

Frahm, Sarah

Lesekompetenz fördern in Klasse 6?

Die Deutsche Schule 102 (2010) 4, S. 360-372



Quellenangabe/ Reference:

Frahm, Sarah: Lesekompetenz fördern in Klasse 6? - In: Die Deutsche Schule 102 (2010) 4, S. 360-372 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256826 - DOI: 10.25656/01:25682

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256826>

<https://doi.org/10.25656/01:25682>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sarah Frahm

Lesekompetenz fördern in Klasse 6?

Zusammenfassung

Die Bedeutung der Lesekompetenz als Schriftsprachkompetenz wurde in den letzten Jahren durch international vergleichende Leseleistungsstudien in das öffentliche Bewusstsein gerückt. Die Ergebnisse von IGLU und PISA haben gezeigt, dass für einen Teil der Schüler/innen auch in der Sekundarstufe noch eine Förderung der Lesekompetenz notwendig ist, die als überfachliche Basisqualifikation die gesamte Schullaufbahn beeinflusst. Die vorgestellte Untersuchung in einer Dortmunder Realschule mit einer Stichprobe von 116 Sechstklässler/inne/n dient der Evaluation einer integrativen Fördermaßnahme – dem Lesepatenmodell. Es handelt sich um ein Lautleseverfahren, welches auf eine Steigerung der Leseflüssigkeit zielt. Um den Lernverlauf der Schüler/innen zu untersuchen, wurden die Kinder getestet. Die Auswertung ergab, dass die Schüler/innen sich in der Leseflüssigkeit verbesserten. Die Leseverstehenstests, die auf dem Kompetenzkonstrukt von IGLU beruhen, lassen zwar keinen längsschnittlichen Vergleich zu; dennoch sind mit Hilfe qualitativer Analysen positive Entwicklungen zu verzeichnen. In diesem Beitrag sollen die Testinstrumente sowie die Interventionsmaßnahme näher erläutert und die Testergebnisse vorgestellt werden, um zu zeigen, wie auch in der Sekundarstufe eine Leseförderung sinnvoll und effektiv gestaltet werden kann.

Schlüsselwörter: Leseförderung, Interventionsstudie, Leseflüssigkeit, integrative Förderung

Enhancing Literacy at Grade 6?

Abstract

During the past decade, the concept of literacy has not only gained in importance for the scientific community, it is also out in the public eye. This is mainly due to large scale assessments such as PIRLS and PISA, which have shown that even in secondary school a high number of students cannot read to the degree at which reading can serve as a medium for learning. Therefore, their reading competence has to be enhanced – not only in

elementary, but also in secondary school. That is why a study with 116 students will be presented in which an integrative intervention towards the facilitation of reading competence is evaluated. The so-called Lesepatzenmodell aims to enhance mainly reading fluency. Moreover, reading comprehension and motivation are to be strengthened. In order to examine the learning development of the students, several tests were conducted. The results show that the students highly improve their reading fluency. Furthermore, their reading comprehension considerably advances. Here, the tests as well as the intervention will be illustrated, followed by a presentation of results of the study. Thereby, it will be shown how reading competence can be enhanced effectively, even in secondary school.

Keywords: reading fluency, literacy, intervention study, reading enhancement

1. Einleitung

Die Bedeutung der Lesekompetenz als Schriftsprachkompetenz wurde in den letzten Jahren vor allem durch international vergleichende Leseleistungsstudien in das öffentliche Bewusstsein gerückt (vgl. IGLU 2001; IGLU 2006; PISA 2000; PISA 2006). In diesen Studien wird Lesen als *überfachliche Basisqualifikation* verstanden. Das bedeutet, dass es neben dem reinen Dekodieren von Wörtern beim Lesen vor allem darum geht, Texte zu verstehen und über sie zu reflektieren, um sie als Werkzeug zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und zum Erreichen persönlicher Ziele zu nutzen (vgl. Campbell u.a. 2001). Damit geht einher, dass die Lesekompetenz der Schüler/innen als *elementares Lernmedium* ihre gesamte Schullaufbahn beeinflusst.

Der Erwerb der Lesekompetenz soll in der Grundschule stattfinden, während in der Sekundarstufe das Lesen als Werkzeug zum Wissenserwerb im Vordergrund steht. Das heißt, hier sollen die Schüler/innen nicht mehr lernen zu lesen, sondern lesen um zu lernen (vgl. ebd., S. 6). Die vergleichende Leseleistungsstudie IGLU, die am Ende der vierten Klassenstufe durchgeführt wird, hat jedoch gezeigt, dass für einen Teil der Schüler/innen auch in der Sekundarstufe noch eine Förderung der Lesekompetenz notwendig ist, da sie am Ende der Grundschulzeit nicht über eine ausreichende Lesekompetenz verfügen, um das Lesen als Lernmedium nutzen zu können.

