development, 81, 2021, https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326, Zugriff am 27.07.2023.

Karstens, F.: Leseförderung aus Schülersicht: Eine empirische Studie zur Einschätzung des selbstregulierten Lesens im Deutschunterricht, Münster: Waxmann, 2021.

Kist, M.: Visualisierungen in der Literaturdidaktik Präferenzen von Schüler_innen der Klassenstufen 4 bis 6 im Umgang mit erzähltextbezogenen Bildern sowie Bildwirkungen im Bereich der Kognition und Lesemotivation, [Dissertation], Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg, 2017, https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/712, Zugriff am 26.07.2023.

Kollenrott, A. / Kölbl C. / Billmann-Mahecha, E. / Tiedemann, J.: KOLIBRI: Leseförderung in der Grundschule, Münster: Waxmann, 2007.

König, P.: Förderung der Lesekompetenz durch kooperative und selbstgesteuerte Lernformen, 1. Auflage, Hamburg: Igel, 2009.

Konrad, K.: Leseförderung in der Sekundarstufe I: Über den Wissenserwerb beim Lesen, Hamburg: Kovač, 2009.

Kromrey, H. / Strübing, J.: Empirische Sozialforschung, Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung, 12 überarbeitete und ergänzte Auflage, Stuttgart: Lucius & Lucius, 2009.

Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) – Beschluss vom 15.10.2004, Alphen aan den Rijn, Niederlanden: Wolters Kluwer, 2005.
Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022], 2022, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf, Zugriff am 26.07.2023.

Lange, R.: Die Lese- und Lernolympiade. Aktive Leseerziehung mit dem Lesepass nach Richard Bamberg, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2007.

Lenhard, W. / Gold, A. / Rosebrock, C. / Valtin, R. / Vogel, R.: Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen, Diagnostik, Förderung, Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 2013.

Locher, F.: Lesen können, Lesen wollen: Über die Entwicklung von Lesekompetenz, Lesemotivation und Leseverhalten (Dissertation, Humanwissenschaften), Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, 2020, https://doi.org/10.20378/irb-48183.

Lorenz, R. / McElvany, N. / Schilcher, A. / Luedwig, U.: Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse von IGLU 2021. In: McElvany, N. / Lorenz, R. / Frey, A. / Goldhammer, F. / Schilcher, A. / Stubbe, T. C. (Hrsg.): IGLU 21. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre, Münster: Waxmann, 2023, S. 53-88.https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4700, Zugriff am 27.02.2023.

Ludewig, U. / Schlitter, T. / Lorenz, R. / Kleinkorres, R. / Schaufelberger, R. / Frey, A. / McElyany, N.: Die COVID-19 Pandemie und Lesekompetenz von Viertklässler*innen: Ergebnisse der IFS-Schulpanelstudie 2016–2021., Steigra: IfS, 2022, https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads_allgemein/IFS_Schulpanelstudie.pdf, Zugriff am 27.07.2023.

Lurz. D. / Scherrer, B.: Differenzierte Lesekonferenzen – Klasse 1 / 2 – Texte und Arbeitsblätter in je zwei Differenzierungsstufen, Berlin: Verlag an der Ruhr, 2014.

Maiwald, K.: Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Klaus H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung, 2. Auflage, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2014, S. 49-78.

Mayer, H. O.: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, München: Oldenbourg, 2008.

McElvany, N. / Lorenz, R. / Frey, A. / Goldhammer, F. / Schilcher, A. / Stubbe, T. C.: IGLU 2021: Zentrale Befunde im Überblick: In: McElvany, N. / Lorenz, R. / Frey, A. / Goldhammer, F. / Schilcher, A. / Stubbe, T. C. (Hrsg.): IGLU 21. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre, Münster: Waxmann, 2023, S. 13-26, https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4700, Zugriff am 27.07.2023.

Meier, C.: Webbasierte Leseförderung in der Grundschule am Beispiel von Antolin: Eine empirische Studie zur Lesesozialisationsforschung, Lausanne, Schweiz: Peter Lang, 2019.

Mentor-Bundesverband: FAQ – Häufige Fragen von interessierten Mentoren Eine Fragenauswahl von MENTOR – Die Leselernhelfer Nordhessen e.V., https://mentor-bundesverband.de/images/FAQ_Mentoren.pdf, Zugriff am 29.07.2023.

Mentor-Bundesverband.de: Mentor-Chronik, https://mentor-bundesverband.de/images/Aktuelles_2023/04_Zeitstrahl_20_Jahre.jpg, Zugriff am 29.07.2023.

Mentor-Bundesverband.de: Mentoren, https://mentor-bundesverband.de/mitmachen/mentoren, Zugriff am 29.07.2023.

Meyer, S.*:* Entwicklung und Evaluation eines Trainings zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation (LekoLemo) für die Sekundarstufe I. (Dissertation), Bielefeld: Bielefeld Universität, 2009.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Englisch, Kunst, Mathematik, Musik, praktische Philosophie, evangelische Religionslehre, katholische Religionslehre, Sachunterricht, Sport, Erftstadt: Ritterbach, 2021.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kompetenzorientierung – Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule. Handreichung, Erftstadt: Ritterbach, 2008a.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, evangelische Religionslehre, katholische Religionslehre, Erftstadt: Ritterbach, 2008b.

Möhring, W. / Schlütz, D.: Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung, 2. überarbeitete Auflage, Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GW Fachverlage GmbH, 2010, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92421-2, Zugriff am 27.07.2023.

Mokhlesgerami, J.: Förderung der Lesekompetenz: Implementation und Evaluation eines Unterrichtsprogramms in der Sekundarstufe I, Hamburg: Kovač, 2004.

Nieuwenboom, W.: Wie viel lesen Kinder?: Die Erfassung von Leseaktivitäten mit Hilfe von strukturierten Tagebüchern. Eine methodologische Studie, Baden-Baden: Tectum-Verlag, 2008.

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

Nusser. L. / Wolter, I. / Attig, M. / Fackler, S.: Die Schulschließung aus der Sicht der Eltern. Ergebnisse des längsschnittlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In: Fickermann, D./ Edelstein, B. (Hrsg.): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld., Die Deutsche Schule (DDS), Beiheft 17, Münster: Waxmann, 2021, S. 33-50, https://doi.org/10.31244/9783830993315.02, Zugriff am 27.07.2023.

Orgrodnik, J.: Das ästhetische Potential von Podcasts im Literaturunterricht in der Oberstufe. In: Meyer, A. R.[Hrsg.]: Internet, Literatur, Twitteratur: Erzählen und Lesen im Medienzeitalter: Perspektiven für Forschung und Literatur,Berlin: Peter Lang, 2019.

Patrinos, H. A. / Vegas, E. / Carter-Rau, R. (2022): An Analysis of COVID-19 Student Learning Loss, The World Bank, https://doi.org/10.1596/1813-9450-10033, Zugriff am 27.07.2023.

Pette, C.: Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes, Weinheim: Juventa, 2001.

