

Dall'Armi, Julia von

Leseförderung inklusiv. Fachdidaktische Überlegungen zu Systematik und Rezeptionspotenzialen digitaler Videoangebote zur Lesekompetenz

Ferencik-Lehmkuhl, Daria [Hrsg.]; Huynh, Ilham [Hrsg.]; Laubmeister, Clara [Hrsg.]; Lee, Curie [Hrsg.]; Melzer, Conny [Hrsg.]; Schwank, Inge [Hrsg.]; Weck, Hannah [Hrsg.]; Ziemer, Kerstin [Hrsg.]: *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 183-193



Quellenangabe/ Reference:

Dall'Armi, Julia von: Leseförderung inklusiv. Fachdidaktische Überlegungen zu Systematik und Rezeptionspotenzialen digitaler Videoangebote zur Lesekompetenz - In: Ferencik-Lehmkuhl, Daria [Hrsg.]; Huynh, Ilham [Hrsg.]; Laubmeister, Clara [Hrsg.]; Lee, Curie [Hrsg.]; Melzer, Conny [Hrsg.]; Schwank, Inge [Hrsg.]; Weck, Hannah [Hrsg.]; Ziemer, Kerstin [Hrsg.]: *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 183-193 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-263119 - DOI: 10.25656/01:26311

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-263119>

<https://doi.org/10.25656/01:26311>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Julia v. Dall'Armi

Leseförderung inklusiv – Fachdidaktische Überlegungen zu Systematik und Rezeptionspotenzialen digitaler Videoangebote zur Lesekompetenz

Abstract

Online verfügbare Lesefördervideos können als niedrigschwelliger Informationslieferant sowie inklusiv-methodischer Impulsgeber für eine breite Adressat:innenklientel mit einschlägigem Förderbedarf sinnvoll genutzt werden. Diese bergen aber angesichts fehlender Qualitätskontrollen auch einige Risiken. Der vorliegende Beitrag unternimmt ausgehend von einer Kategorisierung und Charakterisierung digitaler Angebote einen Abgleich mit fachdidaktischen Lesekompetenzmodellen und lotet sowohl ihre Bedeutung als auch ihre Rezeptionspotenziale näher aus. Es lässt sich zeigen, dass die propagierten Lesefördermaßnahmen ohne entsprechende fachliche Vorkenntnisse nur eingeschränkt genutzt werden können.

Schlagworte

Leseförderung, Online-Videos, inklusive Lesesinterventionsmaßnahmen

1 Problemfeld, zentrale Fragestellung und Methodik

Funktionaler Analphabetismus, i. e. die Fähigkeit, Texte sinnentnehmend lesen zu können, und geringe berufliche Aufstiegschancen korrelieren laut einer Studie der Universität Hamburg (Grotlüschen et al., 2018).

Dennoch ist es um das Lesen als zentrale Bildungskompetenz in einer hochentwickelten Industrienation wie Deutschland weiterhin schlecht bestellt: „Rund 6,2 Millionen Deutsch sprechende Erwachsene im Alter zwischen 18 und 64 Jahren sind gering literalisiert [...]. Das sind 12,1 % der entsprechenden Gesamtbevölkerung“ (Grotlüschen et al., 2018, S. 18). Sichtbar werden diese Defizite bereits in der Schule, denn „15,4 % der Grundschüler:innen erreichen nicht die Kompetenzstufe III“ (Bos et al., 2012, S. 13) der Lesekompetenz. Außerdem befindet sich „in Deutschland [...] ein verhältnismäßig hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern“ der Sekundarstufe I im Hinblick auf die sinnentnehmende Lesefähig-

keit „auf den untersten Kompetenzstufen (21 %)“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Verstärkt haben sich die für die im Bildungssystem registrierten Lesedefizite zudem nachweislich durch coronabedingte Lockdownphasen:

Die weiteren Analysen zeigen, dass sich die veränderten Lernbedingungen in der Phase der Schulschließungen ungünstig auf den Fortschritt der Kinder im Leseverstehen auswirkten. Es gelingt den Kindern im Distanzunterricht offensichtlich nicht, sich Lesestrategien selbstständig anzueignen bzw. diese ohne Hilfe zu üben, sodass die Trainingsgruppe zunächst keine Vorteile aufzuweisen scheint. (Wild et al., 2021, S. 94)