Vor diesem Hintergrund wurde in Kooperation zwischen der Universität Hamburg und der Johannes-Gutenberg-Realschule in Dortmund in einer sechsten Klassenstufe ein Projekt zur Steigerung der Leseflüssigkeit durchgeführt. Dabei wurde eine integrative Fördermaßnahme, das sogenannte *Lesepatzenmodell*, eingesetzt und evaluiert. Um den Lernverlauf der Schüler/innen zu untersuchen, wurden sie vor und nach der Durchführung der Fördermaßnahme getestet. Die Auswertung ergab, dass sich die Schüler/innen in der Leseflüssigkeit stark verbesserten. Die Auswertungsergebnisse der eingesetzten Leseverstehenstests lassen ebenfalls positive Entwicklungen verzeich-

nen. Außerdem zeigt sich, dass das Projekt die Lesemotivation der Schüler/innen gesteigert hat. Das Projekt weist also nach, wie Leseförderung auch auf der Klassenstufe sechs noch erfolgreich stattfinden kann.

2. Anforderungen im Leseprozess

Dass Lesen mehr als nur das Synthetisieren von Buchstaben ist, zeigt das *Leseprozessmodell* von Judith Irwin (vgl. 1986/2007). Es ist empirisch durch Unterrichtsforschung gut belegt und basiert auf den Grundlagen der kognitiven Psychologie. Irwin weist sechs kognitive Teilprozesse aus, die nicht isoliert zu betrachten sind, sondern sich gegenseitig beeinflussen und ineinander verzahnt sind:

1. Das *Dekodieren* ist das korrekte Lautieren von Buchstaben in eine Wortform unter Berücksichtigung von Intonation, Syntax und Semantik (Worterkennung). Insbesondere in der angelsächsischen Literatur wurde gezeigt, dass die Dekodierfähigkeit auch die Lesegenauigkeit, die Automatisierung, die Lesegeschwindigkeit und die Intonation beinhaltet und somit von großer Bedeutung für die basale Lesekompetenz ist.
2. Die sogenannten *Mikroprozesse* beziehen sich auf die Mikroebene eines Textes, also auf die Ebene des einzelnen Satzes oder Teilsatzes. Die Leser/innen müssen hier wichtige Informationen von unwichtigeren trennen und die einzelnen Wörter aufeinander beziehen (bspw. Adjektive auf Substantive).
3. Die *integrativen Prozesse* setzen voraus, dass die Leser/innen auf der nächstgrößeren Ebene, der Absatzebene, operieren, indem sie Inferenzen bilden, um Textkohärenz herzustellen. Das kann durch die Identifikation von textkohäsiven Mitteln wie Konjunktionen, Adverbien oder Pronomina geschehen (vgl. Irwin 2007, S. 48).
4. Auf der *Makroebene* beziehen sich die Leser/innen auf den ganzen Text. Zur Herstellung der globalen Kohärenz des Textes ist es nötig, wichtige Textaussagen zusammenfassen und unwichtigere Details vernachlässigen zu können. Die Leser/innen müssen hier ihr Weltwissen heranziehen, allem voran das Wissen über literarische Muster und Strukturen. Sie müssen, basierend auf Weltwissen und Erfahrung, Textaussagen generalisieren. Außerdem müssen Leerstellen des Textes mit Hilfe des Weltwissens gefüllt werden.
5. Bei der Umsetzung *elaborativer Prozesse* ist besonders der Einfluss von individuellen Erfahrungen, Vorwissen, Emotionen und Erwartungen von großer Bedeutung. Dazu machen die Leser/innen Vorhersagen, analysieren, synthetisieren und beurteilen den Text. Vorhersagen helfen auch dabei, den Verständnisprozess zu überwachen (vgl. Irwin 2007, S. 91). Die Elaboration dient zusammenfassend vor allem dem Verständnis und der Herstellung eines leaserspezifischen Kontextes.

6. *Metakognitive Prozesse* des Überwachens, Steuerns und Problemlösens im Leseprozess lenken das Verstehen, fördern die Verarbeitung und speichern die Textaussagen (vgl. Bos u.a. 2006, S. 16). Dazu zählt zum Beispiel die Verwendung unterschiedlicher Strategien.

Es wird deutlich, dass Lesen ein hochgradig komplexer Prozess ist, der sich auf unterschiedlichen Ebenen des Textes abspielt. Dementsprechend bildet das Lesen eine Herausforderung für Lehrer/innen und Lerner/innen, die nicht zu unterschätzen ist und gezielter Förderung bedarf. Dies bestätigen auch aktuelle Studien, die differenzierte Ergebnisse hinsichtlich der einzelnen Teilprozesse liefern. Sie werden im folgenden Abschnitt zusammengefasst.