Pfaff-Rüdiger, S.: Lesemotivation und Lesestrategien: Der subjektive Sinn des Bücherlesens für 10- bis 14-Jährige, Münster: Lit., 2011.

Philipp, M.: Lesen empeerisch: Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und – verhalten, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92463-2, Zugriff am 28.07.2023.

Pieper, I. / Rosebrock, C.: Geschlechtsspezifische Kommunikationsmuster und Leseverhalten am Beispiel bildungsferner Jugendlicher: In: SPIEL, 23 (1), 2004, S. 63-79.

Porst, R.: Fragebogen: Ein Arbeitsbuch, 1. Auflage, Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

Prenzel, M. / Sälzer, C. / Klieme, E. / Köller, O.: PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland, Münster: Waxmann, 2013.

Raab-Steiner, E. / Benesch, M.: Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung, 2., aktualisierte Auflage, Facultas-WUV, 2010, http://www.gbv.de/dms/zbw/568515897.pdf, Zugriff am 27.07.2023.

Rak, A. / Bardola, N. / Kreis, S / Hauck, S. / Jandrlic, M. / Schäfer, C. / Schweikart, R. / Kehn, R.: Wie Kinder Bücher lesen: Ein Ratgeber und Wegweiser, Hamburg: Carlsen, 2020.

Rau, M.: Literacy: Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben, 1. Auflage, Bern, Schweiz: Haupt, 2007.

Ravensburger.de: SAMI – dein Lesebär: https://www.ravensburger.de/entdecken/ravensburger-marken/sami-dein-lesebaer/index.html, Zugriff am 29.07.2023.

Rieckmann, C.: Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen. Zur Wirksamkeit eines Vielleseverfahrens, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2010.

Rosebrock, C.: Literale Sozialisation und Schule. In: Fritz, K. / Sting, S. / Vollbrecht, R. (Hrsg.): Mediensozialisation: Pädagogische Perspektiven des Aufwachens in Medienwelten, Opladen: Leske + Budrich, 2003, S. 117-132.

Rosebrock, C.: Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? In: leseforum.ch, 2012, http://www.leseforum.ch/rosebrock_2012_3.cfm , Zugriff am 27.07.2023.

Rosebrock, C. / Nix, D.: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, 2., korrigierte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008. S. 16.

Rosebrock, C. / Nix, D.: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, 9., aktualisierte Neuauflage, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2020.

Rupp, G. / Heyer, P. / Bonholt, H.: Folgefunktion des Lesens: Von der Fantasieentwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, Weinheim: Juventa, 2004, S. 95-141.

Scheuer, Petra: Book-Slam – durchschlagender Erfolg mit Buchvorstellungen. In Bibliotheksforum BSB, Vol. 6(1), 2012, S. 47-50.

Schön, E: Einige Anmerkungen zur PISA-Studie, auch als literaturdidaktischer Perspektive. Oder Lesen lernt man durch Lesen. In: Franz, K. / Payrhuber, F.-J. (Hrsg): Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen im Kontext der PISA-Studie, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2002, S. 72-91.

Schönbass, D.: Lesefreude und Leseflow bei Kindern: Voraussetzungen für die Entwicklung von Lesefreude und konstitutive Faktoren der Lesebiografie, Hannover: Heinz, 2008.

Schwarz, D.: Utopie und Illusion: Zur Förderung von Lesekompetenz in der Erprobungsstufe, Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 2013.

Sommerleseclub.de: Für Bibliotheken: So funktioniert der Sommerleseclub - Sommerleseclub 2023 – die Sommeraktion eurer Stadtbücherei, https://www.sommerleseclub.de/infos-fuer-bibliotheken/einleitung, Zugriff am 29.07.2023.

Stalder, U.: Leselust in Risikogruppen: Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge, Wiesbaden: Springer VS, 2013.

Stanat, P. / Böhme, K. / Schipolowski, S. / Haag, N. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster: Waxmann, 2016.

Stanat, P. / Schipolowski, S. / Schneider, R. / Sachse, K. / Weirich, S. / Henschel, S. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021 - Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich, Münster: Waxmann, 2022.

Stanovich, K. E.: Matthew effects in reading. Some consequences of individual differences in acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21(4), 1986, S. 360 – 406, https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1, Zugriff am 28.07.2023.

Stark-Watzinger / Günther-Wünsch: Lesen ist das Fundament für Bildungserfolg, https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/stark-watzingerguenther-wuensch-lesen-ist-das-fundament-fuer-bildungserfolg.html, Zugriff am 29.07.2023.

Stiftung Lesen: Porträt, https://www.stiftunglesen.de/ueber-uns/die-stiftung/portraet, Zugriff am 29.08.2023.

Vorlesetag.de: https://www.vorlesetag.de/, Zugriff am 29.07.2023.

Vorlesewettbewerb.de: Über den Wettbewerb, https://www.vorlesewettbewerb.de/der-wettbewerb/ueber-den-wettbewerb, Zugriff am 29.07.2023.

Waldt, K.: Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderungen durch ästhetisch-anspruchsvoller Literatur, 2. unveränderte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2010.

Wieler, P.: Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen, Weinheim: Juventa, 1997.

Willrich, A.: Poetry Slam für Deutschland. Die Sprache, die Slam-Kultur, die mediale Präsentation, die Chance für den Unterricht, Paderborn: Lektora, 2010.

Wollscheid, S.: Lesesozialisation in der Familie: Eine Zeitbudgetanalyse zu Lesegewohnheiten, 1. Auflage, Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

Zierer, K.: Die pädagogische Klimakrise bewältigen. In: Lankau, R. (Hrsg.): Unterricht in Präsenz und Distanz. Lehren aus der Pandemie, 1. Auflage, Weinheim: Juventa, 2023, S. 223-229.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Drei-Ebenen-Modell nach Rosebrock und Nix 31
Abbildung 2: Der Unterricht während des Homeschoolings 47
Abbildung 3: Einbeziehung der Eltern beim Leseunterricht 48
Abbildung 4: Durchschnittliche Leistung der Schüler beim Lesen 49
Abbildung 5: Veränderung des Leseverhaltens der Kinder 49
Abbildung 6: Generelle Motiviation der Kinder 50
Abbildung 7: Generelles Interesse der Eltern 51
Abbildung 8: Didaktische Modelle 52
Abbildung 9: Aufdeckung der Lesedefizite 53
Abbildung 10: Methoden, Strategien und Techniken für den Leseunterricht 56
Abbildung 11: Leseanimationen im Leseunterricht 58
Abbildung 12: Das kindliche Lesen 60
Abbildung 13: Probleme im Leseunterricht 62
Abbildung 14: Die Bedeutung verschiedener Medien im Leben der Kinder 63
Abbildung 15: Konkrete Absprachen in der Fachschaft Deutsch 64
Abbildung 16: Methodische und Inhaltliche Absprachen 65

Anhang

Anschreiben an die Schulleiter per E-Mail

Sehr geehrte Frau [redacted],

wie Sie wissen bin ich stellvertretende Leiterin der Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach. Zudem absolviere ich gerade meinen Master der Bibliotheks- und Informationswissenschaft an der TH Köln.