Angesichts dieser Befunde stellt sich die Frage nach der Bedeutung geeigneter Lesefördermaßnahmen, die im außerschulischen Bereich kommuniziert werden. Weitgehend frei verfügbare Online-Videos vermögen diese Aufgabe dem Anschein nach zu übernehmen, sind sie doch in der Lage, durch einen einfachen Internetanschluss einen niedrigschwelligen wie problemlosen Zugang für alle potenziellen Interessentengruppen zu liefern und damit Interessierten ohne Vorkenntnisse, Expert:innen, Studierenden oder Betroffenen selbst Hilfestellungen anzubieten. Die der Online-Struktur eigene kognitive Zugänglichkeit durch unbegrenzte Wiederholbarkeit, das aus der gleichzeitigen Präsentation von Text und Bild resultierende „Kontiguitätsprinzip“ (Nieding et al., 2015, S. 63) und die individuelle Festlegung der Präsentationsgeschwindigkeit, das „Segmentierungsprinzip“ (Nieding et al., 2015, S. 142), ermöglichen einen Memorierungs- und Adaptionseffekt. Die Vergleichbarkeit unterschiedlicher Angebote ermöglicht eine bedarfsgerechte Auswahl.

Die zahlreichen Vorteile sind jedoch Fluch und Segen zugleich, denn „Lernende ihrerseits können sich aus einem fast unüberschaubaren Angebot mehr oder weniger zufällig das herausuchen, was interessiert oder gefällt“ (Dorgerloh & Wolf, 2020, S. 8).

Eine Systematisierung inklusiver Leseforschungsangebote bildet deshalb ein wichtiges Forschungsdesiderat. Der vorliegende Beitrag wird dazu erste Überlegungen enthalten.

Um die in den Videos vermittelten Leseförderaspekte beurteilen zu können und Rezeptionsvoraussetzungen der potenziellen Adressat:innenklientel anzustellen, sollen zunächst der Lesekompetenzbegriff der Deutschdidaktik referiert und davon ausgehend Aspekte einer fachspezifischen inklusiven Leseförderung aufgezeigt werden, die Verfahrensweisen für Menschen mit besonderem Leseförderbedarf umfassen.

Der Auswertung der Videos wird der weithin akzeptierte Lesekompetenzbegriff von Rosebrock und Nix (2008) zugrunde gelegt sowie die in den digitalen Angeboten propagierten Interventionsmaßnahmen mit dem aktuellen Forschungsstand abgeglichen. Beide Aspekte seien deshalb in aller Knappheit skizziert.

Der Lesekompetenzbegriff nach Rosebrock und Nix (2008) enthält unterschiedliche Ebenen potenziell defizitärer Reading Literacy, die trotz wechselseitiger Verschränkungsmöglichkeiten unabhängig voneinander gesehen werden können, etwa, indem „verstärkt Aspekte des Selbstkonzepts als Leser/in“ (von Brand & Brandl, 2017, S. 17) untersucht werden. Sie bedürfen unterschiedlicher, von der Deutschdidaktik entwickelter inklusiver Interventionsmaßnahmen, deren Wirksamkeit sowohl auf lokaler als auch auf Länderebene vielfachen empirischen Forschungsniederschlag gefunden haben.

Zunächst kann eine eingeschränkte Lesekompetenz auf der „Prozessebene“ (Rosebrock & Nix, 2008, S. 16) fassbar sein. Demnach haben nicht wenige Schüler:innen Probleme bei der „Wort- und Satzidentifikation“, „lokale“ oder „globale Kohärenzen“ (Rosebrock & Nix, 2008, S. 16) zu erkennen oder „Superstrukturen“ (Rosebrock & Nix, 2008, S. 16) des Textes zu verstehen. Leseflüssigkeit und -geschwindigkeit beeinträchtigen den Rezeptionsprozess sowie die Informationsentnahme; Laut- und Vielleseverfahren oder textverstehende Lesestrategien können dem entgegenwirken (z. B. Wild & Schilcher, 2018). Manche Leseschwierigkeiten beruhen aber auch auf einem negativen „Selbstkonzept“ (Rosebrock & Nix, 2008, S. 16) der Leser:innen, sind also auf der „Subjektebene“ (Rosebrock & Nix 2008, S. 16) angesiedelt. Mit der Selbstauffassung einer geringen Lesekompetenz vieler Schüler:innen setzt in diesen Fällen eine verhängnisvolle Spirale mangelnder Lesemotivation ein, die zu einem Rückgang individueller Lesezeiten oder Lektüremengen führt, wodurch auch die Beherrschung prozesshafter Lesefertigkeiten leidet. Leseanimationsverfahren sollen dem entgegenwirken, etwa das Projekt „Alle lesen ihr Buch“ (von Brand & Brandl, 2017, S. 155).