3. Ergebnisse von Leseleistungsstudien

Die *vergleichenden Leseleistungsstudien* haben gezeigt, dass auch am Ende der vierten Klassenstufe einige Schüler/innen noch grundlegende Schwierigkeiten beim Lesen haben. Die Ergebnisse der Studien beziehen sich auf Leseverstehentests, die auf einem theoretischen Rahmenkonzept beruhen, das sich auch im Prozessmodell von Irwin verorten lässt (vgl. Blatt/Voss 2005). Dementsprechend geben die Ergebnisse differenziert Auskunft über die unterschiedlichen Anforderungen des Leseprozesses.

Die *Internationale Grundschuluntersuchung* (IGLU) 2006 hat aufgedeckt, dass 10,6% der Viertklässler/innen nur explizit angegebene Einzelinformationen in Texten identifizieren können (vgl. *Mikroebene* nach Irwin). Etwa die Hälfte der Kinder haben am Ende der Grundschulzeit noch Schwierigkeiten, relevante Handlungsabläufe aufzufinden und Hauptgedanken des Textes zu erfassen und zu erläutern (vgl. *Makroebene* nach Irwin). Somit ist bei dieser sogenannten Risikogruppe die Voraussetzung für das Lesen als Lernmedium nicht erfüllt.

Auch in der neunten Klasse bleiben diese Probleme bei der Risikogruppe bestehen, wie die PISA-Untersuchung bestätigt (vgl. PISA 2000/2006); die Gruppe vergrößert sich sogar noch. Danach sind ca. 23% der Fünfzehnjährigen nicht in der Lage, Schlussfolgerungen aus einem Text zu ziehen und Hauptgedanken eines Textes wiederzugeben (vgl. *integrative Prozesse* nach Irwin). Weiterhin verfügen nur 10% der Fünfzehnjährigen über ein vollständiges und detailliertes Verstehen eines Textes und können diesen kritisch bewerten (vgl. *elaborative Prozesse* nach Irwin).

Aus diesen Ergebnissen kann geschlussfolgert werden, dass eine konsequente Leseförderung in allen Unterrichtsfächern und Schularten weiterhin eine große Aufgabe bleibt (vgl. Prenzel u.a. 2008). Laut Rosebrock und Nix (vgl. 2008, S. 35) wird jedoch ab der fünften Klasse weitestgehend Literaturunterricht im Rahmen

des Deutschunterrichts erteilt. Es existiert für keine Schulform ein Lesecurriculum. Leseförderung wird vielmehr im empathischen Sinne als Verlockung zur Lektüre verstanden, bezieht sich häufig auf außerschulische Bereiche und macht die Eigenständigkeit der Schüler/innen erforderlich. Insbesondere die Risikogruppe aber ist mit einer solchen Eigenständigkeit überfordert. Damit sind die betroffenen Schüler/innen nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern benachteiligt. Eine Förderung basaler Leseprozesse im Rahmen des Unterrichts ist also von großer Bedeutung, um auch der Risikogruppe eine Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen.

Der Notwendigkeit einer Leseförderung gerecht zu werden und Leseförderung auch in der Sekundarstufe zu etablieren, setzt jedoch nicht nur voraus, das Lesen zu fördern, sondern auch den tatsächlichen Lernfortschritt zu ermitteln und die Förderung zu evaluieren. Dazu müssen die Lernausgangslage und der Lernzuwachs dokumentiert werden und eine empirische Validierung erfolgen. Dementsprechend wurde im Rahmen der hier dargestellten Untersuchung das sogenannte *Lesepatenmodell* als integrative Fördermaßnahme in der Sekundarstufe erprobt und mit Hilfe von Tests und Fragebögen evaluiert.

4. Das Lesepatenmodell

Beim sogenannten *Lesepatenmodell* handelt es sich um ein *integratives Lautleseverfahren*, das auf eine Steigerung der *Leseflüssigkeit* zielt (vgl. Rosebrock/Nix 2008, S. 31). Dies soll zur Automatisierung von Mikro- und integrativen Prozessen beitragen und dadurch kognitive Kapazität für die Prozesse auf Makroebene freisetzen (vgl. ebd.). Zudem hat eine Verbesserung der technischen Lesefähigkeit auch eine nachweislich positive Wirkung auf das *LeserSelbstkonzept* und auf die Ausbildung metakognitiver Fähigkeiten (vgl. ebd.). Das Lesepatenmodell richtet sich demnach vor allem an die Schüler/innen, die nicht dazu in der Lage sind, Texte flüssig und sinnverstehend zu lesen.