Für meine Masterarbeit mit dem Thema: „Der Beitrag Öffentlicher Bibliotheken zur Behebung coronabedingter Defizite in der kindlichen Leseentwicklung - Entwicklung eines Konzeptes zur Förderung von Lesekompetenz für die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach“, habe ich eine Umfrage bezüglich der momentanen Lesekompetenz der Grundschüler*innen erstellt.

Hierbei möchte ich die pädagogische Sichtweise der Lehrer*innen der vierten Klasse zur Lesekompetenz und –motivation der Grundschulkinder erfragen und daraus das Dienstleistungsangebot der Bücherei erweitern.

Die Umfrage nimmt ungefähr 10 Minuten in Anspruch. Gerne bringe ich die Umfrage an Ihrer Schule als Kopien für die Lehrer*innen vorbei und würde mich und den Fragebogen einmal kurz vorstellen und bei Gelegenheit den Fragebogen vor Ort ausfüllen lassen, bzw. den Fragebogen nach drei Tagen wieder abholen.

Gerne können Sie die Umfrage auch an die Lehrer*innen per E-Mail weiterleiten.

Für Ihre Unterstützung bin ich Ihnen sehr Dankbar und freue mich auf einen Termin in Kürze.

Bei Fragen stehe ich Ihnen unter der Nummer:

[redacted] zur Verfügung.

Im Anhang dieser E-Mail finden Sie den Fragebogen.

Mit freundlichen Grüßen,

Katharina Scholl

Anschreiben an die Teilnehmer – vor dem eigentlichen Fragebogen geheftet

Sehr geehrte Damen und Herren,

mein Name ist Katharina Scholl und ich bin Studentin der Bibliotheks- und Informationswissenschaft an der TH Köln. Zudem bin ich stellvertretende Leiterin in der Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach.

Im Rahmen meiner Masterarbeit „Der Beitrag Öffentlicher Bibliotheken zur Behebung coronabedingter Defizite in der kindlichen Leseentwicklung - Entwicklung eines Konzeptes zur Förderung von Lesekompetenz für die Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach“ führe ich diese Umfrage an Grundschulen in Gummersbach durch.

Ziel der Umfrage ist es, zum einen die pädagogische Sichtweise auf die momentane Lesekompetenz und -motivation der Kinder zu erfahren, auf der anderen Seite das Dienstleistungsangebot der Bücherei für die Gummersbacher Grundschulen zu erweitern.

Die Umfrage ist anonym, das heißt, weder muss irgendwo die Schule noch Ihr Name eingetragen werden. Die Evaluation dient einer allgemeinen Abfrage zur Lesekompetenz. Die Antworten aller Teilnehmer*innen werden in Zusammenhang gesetzt und in der Masterarbeit beschrieben.

Mit der Teilnahme an dieser Umfrage würden Sie meine Masterarbeit unterstützen, dafür möchte ich mich im Voraus bedanken.

Mit freundlichen Grüßen,

Fragebogen Seite 1

Technology
Arts Sciences
TH Köln

Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach

1. Haben Sie während der Corona-Pandemie unterrichtet?

Ja Nein

2. Wie haben Sie den Leseunterricht während des Homeschoolings gestaltet?

_____
_____
_____
_____
_____

3. Haben Sie die Eltern für den Leseunterricht während des Homeschoolings einbezogen?

	Gar nicht	Wenig	Oft
Die Eltern wurden …. einbezogen.			

4. Wie schätzen Sie die durchschnittliche Leistung der Schüler*innen im Lesen nach der Corona-Pandemie ein?

	Sehr schlecht	Schlecht	Gut	Sehr gut
Die Leistung ist…				

5. Hat die Corona-Pandemie das Leseverhalten von Kindern verändert?

	Sehr niedrig	Niedrig	Hoch	Sehr hoch
Die Veränderung ist…				

6. Wie schätzen Sie generell die Lesemotivation der Kinder ein?

	Sehr niedrig	Niedrig	Hoch	Sehr hoch
Die Lesemotivation der Kinder ist…				

7. Wie schätzen Sie das Interesse der Eltern an der Lesekompetenz ein?

	Sehr niedrig	Niedrig	Hoch	Sehr hoch
Das Interesse der Eltern ist…				

Fragebogen Seite 2

Technology
Arts Sciences
TH Köln

Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach

8. Sind Sie mit den folgenden didaktischen Modellen der Lesekompetenz vertraut?

	Ja	Nein
Dreiebenen-Modell nach Rosebrock / Nix		
Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage nach Schilcher / Pissarek		
Hausmetaphorik „Elf Aspekten literarischen Verstehens“ nach Spinners		
Merkmalsklassen der Lesekompetenz nach Lenhard		
Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens nach Klicpera		
Sonstige		

9. Bitte geben Sie an, welche sonstige didaktischen Modelle Sie kennen.

_____
_____
_____
_____
_____

10. In welchen Bereichen sehen Sie die Lesedefizite? (Zum Vergleich vor den Corona-Jahren)

	Sehr niedrig	Niedrig	Hoch	Sehr hoch
In der Lesegeschwindigkeit				
In der Lesegenauigkeit				
In der Leseflüssigkeit				
In der Automatisierung der Worterkennung				
In der Wort- und Satzidentifikation				
Beim Verknüpfen von aufeinanderfolgenden Sätzen				
Den Text als Ganzes wahrzunehmen				
Sonstige				

Fragebogen Seite 3

Technology
Arts Sciences
TH Köln

Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach

11. Bitte geben Sie an, welche sonstige Lesedefizite Sie erkennen.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

12. Welche Methoden, Strategien und Techniken wenden Sie an, um Lesedefizite aufzudecken?

	Nie	Wenig	Häufig
Wiederholtes Lautlesen			
Begleitetes Lautlesen (Lesetandem)			
Das Lesetheater			
Stilles Lesen			
Die Leseolympiade			
Vorwissen aktivieren			
Schlüsselbegriffe erkennen			
Zusammenfassen des Gelesenen			
Fünf-Schritt-Lesemethode			
Wir werden Lesedetektive			
Ordnende Lesetechniken			
Elaborierende Lesetechniken			
Wiederholende Lesetechniken			
Reziprokes Lehren			
Sonstige			

Fragebogen Seite 4

Technology
Arts Sciences
TH Köln

Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach

13. Bitte geben Sie an, welche sonstige Methoden, Strategien und Techniken Sie kennen.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

14. Wenden Sie verschiedene Leseanimationen in ihrem Leseunterricht an?

	Nie	Wenig	Häufig
Verwendung von Bücherkisten			
Einsatz von Hörbüchern			
Erstellung von Leserollen			
Erstellung von Lesetagebüchern			
Erstellung eines Bücher-Podcasts			
Verwendung von Literaturverfilmungen			
Sonstige			

15. Bitte geben Sie an, welche sonstige Leseanimationen Sie verwenden.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Fragebogen Seite 5

Technology
Arts Sciences
TH Köln

Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach

16. Sie finden nun eine Reihe von Aussagen zum kindlichen Lesen.

	Trifft nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft eher zu	Trifft zu
Das Interesse der Kinder am Lesen wird vor allem von den Eltern geprägt.				
Die Lesesozialisation der Eltern ist entscheidend für die Lesemotivation der Kinder.				
Der Deutschunterricht in der Schule hat kaum Einfluss auf das Leseverhalten der Kinder in deren Freizeit.				
Lesen wird von anderen digitalen Medien verdrängt.				
Der Leseunterricht dient dazu, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln.				