Das Fehlen geeigneter Anschlusskommunikation über gelesene Texte sorgt schließlich auf der dritten, der „sozialen Ebene“ (Rosebrock & Nix, 2008, S. 16), für einen Mangel an metareflexiver Auseinandersetzung mit der Lektüre, wodurch ein Defizit an textanalytischer Lesekompetenz entsteht. Aus Textlektüren können keine geeigneten Schlussfolgerungen gezogen, Deutungen vorgenommen oder eine eigene Meinung formuliert werden. Mithilfe literarischer Gespräche oder informeller außerschulischer Anschlusskommunikation über (non)fiktionale Texte kann eine Kompensation dieser Ausprägung defizitärer Lesekompetenzen sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Rahmen erfolgen (Mathern, 2018; Thäle & Riegert, 2018; Dannecker, 2018).

Inwieweit kehren diese Ebenen und ihre inklusiven Leseförderansätze in den online abrufbaren Lesefördervideos nun wieder, in welcher Form werden diese mediendidaktisch aufbereitet und welches Publikum adressieren sie?

Ausgewertet werden zur Beantwortung die Trefferzahlen zum Suchbegriff *Leseförderung* auf der im deutschsprachigen Raum vielfach genutzten Videoplattform YouTube und ergänzend die zum Suchbegriff passenden Videoangebote auf www.unterrichtsvideos.net, einer Sammlung deutschsprachiger Unterrichtsmitsschnitte

mit relativ großer Reichweite. Auf Letztere kann jedoch aus datenschutzrechtlichen Gründen mit wenigen Ausnahmen nur mit einer zeitlich befristeten Registrierung und unter Angabe der Nutzungsbedingungen zugegriffen werden.

Der Kernbegriff *Leseförderung* wurde ausgewählt, weil er verschiedenartige Lesevoraussetzungen und damit ein breites Heterogenitätskonzept impliziert. So ist er breit angelegt, da er sowohl alters- wie entwicklungsbedingt erwartungsgemäße Lesedefizite von Lesenovizinnen als auch erwartungswidrig geringe Lesekenntnisse von erwachsenen Illiteraten kompensieren soll. Der Begriff *Leseförderung* verfolgt als Terminus Ombrellone zudem inhaltlich einen globalen Ansatz, der potenziell alle Fördermaßnahmen in Bezug auf die angesprochenen Lesekompetenzebenen zu umfassen vermag.

Alternative inklusive Leseförderthemen (z. B. *Lesekompetenz*) werden unter Umständen bei der Verwendung anderer Suchbegriffe thematisiert; diese können aber aus Umfangsgründen im vorliegenden Beitrag nicht weiterverfolgt werden.

Methodisch soll aus Umfangsgründen keine Detailinterpretation oder Qualitätsuntersuchung einzelner Videos erfolgen (siehe dazu metaanalytisch Siegel & Hensch, 2021), sondern die abrufbaren Videotypen allgemein in ihren Grundzügen vorgestellt und in der Folge der praktische Nutzen reflektiert werden, der die Anwendungsbereiche des jeweiligen Videotyps konturieren kann. Die Kategorisierung wurde aus einer Mischung deduktiver und induktiver Merkmale entwickelt. Sie beruht auf der Anwendung mediendidaktischer Eigenschaften bei Erklärvideos nach Arnold und Zech (2019) und auf der inhaltsanalytischen Auswertung der in den Videos erklärten oder vorgeführten Aspekte der Leseförderung.

Zusätzlich soll in aller Kürze auf die Bedeutung der Adressat:innengruppe eingegangen werden (siehe zu diesem Thema bei Erklärvideos in allgemeiner Form auch Brosziewski et al., 2020).

2 Kategorisierung

Überblickt man die Trefferzahlen (erhoben am 27.02.22) und Videoformate zum Thema *Leseförderung* auf YouTube (443), so wird eine graduelle Skalierung deutlich, die von einer rein metareflexiven theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Leseforschung zu praxisnahen Umsetzungsmöglichkeiten inklusiver Förderangebote reicht. Die Abgrenzungen sind naturgemäß nicht immer ganz trennscharf; die Ausführungen beziehen sich deshalb immer auf prototypische Beispiele. Ausgeschlossen wird in dieser Übersicht explizit die Nutzung von Lese-Apps, deren Qualität bereits beispielhaft untersucht worden (Schilcher & Wild, 2021) und deren Nutzung zudem in der Regel kostenpflichtig ist.