Für das Lesepatenmodell werden zunächst *Leseteams*, bestehend aus einem schwächeren und einem stärkeren Leser, gebildet. Für einen Zeitraum von drei Monaten lesen die Teams je zwei Mal wöchentlich für 20 Minuten eine selbst gewählte Lektüre (vgl. Blatt u.a. 2009, S. 4). Zu diesem Zweck wird von der Lehrkraft ein Angebot an Büchern zusammengestellt, wobei alle Bücher jeweils in zwei Exemplaren vorhanden sein müssen. Während ein Teammitglied vorliest, hat das andere die Aufgabe, mitzulesen und bei Fehlern einzugreifen, damit sie verbessert werden können. Die Schüler/innen können sich einen Platz für das gemeinsame Lesen suchen, an dem sie sich möglichst wenig von den anderen Lautlesern gestört fühlen, z.B. im Klassen- oder Gruppenraum, auf der Fensterbank, im Flur oder auf dem Schulhof.

Die Lehrkraft fungiert als *Beobachter/in* und *Berater/in*, kann aber auch eingreifen und die Kinder anregen, über den Text miteinander ins Gespräch zu kommen und sich Unverstandenes gegenseitig zu erklären. Neben den Korrekturen im Bereich des Dekodierens sollen auch inhaltliche Gespräche Raum finden, die im Klassenverband aufgegriffen werden. Eine Thematisierung im Unterricht – *Anschlusskommunikation* – leistet eine wichtige Verbindung zu Bereichen, die über die Leseflüssigkeit hinausführen.

5. Instrumente zur Evaluation des Lesepatentmodells

5.1 Der Stolperwörter-Lesetest

Der *Stolperwörter-Lesetest* erfasst Lesetempo, Lesegenauigkeit und Leseverstehen (vgl. Metzke 1993). Der Test besteht aus 60 Sätzen, in denen sich jeweils ein Wort befindet, das semantisch oder syntaktisch nicht in den Satz passt. Dieses muss von den Leser/innen/n als *Stolperwort* identifiziert werden. Die Schüler/innen haben vier Minuten¹ Zeit, so viele Sätze wie möglich zu bearbeiten. Die Auswertung erfolgt durch das Addieren der korrekt bearbeiteten Sätze. Bearbeiten die Schüler/innen weniger als 20 Sätze korrekt, kann man von einer schwachen Leseleistung sprechen. Bei mehr als 40 Sätzen geht man von einer guten bis sehr guten Leseleistung aus. Der zeitökonomische und einfach durchzuführende Test diente innerhalb des Projektes als Grundlage für die Einteilung für die Lesepatenteams. Außerdem wurde der Test sowohl vor als auch nach der Durchführung des Lesepatentmodells eingesetzt, so dass die Ergebnisse des Tests den Lernzuwachs abbilden.

5.2 Leseverstehenstests

Die *Leseverstehenstests*, die innerhalb des hier beschriebenen Projektes durchgeführt wurden, basieren auf der Testkonstruktion der IGLU-Untersuchung. Sie wurden von Frau Prof. Inge Blatt entwickelt und in unterschiedlichen Studien erprobt (KESS 7, HeLp 2006/07 und 2007/08)². Es handelt sich um drei unterschiedliche Tests mit jeweils ca. 15-20 Fragen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades zu Texten, deren Anspruch in Abhängigkeit vom Lernfortschritt der Schüler/innen zunimmt. Die Fragen lassen sich den Teilprozessen nach Irwin zuordnen und stellen dementsprechend unterschiedliche Anforderungen.

Bei den Texten handelt es sich um die Erzählungen „Der Sprung“ von Günther Preuss, „Eine unglaubliche Nacht“ von Franz Hohler und „Böser Markt“ von Johann

1 Da der Test für die Grundschule vorgesehen ist, wurde die Zeitvorgabe für die vierte Klassenstufe übernommen.

2 Vgl. hierzu: Voss/Blatt 2009; Blatt u.a. 2008; Voss u.a. 2008.

Peter Hebel. Sie zeichnen sich alle durch die den Kindern bekannte dreiteilige Textstruktur einer Erzählung – Orientierung, Komplikation und Lösung – aus. Sie beinhalten zu füllende Leerstellen und lassen Raum für Interpretationen. Zudem sind sie klar und verständlich formuliert. Die Länge beträgt nicht mehr als drei Seiten.

Die Testantworten wurden mit Verfahren der *probabilistischen Testtheorie (Item-Response-Theorie)* ausgewertet, so dass die unterschiedliche Schwierigkeit der Aufgaben berücksichtigt werden kann. Die Untersuchung der Aufgaben legt systematische Zusammenhänge zwischen den Antworten offen (vgl. Rost 2004, S. 28) und gibt anhand eines Punktwertes zwischen -3 und +3 Auskunft über die Schwierigkeit jeder Aufgabe. Ein direkter Vergleich der Testergebnisse ist aufgrund der unterschiedlichen Texte problematisch. Da keine gemeinsame Skalierung der Tests durchgeführt wurde, erfolgt die Messung der Leseverstehensentwicklung im Zusammenhang mit Hintergrundvariablen, die lediglich indirekte Schlüsse auf die Lernentwicklung der Schüler zulassen. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass eine solche Auswertung im alltäglichen Unterricht nicht leistbar ist. Dafür stehen jedoch Hilfen zur Testkonstruktion zur Verfügung, die auf der Grundlage statistischer Auswertungen gewonnen wurden. Damit kann die Aufgabenschwierigkeit ebenfalls ermittelt werden, und die Auswertung ist zeitökonomisch (vgl. Blatt/Frahm 2009).

