

Thema: Schon klar: Lesen lernt man durch Lesen! Was aber, wenn Kinder nicht lesen wollen?

**Zeitschrift:** Schulverwaltung BY

**Autor:** Prof. Dr. Andreas Gold

**Rubrik:** Thema des Monats

**Referenz:** SchVw BY 2013, 43 - 46 (Ausgabe 2)

## Schon klar: Lesen lernt man durch Lesen! Was aber, wenn Kinder nicht lesen wollen?

### Systematische Sprach- und Leseförderung

Dass eine systematische Sprach- und Leseförderung als dringliche Aufgabe anzusehen ist, bedarf keiner weiteren Begründung. Umso erstaunlicher, dass wir bei vielen Förderprogrammen gar nichts über ihre Wirksamkeit wissen.

#### *Andreas Gold*

Nachweislich wirksame Fördermaßnahmen kommen oftmals gar nicht zum Einsatz.

Besonders häufig wird die Steigerung der Lesemotivation als wichtiges Ziel der Leseförderung genannt. Dabei ist über die Wirksamkeit leseanimierender Maßnahmen und über die Bedingungen erfolgreicher Motivationsförderung im Bereich des Lesens vergleichsweise wenig bekannt. Auch weiß man wenig über das Potenzial und die Gelingensbedingungen familiärer Leseförderung, obgleich unstrittig ist, dass es auf die frühe Mitwirkung der Eltern ganz besonders ankommt. Plausible Zielsetzungen und gute Angebote allein reichen aber nicht aus.

Im September 2012 legte McDonald's als Zutat zum Happy Meal Kindermenü eines von acht Kinderbüchern bei – unterstützt von der Stiftung Lesen. Vier Millionen Bücher sollten so über die Theke wandern. Wer das Lesefutter ohne Fastfood haben mochte, musste drei Euro pro Buch bezahlen. Ähnliche Aktionen hatte es bereits in Großbritannien und in Skandinavien gegeben.

Im November 2011 hat die Bundesbildungsministerin die ersten Lesestart-Sets an Familien verschenkt, die mit ihren einjährigen Kindern zur Vorsorgeuntersuchung U6 beim Kinderarzt waren. Ein Lesestart-Set enthält ein altersgerechtes (Bilder-) Buch und Informationsmaterial zur Sprach- und Leseerziehung. Bis zum November 2013 soll insgesamt die Hälfte aller Eltern von Einjährigen aus drei aufeinander folgenden Geburtsjahrgängen ein solches Lesestart-Set erhalten haben. Wenn die Kinder drei Jahre alt sind, bekommen sie ein zweites Set geschenkt und bei der Einschulung erhalten alle Kinder ein drittes. Das Ministerium lässt sich das Projekt innerhalb von acht Jahren 26 Millionen € kosten. Projektpartner ist die Stiftung Lesen. Eine wissenschaftliche Begleitforschung soll überprüfen, ob die Maßnahmen dazu beitragen, dass die Kinder später besser lesen können.

Die Förderung der Lesekompetenz ist eines von sieben vordringlichen Handlungsfeldern, welche die KMK im Anschluss an PISA 2000 beschlossen hat.

Seither haben alle Bundesländer erhebliche Anstrengungen unternommen, um diesen Zielen näher zu kommen. Was ist im Hinblick auf die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler dabei herausgekommen?

Nicht genug, möchte man sagen, obwohl in PISA 2009 die Risikogruppe der sehr schwachen Leser unter den 15-Jährigen mit Fünf von Hundert nur noch halb so groß ist wie neun Jahre zuvor. Noch immer sind aber weitere 13 Prozent eines Jahrgangs – wie schon in PISA 2000 – schwache Leser, die nur sehr einfache Leseanforderungen in angeleiteten Kontexten bewältigen können. Noch immer sind auch die Lesekompetenzen der Kinder und Jugendlichen in der Breite und in der Spitze verbesserungswürdig. Hinzu