Das Theorie-Praxis-Kontinuum der Lesefördervideos

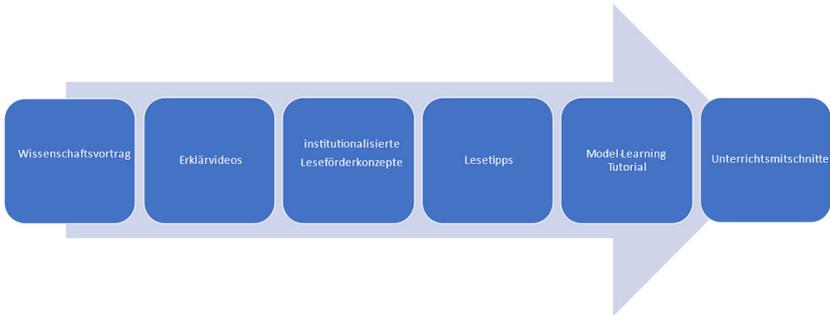


Abb. 1: Das Theorie-Praxis-Kontinuum der Lesefördervideos (eigene Darstellung)

Einen theorielastigen, wenngleich heterogenen Extrempol bildet innerhalb dieser Spannweite digitaler Angebote die Kategorie *Leseförderinformationen/-nachrichten in Vortrags- oder Interviewformat* mit 9 % der Treffer. Als Beispiel kann das Video genannt werden, das unter <https://www.youtube.com/watch?v=wwgKfmJMeHM> abgerufen werden kann. Leseforscherin Karin Landerl von der Universität Graz hält hier einen Vortrag über „Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem“ im Rahmen einer Tagung.

Der Typus thematisiert sowohl auf der Inhalts- als auch auf fachsprachlicher Vertextungsebene die Leseforschung aus wissenschaftlicher, aber auch politischer Sicht. Definitionsfragen wie die Bedeutung des Lesekompetenzbegriffes nehmen vor diesem Hintergrund einen eher peripheren Status ein. Vielmehr stehen Aspekte wie Neuigkeiten über die Initiierung regionaler wie länderspezifischer Lesefördermaßnahmen, die Messung von Lesekompetenz, die Effekte vorgenommener Interventionsmaßnahmen und die Schlussfolgerungen für das jeweilige Bildungssystem im Mittelpunkt dieser Videos, die aufgrund ihrer zumeist statischen Kameraeinstellung und dem Fehlen möglicher Veranschaulichungsmechanismen weniger für Internetplattformen gedreht wurden. Einendes Merkmal ist die Aktualität der thematisierten Leseförderung. Dabei ist die Adressat:innenklientel dieser Kategorie durchaus zweigeteilt: Zielpublikum sind in Bezug auf wissenschaftliche Vorträge entweder Expert:innen, die die Aufzeichnung einer Präsenzveranstaltung dazu nutzen, um die vorgestellten Inhalte in bereits vorhandene, individuell abrufbare mentale Wissensrepräsentationen einordnen zu können. Durch ihre voraussetzungsreiche Rezeption vermögen es diese Side-Effect-Videos, beim User bereits bestehende kognitive Schemata zu aktualisieren, die beim interessierten Rezipierenden ohne Vorkenntnisse erst geschaffen werden müssen. Zum anderen wird die breite, an Leseförderung interessierte Bevölkerung über politisch initiierte Lesefördermaßnahmen und deren Erfolge global und kompakt informiert, ohne selbst aktiv und vertieft in das Thema einsteigen zu müssen.

Innerhalb des Theorie-Praxis-Kontinuums der Lesefördervideos nehmen Erklärvideos eine weitere, relativ theorienahe Position ein. So spricht im zum Link https://www.youtube.com/watch?v=5s8tb_MFsAU gehörenden Video eine Referentin über das Thema „Lesekompetenz fördern durch Lesestrategien“ mit Bezug auf das Schweizer Bildungssystem.