5.3 Lehrerfragebögen

Hierbei handelt sich um einen Einschätzbogen für die an dem Projekt beteiligten drei Lehrkräfte, der anschließend an die Leseförderung eingesetzt wurde. Die Lehrkräfte konnten die Projektdurchführung sowie die Verbesserung der Schüler/innen in den Bereichen Leseflüssigkeit, Leseverstehen und Lesemotivation bewerten sowie Probleme schildern.

6. Anlage des Leseförderprojektes in Dortmund

Im Schuljahr 2007/08 wurde das Lesepatenmodell in der Dortmunder Johannes-Gutenberg-Realschule in allen vier sechsten Klassen³ durchgeführt. Die Lehrkräfte wurden fortgebildet und führten anschließend das Leseförderprojekt sowie die Tests selbstständig durch. Die Auswertung erfolgte an der Universität Hamburg durch die Autorin.

Die Lernausgangslage der 116 Schüler/innen (44 Mädchen und 72 Jungen) aus den vier Parallelklassen wurde im April 2008 mit Hilfe eines Leseverstehenstests und eines Leseflüssigkeitstests erhoben. Nach der dreimonatigen Leseförderung

3 Eine der beteiligten Lehrkräfte unterrichtete Deutsch in zwei Parallelklassen.

durch das Lesepatenmodell wurden diese beiden Tests erneut durchgeführt. Um die Nachhaltigkeit zu überprüfen, wurde nach den Schulferien nochmals das Leseverstehen getestet. Auf die nochmalige Testung der Leseflüssigkeit wurde verzichtet, da der verwendete Stolperwörter-Lesetest aufgrund der inzwischen erreichten durchweg guten Schülerleistungen keine differenzierten Ergebnisse mehr liefern konnte. Nach der Durchführung des Projektes wurden die Lehrer/innen zur Lernentwicklung der Schüler/innen mit Fragebögen befragt. In Tabelle 1 wird der Ablauf nochmals veranschaulicht.

Tabelle 1: Ablauf des Projekts

| Testzeitpunkt 1 (April 2008) | Lesepaten- modell | Testzeitpunkt 2 (Juli 2008) | Testzeitpunkt 3 (Oktober 2008) |
|---------------------------------|----------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Stolperwörter-Lesetest | | Stolperwörter-Lesetest | — |
| Leseverstehenstest | | Leseverstehenstest | Leseverstehenstest |

7. Ergebnisse der Untersuchung

7.1 Leseflüssigkeit

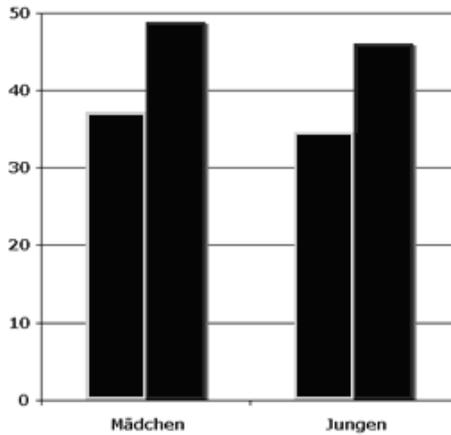
Tabelle 2 zeigt die Entwicklung der Leseflüssigkeit insgesamt und getrennt nach Geschlecht; hierbei wird die Anzahl der richtig bearbeiteten Sätze im Stolperwörter-Lesetest dokumentiert.

Tabelle 2: Entwicklung der Leseflüssigkeit insgesamt und differenziert nach Geschlechtern

| Geschlecht | Mittelwert Lernausgangslage | Mittelwert Lernentwicklung | Differenz |
|------------|--------------------------------|-------------------------------|-----------|
| weiblich | 37,30 | 48,90 | 11,60 |
| männlich | 34,54 | 46,09 | 11,50 |
| insgesamt | 35,59 | 47,12 | 11,53 |

Innerhalb der drei Monate der Leseförderung durch das Lesepatenmodell konnten sich sowohl die Jungen als auch die Mädchen durchschnittlich um elf Sätze verbessern. Die Mädchen erzielten sowohl vor als auch nach der Durchführung mit 37,9 bzw. 48,9 richtig bearbeiteten Sätzen ein etwas besseres Ergebnis als die Jungen (vgl. die folgende Abbildung).