kommt das Problem der sehr ungleichen Verteilung der sehr schwachen Leser auf die Geschlechter, die sozialen Schichten und die ethnischen Gruppen. Auch zwischen den 16 Bundesländern sind die Lesekompetenzen der Kinder und Jugendlichen und die Anteile sehr schwacher Leser sehr unterschiedlich verteilt und die Rückstände von Kindern mit Migrationshintergrund und aus den unteren Sozialschichten sind in den deutschen Ländern unterschiedlich groß: In Bayern, Hamburg und Berlin sind die Abstände größer als anderswo. Und im jüngst veröffentlichten Ländervergleich liegen die Grundschüler aus Hessen und Rheinland-Pfalz sowie aus den Stadtstaaten Bremen, Hamburg und Berlin am Ende der Rangliste. Am besten lesen die Kinder in Bayern und in Sachsen.

Trotz zahlreicher Projekte, Initiativen und Programme zur Verbesserung der sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen sind nur wenige Ansätze über einen Modellcharakter hinausgekommen. Nur etwa jede zehnte Maßnahme ist jemals auf ihre Wirksamkeit überprüft worden. Die weitaus meisten Aktivitäten verzichten von vornherein auf eine Wirksamkeitsprüfung. Oftmals werden nur die bereits vorhandenen

*Gold: Schon klar: Lesen lernt man durch Lesen! Was aber, wenn Kinder nicht lesen wollen? - SchVw BY 2013 Aufgabe 2 - 44 >>*

Fördermaterialien gesichtet und weiterentwickelt und in geeigneter Form zur Verfügung gestellt. Nicht die Heterogenität der Förderansätze ist aber das Problem, sondern die Tatsache, dass wir zu wenig über ihre Wirksamkeit wissen. Dabei ist allgemein konsentiert, dass die erzielten Effekte ein wichtiges Bewertungskriterium von Fördermaßnahmen sind.

### **Die wichtigsten Erkenntnisse**

Aus der internationalen Leseforschung wissen wir viel über bewährte Programme und allgemeine Prinzipien erfolgreicher Förderung. Vor allem der Neuseeländer John Hattie (2009, 2012) hat sich um eine Systematisierung der Erkenntnisse verdient gemacht und eine Vielzahl von Metaanalysen, die ihrerseits bereits auf einer Zusammenfassung einer großen Anzahl einzelner Wirksamkeitsstudien basieren, zu einer Mega-Metaanalyse verdichtet. Das ist zwar in der Methodik ein recht »grobes« Verfahren, weil es den Besonderheiten der einzelnen Studien nur unzureichend Rechnung trägt. Es führt aber zu recht »robusten« und belastbaren Aussagen, weil es Befundmuster zutage fördert, die sich über viele Studien hinweg und unter sehr unterschiedlichen Bedingungen als wirksam erwiesen haben. Hattie zufolge sind nur solche Fördermaßnahmen einer näheren Betrachtung wert, deren Effektstärken eine bestimmte Größenordnung ( $ES > .40$ ) übertreffen. Der Grenzwert ist nicht willkürlich gewählt. Eine Effektstärke von  $ES = .40$  wird als Maximum dessen angesehen, was man durch regulären Unterricht im Verlauf eines Schuljahres an Lern- und Kompetenzzuwachs erwarten darf. Es wird also eine Benchmark gesetzt, um das Ausmaß spezifischer Fördereffekte besser bewerten zu können. Als nachweislich wirksam gilt ein Förderprogramm im Bereich des Lesens nur dann, wenn es die Effekte des herkömmlichen Leseunterrichts übertrifft. So betrachtet sind die vier wichtigsten Fördermaßnahmen die folgenden:

- Förderung des Wortschatzes ( $ES = .67$ ).
- Förderung der Leseflüssigkeit durch wiederholtes Lesen ( $ES = .67$ ).
- Förderung des Textverstehens durch die Vermittlung von Lesestrategien ( $ES = .60$ ).
- Förderung der Fähigkeit zur Buchstaben-Laut-Zuordnung, also des alphabetischen Prinzips, und der lautsprachlichen Bewusstheit ( $ES = .54$ ).