Diese Videos stellen mit 65 Treffern gut 14 % der frei verfügbaren Leseförderangebote. Die Gruppe definiert zumeist den Begriff der Lesekompetenz und stellt geeignete Interventionsmaßnahmen vor, vermittelt also bereits etabliertes fachwissenschaftliches Wissen und bewährte Fördermaßnahmen. Mediendidaktisch speziell für Internetplattformen geschaffen bedient sie sich typischer Erklärvideostile, setzt „Screencasts“ (Arnold & Zech 2019, S. 26) wie „Legetricktechnik“ (Arnold & Zech 2019, S. 27) ein und/oder oszilliert zwischen einem „(ent)personalisierten Whiteboard-Video“ (Arnold & Zech 2019, S. 32) und „Green-Screen-Videos“ (Arnold & Zech 2019, S. 31). Adressiert sind die Videos angesichts der Kombination basaler Fragen der Leseforschung und der Nutzung von Fachsprache an Studierende, Pädagog:innen und akademisch vorgebildete Laien, die einen knappen, jedoch sachgerechten Überblick über einschlägiges Wissen mit breitem disziplinenbezogenen Konsensfaktor erhalten möchten. Statistisch gesehen ist diese Gruppe mit 40 Treffern und 9 % der gesamten Videoanzahl auf YouTube eher klein.

Demgegenüber widmet sich die mit 172 Treffern am stärksten vertretene Videogruppe der *institutionalisierten Leseförderkonzepte*, also konkreten Schul- und Hochschulkooperationen sowie Programmen von städtischen Bibliotheken, dem Ziel, die Lesefähigkeiten von Heranwachsenden gezielt zu fördern. Ein Beispiel ist das von Bildungspartner NRW ins Netz gestellte Video „Leseförderung in der Schule - Ideen und Partner“, das unter dem Link https://www.youtube.com/watch?v=XcLPR3Cvm_s abrufbar ist.

Die Interventionen sind hier vorwiegend, wenn auch nicht ausschließlich, auf der Subjekt- und sozialen Ebene angesiedelt; lesemotivierende Aspekte bilden den Großteil der besprochenen Vorgehensweisen. Als Adressat:innen kommen vorwiegend mit Lesefördermaßnahmen betraute und institutionell eingebundene Lehrkräfte anderer Schulen infrage, für die die konkrete praxisorientierte Programmatik als impulsgebendes Role-Model dienen kann. Aus mediendidaktischer Perspektive sind die Videos für die digitale Rezeption produziert worden. Als zeitlich verdichtete Dokumentarfilme nutzen sie „interne Authentizitätssignale“ wie die „kommentierende Stimme eines heterogenen Erzählers“ („voice of god“) und inszenieren den Wechsel von den Erfolg der Lesefördermaßnahmen darlegenden Interviews mit Wissenschaftler:innen, Schulleiter:innen, Lehrkräften und Schüler:innen („talking heads“) zur Einblendung von Unterrichtsszenen (Kammerer & Kepser, 2014, S. 33), indem sie szenisch und punktuell integrierte Lesefördermaßnahmen unter Einspielung eines dokumentarfilmtypischen Klangteppichs darstellen. Schwerpunkt liegt dabei auf den leseanimierenden Verfahren der Subjektebene des Lesens.

Die nächste Gruppe der auf YouTube erhältlichen Lesefördervideos, die *Lesetipps*, umfasst schulische wie außerschulische Ratschläge zur Leseförderung und bildet mit 130 Treffern und 29 % der Angebote die zweitstärkste Gruppe. Als prototypisches Beispiel ist hier eine ehrenamtlich in der Leseförderung tätige Referentin zu nennen, die geeignete Bilderbücher zur Erstleseförderung vorstellt. Das Video ist abrufbar unter: <https://youtube.com/watch?v=t9437QbDgWk>. Die Heterogenität dieses Videotyps beruht dabei auf der aus unterschiedlichsten Statusgruppen zusammengesetzten Informant:innenklientel. Sowohl Laien, etwa Eltern oder Großeltern, als auch Wissenschaftler:innen, Studierende oder Verlagsvertreter:innen stellen mögliche Lesefördertools (etwa den Einsatz von Büchern, Spielen, Apps) und Verfahrensweisen (z. B. Vorlesepraktiken) vor, deren Auswahl einerseits durch erfahrungsbedingte Motivation gerechtfertigt, andererseits wissenschaftlich belegt und/oder von kommerziellem Interesse der jeweiligen Anbieter getragen ist. Aus der Perspektive der Leseforschung bedienen die propagierten Verfahrensweisen alle Ebenen der Lesekompetenz, legen dabei aber einen klaren Schwerpunkt auf die Prozess- wie Subjektebene des Lesens. Medien-didaktisch ist eine große Ähnlichkeit mit den Erklärvideos gegeben. Häufig findet sich eine Einstellung mit Kameravortrag eines oder mehrerer „talking heads“ (Kammerer & Kepser, 2014, S. 33) und einem Screencast-Stil.