Abbildung: Verbesserung der Lesefähigkeit durch das Lesepatentmodell insgesamt und differenziert nach Geschlechtern



Vergleicht man dieses Ergebnis mit anderen Studien, so zeigt sich, dass es sich um eine starke Entwicklung handelt, die in etwa mit dem Sprung von Anfang Klasse drei bis Mitte Klasse vier zu vergleichen ist (vgl. Blatt/Müller/Voss 2010).

Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse unter Berücksichtigung von Leistungsgruppen, die nach der Anzahl der korrekt bearbeiteten Sätze unterteilt sind. Bei der Testung der Lernausgangslage, zum ersten Testzeitpunkt, befanden sich ca. 70 Prozent der Schüler/innen in der Leistungsgruppe ‚zwischen 20 und 40 Sätzen‘. Ein Schüler hatte weniger als 20 Sätze korrekt bearbeitet. Zum zweiten Testzeitpunkt nach der Leseförderung befanden sich 70 Prozent der Schüler/innen in der Leistungsgruppe ‚mehr als 40 Sätze‘. Kein/e Schüler/in fiel mehr in den Bereich ‚weniger als 20 Sätze‘. Das bedeutet, dass die Gruppe nicht nur insgesamt besser geworden ist, sondern auch, dass insbesondere schwächere Schüler/innen von der Leseförderung im Bereich Leseflüssigkeit profitiert haben.

Tabelle 3: Ergebnisse unter Berücksichtigung von Leistungsgruppen

| Leistungsgruppe | Anzahl Schüler zum ersten Testzeitpunkt | Anzahl Schüler zum zweiten Testzeitpunkt |
|---------------------------|---|--|
| weniger als 20 Sätze | 1 | 0 |
| zwischen 20 und 40 Sätzen | 81 | 24 |
| mehr als 40 Sätze | 28 | 80 |

Die Spannweite der Leseleistung liegt zum ersten Testzeitpunkt zwischen 19 und 54 Sätzen. Zum zweiten Testzeitpunkt liegt sie zwischen 27 und 60 korrekt bearbeiteten Sätzen. Es wird deutlich, dass sich zum einen die Spannweite verringert hat, die Leistung also homogener geworden ist, und zum anderen alle profitiert haben,

da sich selbst der schwächste Schüler/die schwächste Schülerin um mindestens acht Sätze verbessert hat und auch der beste Schüler/die beste Schülerin um mindestens sechs.

7.2 Leseverstehen

Die Auswertung der Leseverstehenstests ist aufwändiger und liefert keinen direkten Vergleich der Testergebnisse, da keine gemeinsame Skalierung der drei eingesetzten Tests vorgenommen wurde. Die statistische Auswertung lässt jedoch indirekte Schlüsse auf die Lernentwicklung der Schüler/innen zu.

Zunächst wurde mit Hilfe der Skalierung der einzelnen Tests überprüft, ob die Tests reliabel sind. Es zeigte sich, dass alle Fragen den statistischen Gütekriterien entsprechen und somit das Konstrukt *Leseverstehen* erfassen. Weiterhin wurden anhand einer Untersuchung der Aufgabenschwierigkeit der Tests sowie einer Differenzierung der erbrachten Leseleistung nach Geschlecht und Klasse Indizien für eine positive Lernentwicklung ermittelt, die im Folgenden für jede Testung dargestellt werden.

Bei dem ersten Leseverstehenstest („Der Sprung“) zur Untersuchung der Lernausgangslage liegt die Spannbreite der statistisch geschätzten Aufgabenschwierigkeit zwischen -1.486 und +1.591, wobei die Schwierigkeit aufsteigend ist. Es befinden sich elf von 21 Fragen im Bereich unter 0, wobei davon eine Frage im Bereich unter -1 liegt. Dies sind also leichtere Aufgaben. Betrachtet man die Schülerleistungen, so zeigt sich, dass die Schüler/innen durchschnittlich 74,04 Prozent der Fragen korrekt beantwortet haben. Wie im Stolperwörter-Lesetest schneiden die Mädchen mit durchschnittlich 77,46 Prozent korrekt gelöster Aufgaben etwas besser ab. Betrachtet man die Ergebnisse auf Klassenebene, so zeigt sich, dass die beste Klasse einen Durchschnittswert von 78,75 Prozent richtig gelöster Aufgaben und die schwächste Klasse einen Durchschnittswert von 66,04 Prozent richtig gelöster Aufgaben hat. Die Spannbreite der korrekt gelösten Aufgaben in der Gesamtgruppe liegt zwischen 28 und 92 Prozent, d.h. es handelte sich um sehr heterogene Lerngruppen.