Das ist die Essenz aus fast 50 Metaanalysen und mehr als 1.600 empirischen Untersuchungen zur Leseförderung. Auch das frühe Vorlesen ist wirksam ( $ES = .42$ ) – die Effekte fallen aber deutlich geringer aus als die oben berichteten. Für andere zum Lesen animierende oder motivierende Maßnahmen lässt sich keine eigenständige Wirksamkeit nachweisen.

Dass darüber hinaus eine systematische Sprachförderung für Kinder mit sprachlichen Defiziten als dringliche Aufgabe vorschulischer Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (und der Schule) anzusehen ist, bedarf keiner weiteren Begründung. In allen 16 Bundesländern wurden in den vergangenen Jahren eigene Verfahren zur Sprachstandsfeststellung und zur vorschulischen Sprachförderung entwickelt. Wo überhaupt etwas über die Brauchbarkeit, sowie über die präventive und kompensatorische Wirksamkeit dieser Verfahren bekannt ist,

sind die Erkenntnisse allerdings wenig ermutigend ausgefallen.

### **Welches sind die Prinzipien bewährter Programme?**

Im Folgenden beschränke ich mich auf die Leseförderung im Anschluss an den Erstleselehrgang, also auf die Förderung der Leseflüssigkeit und des Textverstehens.

Bei der Förderung der Leseflüssigkeit geht es um das Einüben einer möglichst fehlerfreien, angemessen schnellen und automatisierten Worterkennung und um eine angemessene Phrasierung und Betonung beim lauten Lesen.

Bei der Förderung des Textverstehens geht es um die Vermittlung von Strategien zum Verstehen und Behalten von Texten und zum Reflektieren über Textinhalte. Sowohl zur Förderung der Leseflüssigkeit als auch bei der Einübung von Lesestrategien haben sich tutorielle, kooperative Unterrichtsverfahren bewährt. Wirksam sind beispielsweise gelenkte Lautlese-Verfahren zur Förderung des flüssigen Lesens. Dabei lesen Tandems aus leistungsstärkeren und -schwächeren Schülern gemeinsam Texte ansteigender Schwierigkeit bis ein bestimmtes Kompetenzniveau erreicht ist. Wiederholendes Üben und korrigierendes Feedback sind dabei wichtige Wirkmechanismen. Auch disfluente Leser in der Sekundarstufe können noch davon profitieren. In der Frankfurter Arbeitsgruppe um Cornelia Rosebrock ist dazu eine Anleitung für die Unterrichtspraxis erstellt worden (Rosebrock et al., 2011). Bei der Vermittlung von Lesestrategien haben sich die folgenden Prinzipien bewährt: Eine explizit-darstellende Einführung von Lesestrategien, das kognitive Modellieren des strategischen Lesens durch ein kompetentes Lesemodell, das angeleitete, später zunehmend selbstständige Üben des Strategieeinsatzes sowie gezielte Anleitungen zur Selbstregulation des eigenen Lernverhaltens. In meiner Frankfurter Arbeitsgruppe (Gold, 2010) sind Förderprogramme für das strategische Lesen von Sachtexten und narrativen Texten entwickelt worden. Der Mainzer Fachdidaktiker Josef Leisen (Studienseminar Koblenz, 2009) hat gezeigt, dass auch Sachtexte im (naturwissenschaftlichen) Fachunter-

*Gold: Schon klar: Lesen lernt man durch Lesen! Was aber, wenn Kinder nicht lesen wollen? - SchVw BY 2013 Ausgabe 2 - 45 << >>*

richtet nach einer entsprechenden Anleitung strategisch gelesen werden können.



Die genannten Verfahren können problemlos in den Unterricht im Klassenzimmer integriert werden.