17. Wo sehen Sie die Probleme im Hinblick des Leseunterrichts?

	Trifft nicht zu	Trifft weniger zu	Trifft eher zu	Trifft zu
Zu geringe Mittel zur Bereitstellung von Büchern / Medien				
Zu wenige Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung				
Zu wenige Empfehlungen für altersgerechte Literatur				
Zu geringe Kenntnisse über die Anwendung von digitalen Tools / Lese-Apps				
Zu wenig Unterstützung von den Eltern				

Fragebogen Seite 6

Technology
Arts Sciences
TH Köln

Kreis- und Stadtbücherei Gummersbach

Zu wenig Zeit für die Behandlung von Büchern / Medien				
Zu wenig Zeit die Bücherei zu besuchen				

18. Wie schätzen Sie die Bedeutung verschiedener Medien im Leben der Kinder ein?

	Keine Bedeutung	Geringe Bedeutung	Hohe Bedeutung	Sehr hohe Bedeutung
Soziale Netzwerke (wie Instagram, TikTok, WhatsApp, etc.)				
Fernseher				
Internetquellen (wie Wikipedia, Chats, etc.)				
Games				
Sachbücher				
Kinderromane				
Comics				
Zeitungen und Zeitschriften				
Radio				

19. Existieren in der Fachschaft Deutsch konkrete Absprachen, um die Lesekompetenz der Schüler*innen gezielt zu fördern?

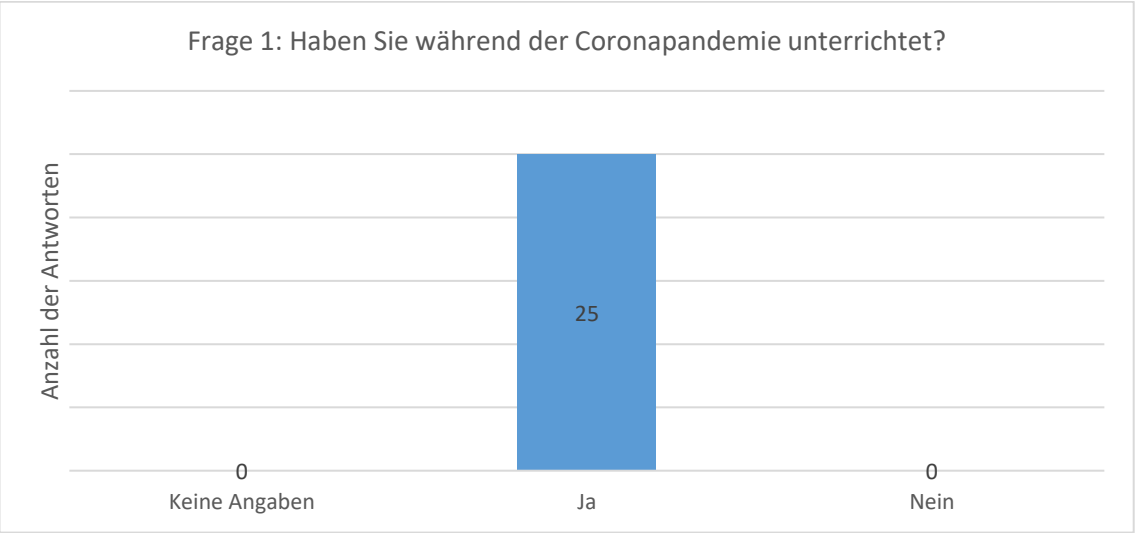
Ja Nein

20. Sprechen Sie über methodische und inhaltliche Fragen des Leseunterrichts mit der Fachschaft Deutsch?

	Gar nicht	Wenig	Häufig
Methodischer Fragen			
Inhaltliche Fragen			

Auswertungen Fragebogen

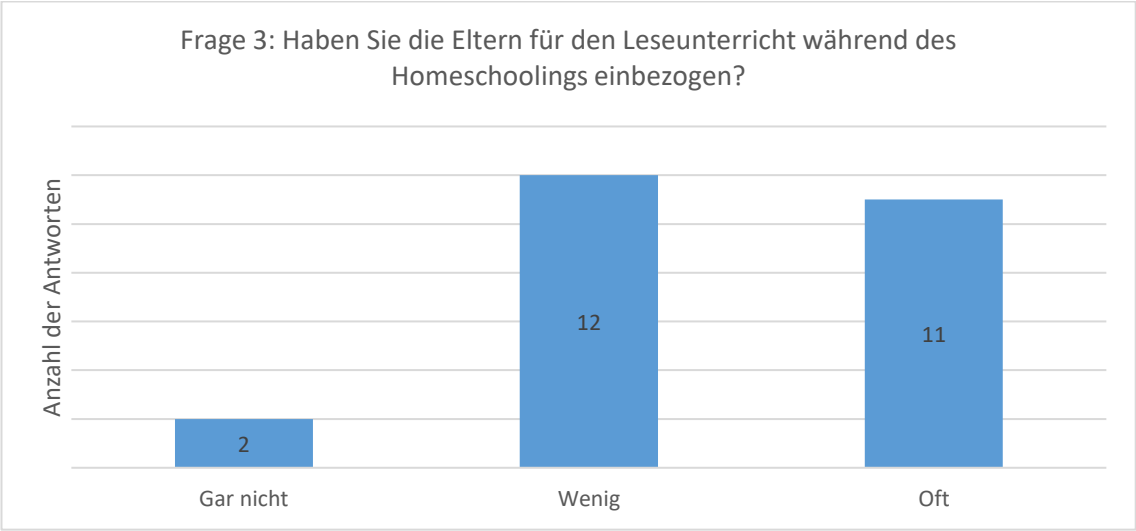
Frage 1: Haben Sie während der Coronapandemie unterrichtet?