Die Auswertung des zweiten Leseverstehenstests („Eine unglaubliche Nacht“) zeigt, dass die Schwierigkeit der Aufgaben zwischen -1.512 und +1.611 liegt. Damit ist die Schwierigkeit der Aufgaben etwa so hoch wie beim ersten Test und passt sich somit an die wachsende Kompetenz der Schüler/innen an. Diese beantworten durchschnittlich 73,88 Prozent der Fragen korrekt. Erneut liegt die Leistung der Mädchen mit 75,33 Prozent durchschnittlich korrekt gelöster Aufgaben etwas höher als die der Jungen, jedoch ist der Abstand deutlich geringer. In Bezug auf die einzelnen Klassen liegt die stärkste Klasse bei 79,43 Prozent korrekt gelöster Aufgaben. Es handelt sich um dieselbe Klasse, die auch die beste Lernausgangslage hatte. Die schwächste Klasse liegt bei 68,97 Prozent im Durchschnitt. Auch hier handelt es sich um die Klasse, die

bei der ersten Testung den niedrigsten Durchschnittswert hatte. Es wird jedoch deutlich, dass die Klassen in ihrer Leseverstehensleistung etwas näher zusammenrücken. Dies bestätigt auch die Spannbreite der Leistung. Sie liegt zwischen 32 und 95 Prozent korrekt gelöster Aufgaben und ist damit geringer als bei der Lernausgangslage.

Die statistisch ermittelte Schwierigkeit des dritten Tests („Böser Markt“) zur Untersuchung der Nachhaltigkeit ergibt, dass die Schwierigkeit der Aufgaben zwischen -1.728 und $+2.470$ liegt. Zwölf Fragen befinden sich im Bereich unter 0 und zwölf darüber. Es befinden sich zwei Fragen über einer Schwierigkeit von 2. Das bedeutet, dass dieser Test etwas schwerer ist als die vorherigen Tests. Das zeigt sich auch darin, dass der Durchschnittswert korrekt gelöster Aufgaben mit 70,46 Prozent geringer ist als bei den ersten beiden Tests. Betrachtet man die Ergebnisse differenziert nach Geschlecht, liegen die Mädchen nur mit einem Prozentpunkt vor den Jungen. Die Leseverstehensleistung hat sich demnach noch mehr angeglichen. Differenziert man die Ergebnisse nach Klassen, so liegen sie noch einmal näher zusammen. Die zu allen drei Messzeitpunkten stärkste Klasse erzielte einen Durchschnittswert von 73,17 Prozent, und die schwächste Klasse löste durchschnittlich 64,42 Prozent der Aufgaben korrekt. Auffällig ist, dass es sich bei der schwächsten Klasse nicht mehr um dieselbe handelt wie bei den ersten beiden Testzeitpunkten. Die vorher schwächste Klasse liegt nunmehr bei 68,75 Prozent. Die Spannbreite der Gesamtgruppe liegt zwischen 40 und 95 Prozent korrekt gelöster Aufgaben und ist damit geringer als an den ersten beiden Testzeitpunkten. Dies zeigt, dass die schwachen Schüler/innen sich besonders verbessert haben, und bestärkt weiterhin die These, dass die Leistung der Schüler/innen insgesamt homogener geworden ist.

7.3 Lehrerfragebogen

Es zeigt sich, dass aus Sicht der drei Lehrkräfte die Durchführung des Lesepatentmodells erfolgreich und relativ unproblematisch war. Allein die Zusammenarbeit der Kinder untereinander gestaltete sich manchmal schwierig. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die Leseteams nicht allein aufgrund ihrer Leistung im Stolperwörter-Lesetest eingeteilt werden sollten, sondern dass auch soziale Aspekte berücksichtigt werden müssen (vgl. Kurz/Masanek 2007, S. 17). Aus Sicht der Lehrkräfte haben sich die Schüler/innen in Bezug auf die Leseflüssigkeit, das Leseverstehen und die Lesemotivation auf einer Skala von 1–6 durchweg im Bereich von vier bis fünf Punkten verbessert. Nach Einschätzung der Lehrer/innen handelt es sich also um eine starke Verbesserung in drei essenziellen Bereichen der Lesekompetenz.

8. Fazit

Lesen ist ohne Frage eine Basisqualifikation, die nicht nur für die Schullaufbahn der Schüler/innen, sondern auch für ihre Teilnahme am gesellschaftlichen Leben unabdingbar ist. Zum Lesen gehört dabei nicht nur das Dekodieren. Vielmehr handelt es sich um einen komplexen, aus Teilprozessen bestehenden Vorgang, der sich nicht nur auf die Textebene bezieht, sondern auch das Weltwissen und die Lebenswelt der Schüler/innen mit einbezieht. Da der Leselernprozess am Ende der vierten Klasse nicht abgeschlossen ist und ein Teil der Kinder zu diesem Zeitpunkt noch nicht über eine Lesefähigkeit verfügen, die sie zum Lernen in allen Fächern in der Sekundarstufe benötigen, ist eine Förderung in der Sekundarstufe nötig.