Die letzten beiden Lesefördertypen auf obiger Skala zeichnen sich durch einen Turn von der metakommunikativen Thematisierung der Leseförderung zur praktischen Umsetzung der Lesefördermaßnahmen aus. So führen Model-Learning-Tutorials, 7 % der Videos, Lesefördermaßnahmen konkret vor. Etwa zeigen unter <https://www.youtube.com/watch?v=OYj0FeJ7D14> zwei Schüler:innen das Lesetandem.

Die Videos dieser Gruppe lassen sich durch eine idealtypische Inszenierung geeigneter Lesefördermaßnahmen charakterisieren. Die Videos adressieren in erster Linie pädagogisch geschultes Personal und dienen Fortbildungszwecken, können aber auch von Angehörigen Betroffener als Anregung für häusliche Fördermaßnahmen genutzt werden. Das große Potenzial dieser Videos liegt dabei in der unmittelbaren, praxisnahen Umsetzung der in den anderen Videotypen lediglich theoretisch beschriebenen Verfahrensweisen, wodurch die Model-Learning-Videos einen hohen Aufforderungscharakter und niedrigschwellige Umsetzungsbedingungen haben, sich aber in der Regel auf die Prozessebene beschränken.

Den unmittelbarsten Praxiseindruck von Lesefördermaßnahmen verschaffen authentische Unterrichtsfilmsequenzen, die ihren Einsatz (z. B. Lautleseverfahren) nicht mehr unter Laborbedingungen, sondern aus Feldforschungsperspektive zeigen. So macht eine 5. Klasse unter https://vsso.uni-muenster.de/ProVision/video/#DEU_K34_LK1_1DS_LF_Clip6 ein von Studierenden der WWU Münster angeleitetes Sichtwortschatztraining.

Didaktisch liegt insbesondere in der Hochschullehre der Gewinn in der Abbildung der Fördermaßnahmen in der Praxis unter Einbezug der Schüler:innenreaktionen

in Abhängigkeit von Lehrkraftinterventionen und Lerngruppen. Studierende sowie Wissenschaftler:innen können ausgehend von einer qualitativ ausgerichteten videographischen Analyse die Wirksamkeit von Förderansätzen diskutieren und beurteilen. Aus der Warte der Leseforschung werden grundsätzlich alle Ebenen der Lesekompetenz berücksichtigt, wenngleich auch hier ein klarer Schwerpunkt auf der Prozessebene zu konstatieren ist. Insgesamt bilden digital verfügbare Lesefördersequenzen ca. 18 % der auf www.unterrichtsvideos.net verfügbaren Deutschstunden.

3 Überlegungen zum Nutzen der Videos

Lässt man die in den Videos thematisierten Inhalte Revue passieren, so wird ein sehr begrenzter Leseforschungsbegriff offenkundig. Der hier vertretene Ansatz setzt einen Schwerpunkt auf die Primarstufe und eher peripher auf die Sekundarstufe I. Die Förderung der Reading Literacy bei Erwachsenen mit unterschiedlichem Lesevermögen wird nahezu nicht thematisiert (siehe zu diesem Thema Keller-Loibl & Brandt, 2015).

Ein Schwerpunkt der Videos liegt überdies primär auf der Prozessebene, weshalb vor allem Laut- und Vielleseverfahren sowie sinnentnehmendes Lesen thematisiert werden.

Subjektbezogene Leseanimationsverfahren sind an zweiter Stelle zu nennen, wenngleich auch hier deutliche Lücken offenbart werden. So werden das leseförderliche Potenzial von Medienverbundliteratur (z. B. Gailberger, 2011, 2013; Kruse, 2012) oder der Einsatz von Literatur mit geringer Textkomplexität (z. B. Frickel, 2018) kaum berücksichtigt.