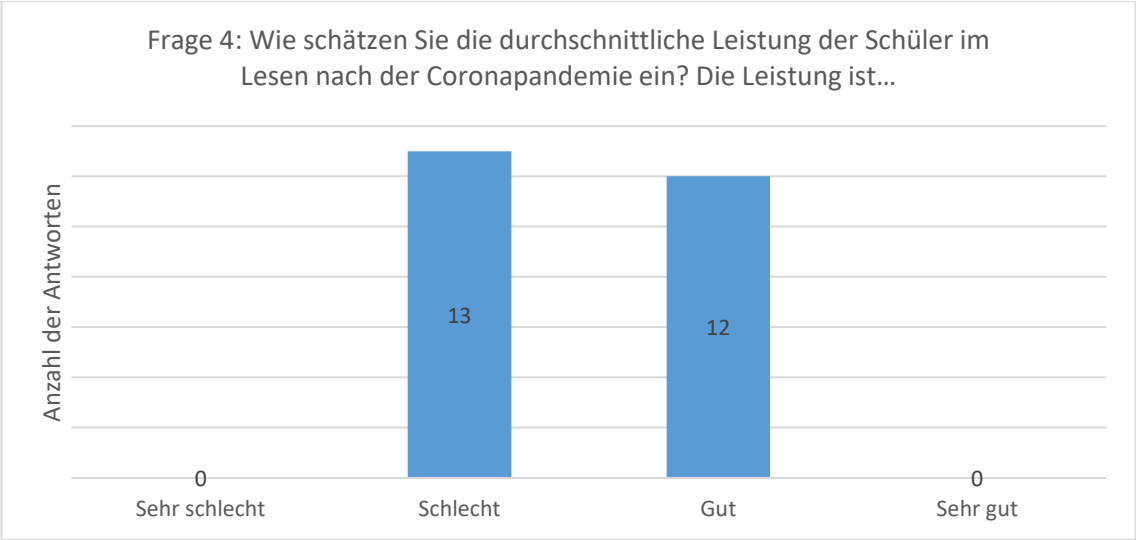
Frage 2: Wie haben Sie den Leseunterricht während des Homeschoolings gestaltet?

Antwort	Anzahl
Leseaufgaben: Leseheftchen 10 Minuten Eltern vorlesen Lesespurgeschichten Lesepässe	1 6 1 1 1
Antolin	3
Learning View	2
Anton-App	4
Eigene Hörbücher aufgenommen	1
Hörgeschichten nacherzählen bzw. aufschreiben lassen	1
Vorlesen lassen & Lieblingsbücher vorstellen	2

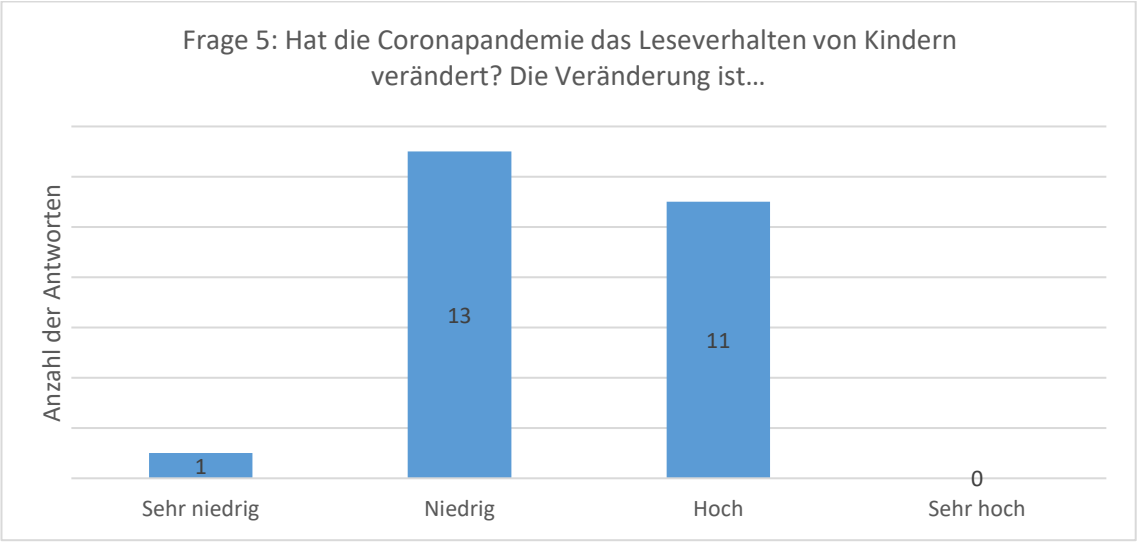
Frage 3: Haben Sie die Eltern für den Leseunterricht während des Homeschoolings einbezogen?



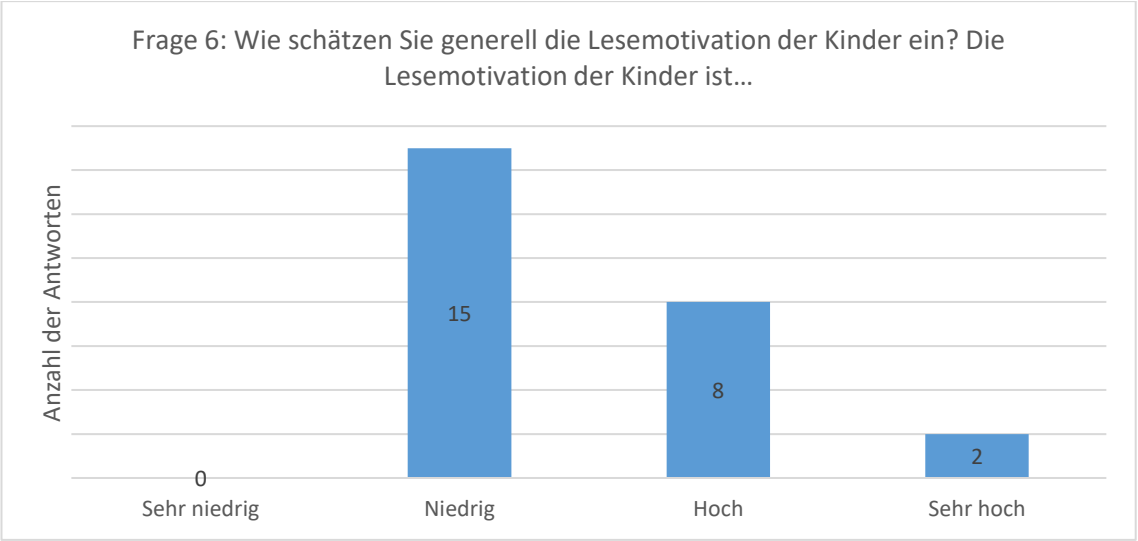
Frage 4: Wie schätzen Sie die durchschnittliche Leistung der Schüler im Lesen nach der Coronapandemie ein? Die Leistung ist…