Das integrative Lesepatentmodell ist eine Möglichkeit, neben der basalen Leseflüssigkeit auch das Leseverstehen und die Lesemotivation zu stärken. Dass dies auch in Klasse 6 noch zu Erfolgen führt, konnten die hier dargestellten Ergebnisse des Kooperationsprojekts zwischen der Universität Hamburg und der Johannes-Gutenberg-Realschule in Dortmund zeigen. Die Testergebnisse zur Leseflüssigkeit und zum Leseverstehen legen offen, dass sich die Schüler/innen in Bezug auf die Leseflüssigkeit verbesserten und die Leseleistung homogener wurde. Das deutet darauf hin, dass insbesondere die schwachen Schüler/innen von einer Leseförderung in der Sekundarstufe profitieren können. Außerdem bestätigen auch die Lehrkräfte den Anstieg in der Leseflüssigkeit, dem Leseverstehen und der Lesemotivation.

Das vorgestellte Projekt kann den Weg für eine Leseförderung durch das Lesepatentmodell in der Sekundarstufe öffnen und Schulen sowie Lehrkräfte animieren, dieses in ihren Unterricht zu implementieren und durchzuführen. Dabei empfiehlt sich eine Evaluation des Modells durch einfach zu erstellende, durchzuführende und auszuwertende Tests (vgl. zur Testerstellung und differenzierter Auswertung von Leseverstehentests Blatt/Frahm 2009). Auf diese Weise kann auch die Schülerlernentwicklung nachvollzogen und festgehalten werden, denn die Lernbeobachtung bildet die Grundlage für einen individualisierten Unterricht, der jedes Kind im Blick hat und keines zurücklässt. Dies wiederum kann dazu beitragen, dass sich die Zahl der Risikoschüler/innen verringert und in Zukunft nicht mehr beinahe ein Viertel der Fünfzehnjährigen die Schule ohne eine für die Berufs- und Lebenswelt ausreichende Lesekompetenz verlässt.

Literatur

Blatt, I./Müller, A./Voss, A. (2010): Schriftstruktur als Lesehilfe. Konzeption und Ergebnisse eines Hamburger Leseförderprojekts in Klasse 5 (HeLp). In: Bredel, U./Hinney, G./Müller, A. (Hrsg.): Schriftkompetenz und Schriftsystem: linguistisch – empirisch – didaktisch. Berlin: de Gruyter, S. 171-202.

- Blatt, I./Frahm, S. (2009): Differenzierte Leseförderung – wie geht das? In: Schulmagazin 5-10, H. 5, S. 52-56.
- Blatt, I./Hein, C./Issa, A./Masanek, N. (2009): Das Lesepatenmodell: Leseförderung in Klasse 5. Projektvorstellung zum Begleitvideo. In: Homeier, W. (Hrsg.): Unterrichtsqualität sichern. Sekundarstufe. Berlin: Raabe Nachschlagen – Finden 5, G1.2.
- Blatt, I./Voss, A./Gebauer, M./Kowalski, K. (2008): Integratives Konzept zur Lese- und Sprachförderung. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 183-199.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2006): IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Campbell, J.R./Kelly, D.L./Mullis, I.V.S./Martin, M.O./Sainsbury, M. (2001): Framework and Specifications for PIRLS Assessment. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Kurz, D./Masanek, N. (2007): Können Tom und ich heute wieder lesen? – Ein Erfahrungsbericht zum Lesepatenmodell. In: Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.): Schulmanagement, H. 5, S. 16-18.
- Metze, W. (1993): Der Stolperwörter-Lesetest. URL: <http://www.lesetest1-4.de>; Zugriffsdatum: 04.10.2010.
- Prenzel M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hamann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung. URL: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf; Zugriffsdatum: 04.10.2010.
- Rosebrock, C./Nix, D. (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rost, J. (2004): Testtheorie. Testkonstruktion. Bern: Huber.
- Voss, A./Blatt, I. (2009): Unterrichtsentwicklungsforschung. Ein integrativer Ansatz zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. In: Bauer, K.-O./Logemann, N. (Hrsg.): Kompetenzmodelle und Unterrichtsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-74.
- Voss, A./Blatt, I./Gebauer, M./Müller, A./Masanek, N. (2008): Unterrichtsentwicklung als integrierte Schulentwicklung. Das Hamburger Leseförderprojekt (HeLp). In: Bos, W./Holtappels, H.G./Pfeiffer, H./Rolf, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung 15. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, S. 93-122.

Sarah Frahm, Jg. 1984, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Nationalen Bildungspanel.

Anschrift: Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
E-Mail: Sarah.Frahm@uni-hamburg.de