Ein weiteres Problem zeigt sich bei der numerischen Auswertung der Videos: Interpretiert man die Trefferzahlen, die bei der Suchanfrage *Leseförderung* auf YouTube aufscheinen, so zeigt sich, dass die ersten beiden Gruppen mit 23 % Anteil an der gesamten Trefferquote Theorieansätze der Lesefördermaßnahmen abbilden. Als bedeutender für das Erlernen des Lesens werden mit 77 % institutionalisierte Leseförderkonzepte, Lesetipps sowie Model-Learning-Tutorials angesehen, wodurch ein klarer Primat auf der Praxisebene zu konstatieren ist. Leseförderung wird somit gesellschaftlich als primär praxisorientiert verstanden. Dabei wird ein zentrales Desiderat deutlich: Die Videos vertreten einen weiten Heterogenitätsbegriff. Um eine geeignete Interventionsmaßnahme zur Kompensation der jeweils relevanten Lesedefizite zu finden, muss beim Betroffenen zunächst eine Diagnose angesichts der vielgestaltigen Ausprägung defizitärer Lesekompetenzen erfolgen (Schilcher, 2021). Diese Diagnoseausgangsbasis wird jedoch nur in seltenen Fällen thematisiert (etwa bei „quop“), womit der Nutzen der Lesetipps und der Model-Learning-Tutorials sehr eingeschränkt wird.

Das Potenzial der Erklärvideos besteht demgegenüber in der Vermittlung aller Dimensionen der Lesekompetenz, wodurch ein Bewusstsein für die Bedeutung der Diagnostik implizit geschaffen werden kann.

Wissenschaftlichen Vorträgen und Interviews kommt angesichts ihrer ambitionierten Inhalte wie textuellen Vermittlung eine eher randständige Bedeutung für alle Rezipierenden zu, da Expert:innen ohnehin am Diskurs aktiv wie passiv durch Tagungsteilnahmen, Rezeption sowie Produktion einschlägiger Publikationen partizipieren und sich für Nicht-Expert:innen die Videos aber aufgrund des für das Verständnis vorauszusetzenden Vorwissens kaum eignen dürften. Unterrichtsmitschnitte setzen ein theoretisches Verstehen von Lesekompetenz sowie ein Wissen über praktische Lesefördermaßnahmen voraus, weshalb sie sich nicht für Rezipierende ohne einschlägiges Vorwissen eignen. Sie können aber wertvolle Dienste in der Ausbildung angehender Leseförderexpert:innen leisten, da sie die Gelingensbedingungen erfolgreicher Lesefördermaßnahmen aufzeigen.

Zieht man die aktuellen Erkenntnisse der Leseforschung für eine weitere Beurteilung der Videos heran, so muss bedacht werden, dass diese insbesondere dann an Schulen erfolgreich ist, wenn sie den Lehrkräften in Form didaktisch-methodischer Programme und Materialien angeboten wird, an die Überzeugungen der Lehrkräfte anknüpft sowie davon, „ob also (innovative) Experten [...] fähig waren, eine Ingroup zu bilden“ (Scherf, 2013, S. 423). Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse könnte sich deshalb der Typ *Institutionalisierte Leseförderprogramme* grundsätzlich als besonders erfolgversprechendes Role-Model erweisen, kann doch die Vorstellung bereits existenter, praxiserprobter und akzeptierter Programme in jedem Fall wichtige Impulse für andere Bildungsinstitutionen geben.

4 Fazit

Auch wenn es sich bei der Auswertung der YouTube-Angebote angesichts des dynamischen Wandels der Trefferzahlen um eine klassifikatorische Momentaufnahme handeln muss, so lässt sich dennoch eine klare Typologie erkennen, deren Repräsentativität sicherlich in zeitlichen Abständen immer wieder überprüft werden sollte.

Zudem gibt die Auswertung einen Einblick in das gegenwärtige außerschulische Leseförderverständnis, deren Chancen und Defizite wie in einem Brennglas deutlich werden.

Leseförderung gehört im Hinblick auf Systematisierung und Diagnostik in Expert:innenhände. Der interessierte Laie wird digitale Videoangebote lediglich als Anregung und weniger als erschöpfende Orientierungshilfe nutzen können; Betroffene mit defizitärer Lesekompetenz dürften hingegen wenig Nutzen aus den Angeboten ziehen.

Anmerkung: Die Trefferzahlen auf YouTube wurden am 27.02.22 erhoben.