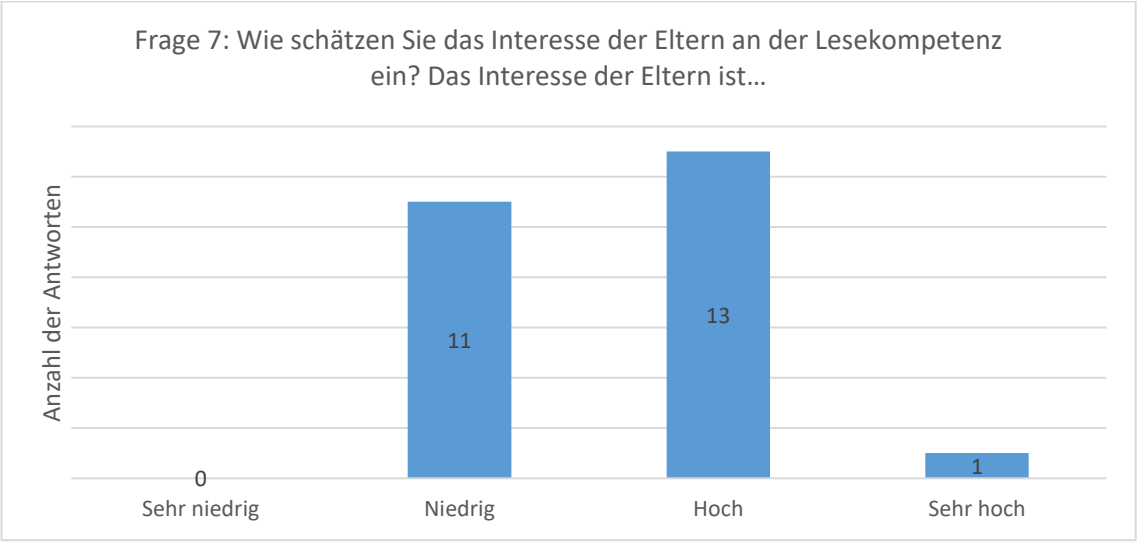
Frage 5: Hat die Coronapandemie das Leseverhalten von Kindern verändert? Die Veränderung ist…



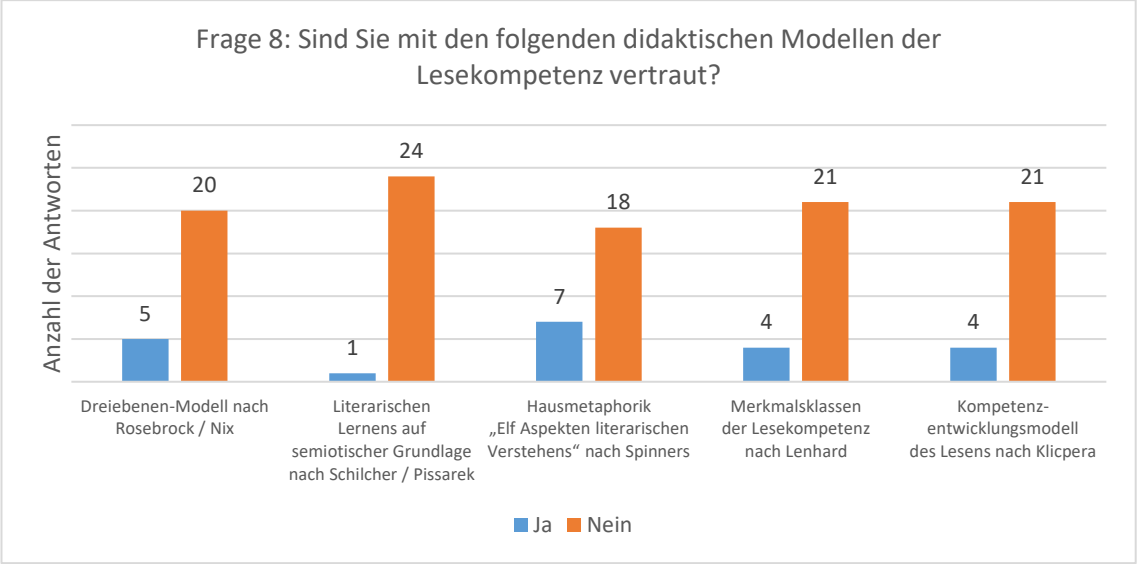
Frage 6: Wie schätzen Sie generell die Lesemotivation der Kinder ein? Die Lesemotivation der Kinder ist…



Frage 7: Wie schätzen Sie das Interesse der Eltern an der Lesekompetenz ein? Das Interesse der Eltern ist…



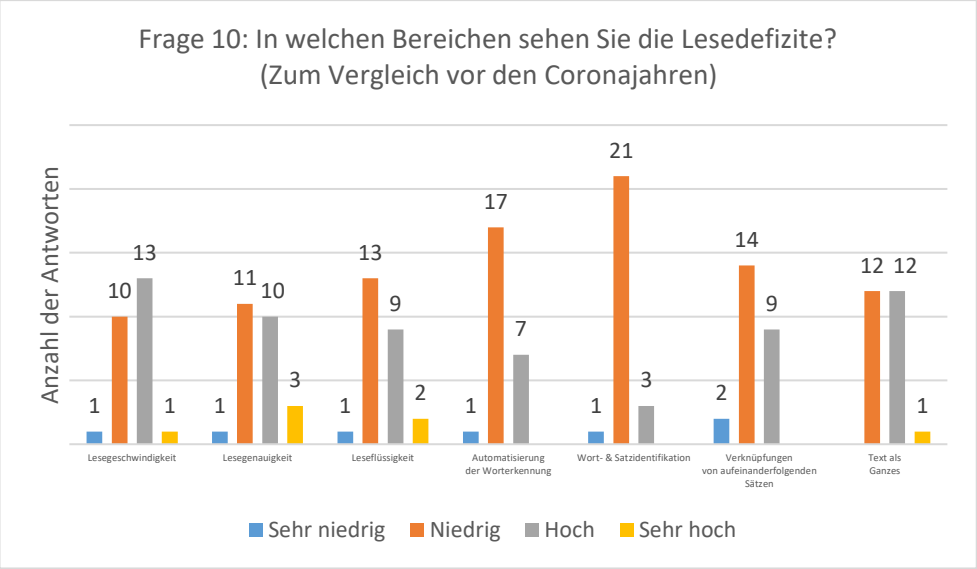
Frage 8: Sind Sie mit den folgenden didaktischen Modellen der Lesekompetenz vertraut?



Frage 9: Bitte geben Sie an, welche sonstigen didaktischen Modellen der Lesekompetenz Sie kennen.

Keine Antwort

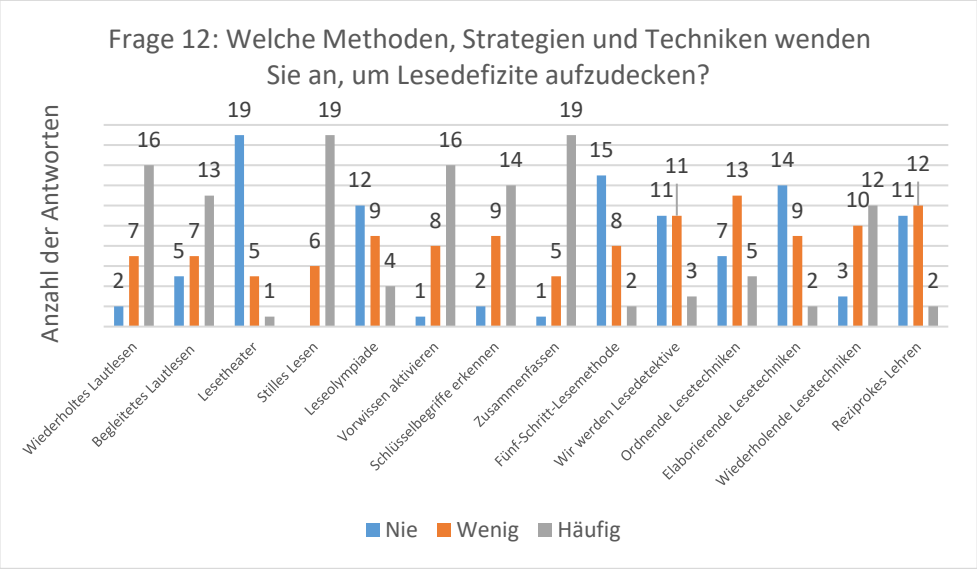
Frage 10: In welchen Bereichen sehen Sie die Lesedefizite? (Zum Vergleich vor den Corona-Jahren)



Frage 11: Bitte geben Sie an, welche sonstige Lesedefizite Sie erkennen.

- Wortschatz
- Beim Lesevortrag
- Laut-Buchstaben-Zuordnung
- Leseverständnis auf der Textebene
- Fehlende Anstrengungsbereitschaft zum Erwerb des flüssigen Lesens
- Sinnentnahme, Merkfähigkeit
- Aufgabenstellungen richtig lesen
- Richtige Betonung; Erkennen von wörtlicher Rede

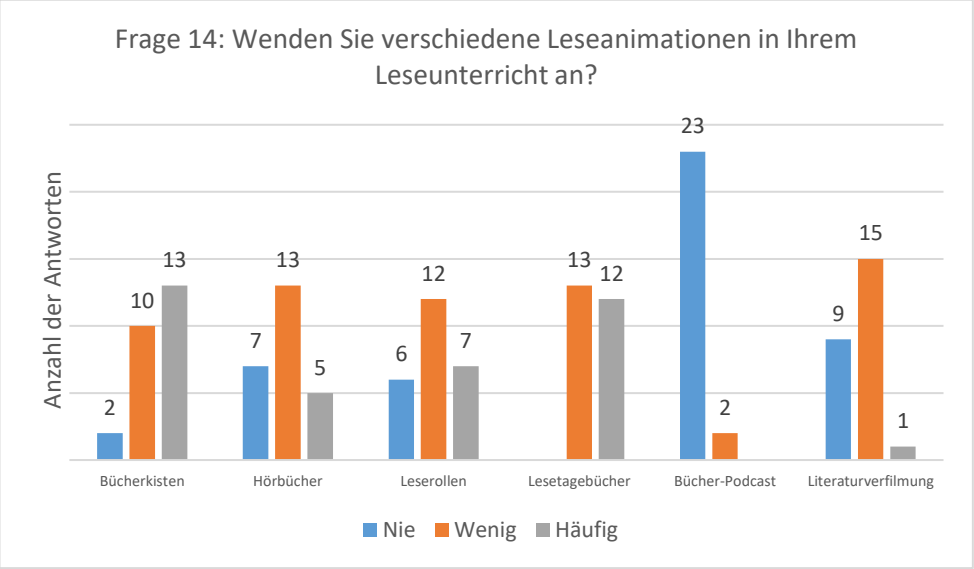
Frage 12: Welche Methoden, Strategien und Techniken wenden Sie an, um Lesedefizite aufzudecken?



Frage 13: Bitte geben Sie an, welche sonstige Methoden, Strategien und Techniken Sie kennen.

- Stolperwörterlesetest und Lesefitnesstest von Floh
- Lesespuren; Züricher Lesetest; Hamburger Lesetest
- Sätze auseinander schneiden & in die richtige Reihenfolge bringen, Stolperwörter finden

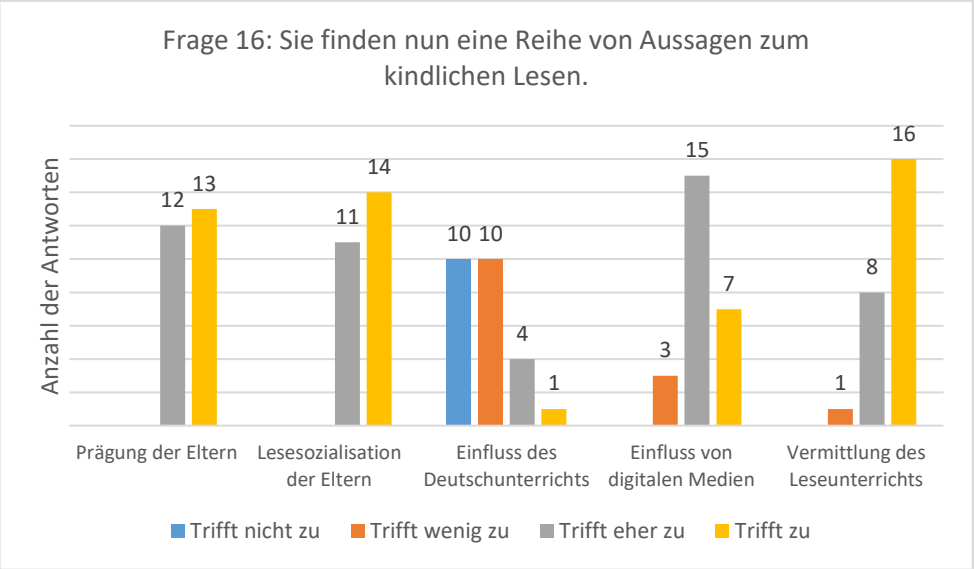
Frage 14: Wenden Sie verschiedene Leseanimationen in Ihrem Leseunterricht an?



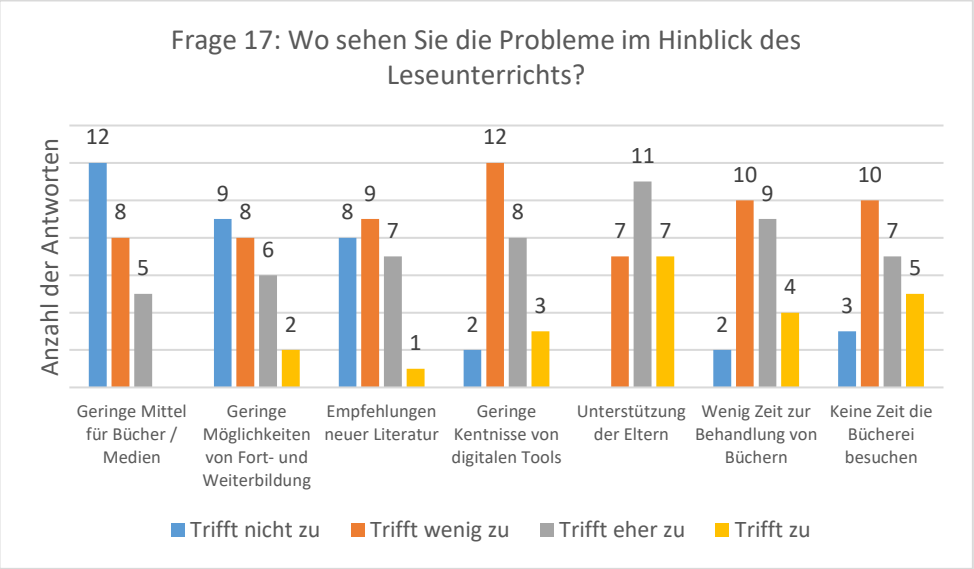
Frage 15: Bitte geben Sie an, welche sonstige Leseanimationen Sie verwenden.