Literaturverzeichnis

- Arnold, S. & Zech, J. (2019). *Kleine Didaktik des Erklärvideos. Erklärvideos für und mit Lerngruppen erstellen und nutzen*. Braunschweig: Westermann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Hohe Heterogenität der Lesekompetenz im Sekundarbereich I. Auszüge aus dem Bericht „Bildung in Deutschland 2020“. Abgerufen am 28.02.22 von: <https://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=1671/>
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Brosziewski, A., Grenz, T., Löffler, K. & Pfadenhauer, M. (2020). Erklärvideos: Ein wissenssoziologischer Feldzugang und erste Rahmenanalysen. *ifS Working Paper*, 1, 1–32.
- Buddeberg, K. (2019). LEO 2018: 6,2 Millionen gering literalisierte Erwachsene. Abgerufen am 28.02.22 von: <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/leo-2018-62-millionen-gering-literalisierte-erwachsene/>
- Dannecker, W. (2018). Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts zu Kellers „Kleider machen Leute“. In J. Hennies, M. Ritter (Hrsg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (S. 209–220). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Dorgerloh, S. & Wolf, K. (2020): *Lehren und Lernen mit Tutorials oder Erklärvideos. Weinheim und Basel*: Weinheim: Beltz.
- Frickel, D. (2018). Textpassung. Theoretische und empirische Ansätze zur Ermittlung der Gegenstandsadäquanz von (literarischen) Texten zwischen ‚Einfachheit‘ und ‚Komplexität‘. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik* (S. 185–201). Band 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gailberger, S. (2011). *Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. 1 mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gailberger, S. (2013). *Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler. Zur Wirkung von lektürebegleitenden Hörbüchern und Lesebewusstmachungsstrategien*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, Gregor et. al. (2018). Leben mit geringer Literalität. Abgerufen am 28.02.22 von: <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/05/LEO2018-Presseheft.pdf>
- Kammerer, I. & Kepser, M. (2014). Dokumentarfilm im Deutschunterricht. Eine Einführung. In Dies.: *Dokumentarfilm im Deutschunterricht* (S. 11–72). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Keller-Loibl, K. & Brandt, S. (2015). *Leseförderung in öffentlichen Bibliotheken*. Berlin: Walther de Gruyter.
- Kruse, I. (2012). Komplex durch den Verbund. Literarische Rezeption und eigenes Lesen im kinderliterarischen Medienverbund. *kjle&M*, 12(2), 13–20.
- Mathern, F. (2018). Inklusive Literaturdidaktik – können Förderschüler Literatur. In J. Hennies, M. Ritter (Hrsg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (S. 185–194). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Nieding, G., Ohler, P. & Rey, D. (2015): *Lernen mit Medien*. Paderborn: utb.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Scherf, D. (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Studie professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer.
- Schilcher, A. & Wild, J. (2021). Lese-Apps auf dem Prüfstand. *BiSS-Transfer Journal* 14, 7–10.
- Schilcher, A. (2021): Warum Diagnostik für den Leseunterricht wichtig ist. *LESEN!*, 4, 8–13.
- Siegel, S. & Hensch, I. (2021). Qualitätskriterien für Lehrvideos aus interdisziplinärer Perspektive: ein systematisches Review. In E. Matthes & S. T. Heiland (Hrsg.), *Lehrvideos – das Bildungsmittel der Zukunft. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 254–266). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Thäle, A. & Riegert, J. (2018). Literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht. Zur Bedeutung von Textzugängen. In J. Hennies, M. Ritter (Hrsg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (S. 195–208). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Von Brand, T. & Brandl, F. (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- Wild, J. & Schilcher, A. (2018) (Hrsg.): *Filia: Fachintegrierende Leseförderung mit Lesestrategien*. Lehrerhandreichung. Abgerufen am 30.08.2022 von: www.projektelis.eu
- Wild, J., Kraus, E., Steinert, M., Hilbert, S. & Schilcher, A. (2021). Ein Lesestrategietraining im Distanzunterricht? Wie sich das veränderte Lernumfeld während der Corona-Pandemie auf die Entwicklung des Leseverstehens von Schüler:innen und Schülern auswirkt. In M. Philipp & S. Jambor-Fahlen (Hrsg.), *Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten* (S. 77–99). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wrobel, D. (2008). *Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen. Theorie – Modell – Evaluation*. Baltmannsweiler: Hohengehren.

Internetlinks der angesprochenen Videos:

<https://www.youtube.com/watch?v=wwgKfmJMeHM>

https://www.youtube.com/watch?v=5s8tb_MFsAU

https://www.youtube.com/watch?v=5s8tb_MFsAU

<https://youtube.com/watch?v=t9437QbDgWk>

<https://www.youtube.com/watch?v=OYj0FeJ7D14>

https://vsso.uni-muenster.de/ProVision/video/#DEU_K34_LK1_1DS_LF_Clip6

(zuletzt abgerufen am: 28.02.22)