Antwort	Anzahl
Schulbücherei ; Büchereibesuch	3
Tägliches Vorlesen	6
Klassenlektüre	2

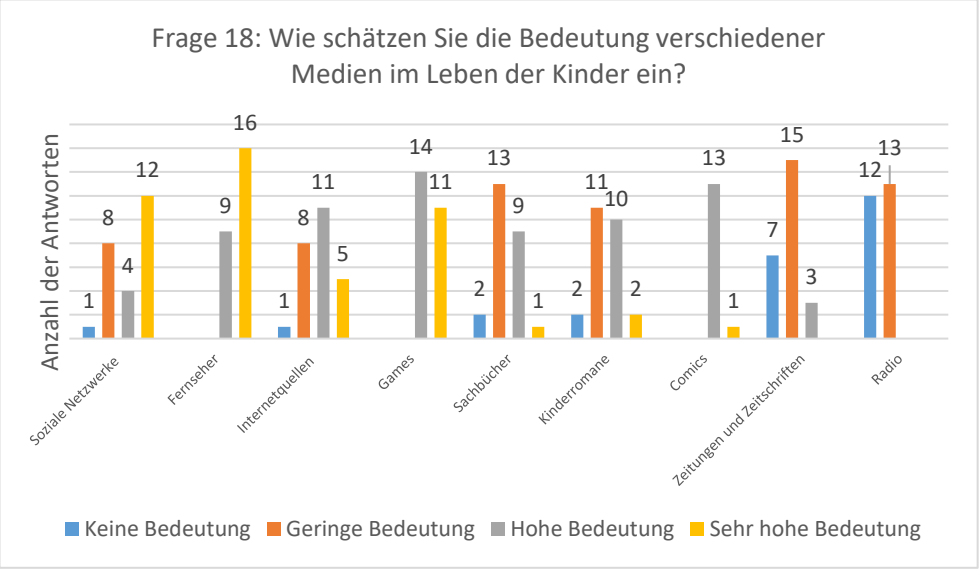
Frage 16: Sie finden nun eine Reihe von Aussagen zum kindlichen Lesen.



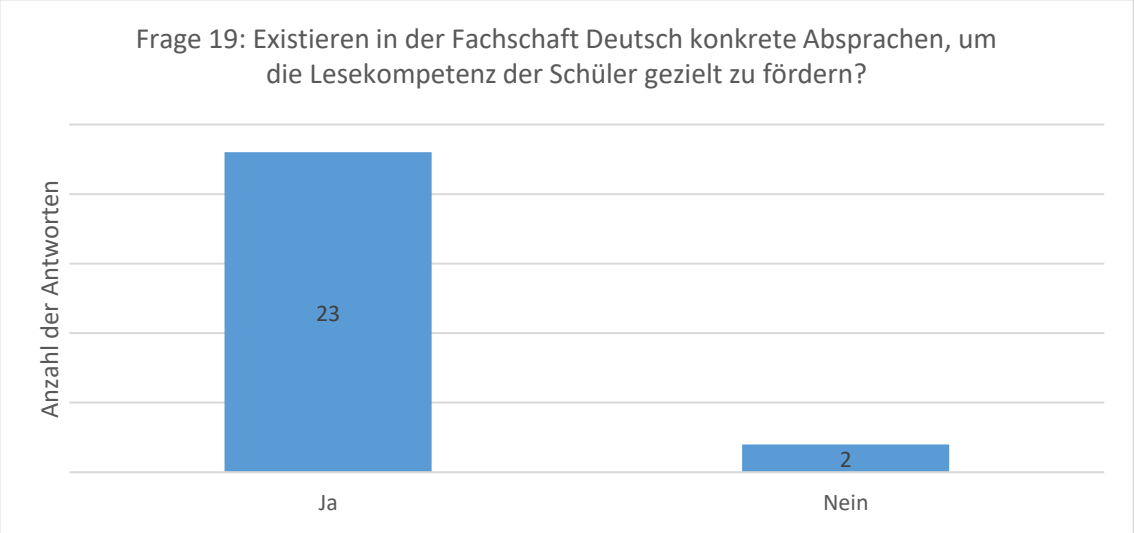
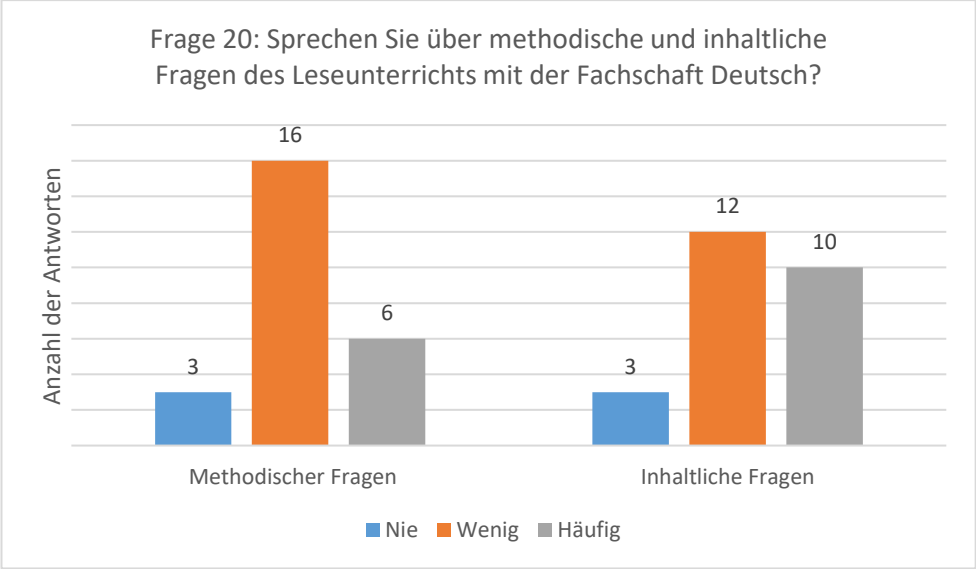
Frage 17: Wo sehen Sie die Probleme im Hinblick des Leseunterrichts?



Frage 18: Wie schätzen Sie die Bedeutung verschiedener Medien im Leben der Kinder ein?



Frage 19: Existieren in der Fachschaft Deutsch konkrete Absprachen, um die Lesekompetenz der Schüler gezielt zu fördern?



Frage 20: Sprechen Sie über methodische und inhaltliche Fragen des Leseunterrichts mit der Fachschaft Deutsch?