Philipp und Schilcher (2012) haben bewährte Programme zur Leseförderung zusammenfassend dargestellt. Natürlich muss man dabei mit Texten arbeiten, die für die Kinder interessant sind. Ohnehin ist es wichtig, die

Kinder zum Lesen zu motivieren. Wer aus eigenem Antrieb und zum Vergnügen liest, wird öfter und letztendlich besser lesen. Die leseanimierenden Maßnahmen reichen aber nicht aus, um die Kompetenzentwicklung zu fördern. Gerade bei den Leseschwächeren Kindern ist es mit einer Förderung der Lesemotivation nicht getan. Dass sie nicht gut lesen können, weil sie zu wenig lesen, ist nämlich nur die eine Seite ihres Problems. Die andere Seite ist, dass sie einen guten Grund haben, so wenig zu lesen: Weil sie über die notwendigen basalen Fertigkeiten nicht verfügen, die ein Kompetenzerleben möglich und das Lesen zum Genusslesen machen, lesen sie weder freiwillig noch zum Vergnügen. Weil aber die Lesefreude und die Leselust aus dem eigenen Kompetenzerleben erwachsen, führt der Weg zu mehr Lesemotivation zunächst einmal über die Förderung der Lesefertigkeiten.

Für Kinder mit Leseschwierigkeiten sind die animierenden Angebote zu unschwellig. Zu den interessanten Texten müssen die notwendigen Hilfestellungen und expliziten Anweisungen hinzukommen und es muss Rückmeldungen und Ermunterungen geben. Das gilt übrigens auch für eine systematische Förderung des Wortschatzes, die in deutschen Klassenzimmern vergleichsweise unüblich ist. Die Bedeutung neuer Wörter wird beim stillen Lesen nicht einfach »nebenbei« gelernt. Neue Wörter müssen vielmehr explizit eingeführt und erklärt und es müssen Strategien zum Umgang mit unbekanntem Wörtern vermittelt werden. Gerade beim Wortschatz weisen die DaZ-Kinder besonders große Defizite auf – und dem Wortschatz kommt eine besonders große Bedeutung bei der Entwicklung des Textverstehens zu.

### **Wer ist zuständig?**

Die gezielte Förderung der Leseprozesse unterhalb der Textebene wird meist als Aufgabe der Grundschule betrachtet. Die daran anschließende Förderung der Textverstehensprozesse wird erleichtert, wenn für die Prozesse der Worterkennung ein Mindestmaß an Effizienz bereits erreicht ist.

Es ist es wichtig zu betonen, dass die basalen Lesefertigkeiten – beginnend mit einer raschen und sicheren Worterkennung – auch im Anschluss an den Erstleseunterricht und auch nach dem Ende der Grundschuljahre weiterer systematischer Förderung bedürfen. Wo zu viele Wortbedeutungen unbekannt sind, können Sätze nicht dekodiert werden. Wer einen Text nicht flüssig lesen kann, wird ihn auch nicht gut verstehen. Allzu oft kommt es mit dem Übergang in die Sekundarstufe allerdings zu einer Verantwortungsdiffusion, wenn nämlich die Lehrerinnen der Primarstufe für die Kinder, die nicht flüssig lesen können, nicht mehr länger zuständig sind und die Lehrerinnen der Sekundarstufe keine Verantwortlichkeit mehr übernehmen können oder wollen, weil nun die sinnerfassende, texterschließende Lektüre im Fokus steht. Ungünstig ist das natürlich vor allem für die schwachen Leser. Es ist ein Versäumnis der Lesedidaktik, dass es im Anschluss an den Erstleseunterricht ein einheitliches Lesecurriculum nicht gibt, welches das erschließende Lesen literarischer Texte mit der Vervollkommnung der technischen und funktionalen Aspekte des Leseprozesses verbindet. Leseförderung ist eine schulformübergreifende Aufgabe aller Fächer. Über die notwendige Förderung von Verstehensprozessen auf der Textebene darf nicht vergessen werden, dass auch die hierarchieniedrigen Konstruktionsprozesse auf der Wort- und Satzebene einer systematischen Förderung bedürfen.

### **Fazit**

Natürlich wüssten wir gern mehr darüber, weshalb die Effekte systematischer Interventionen im Bereich der häuslichen Lernumgebung so gering sind und wie man die Eltern dazu bewegen kann, intensiver mitzuwirken. Auch wie man sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzen auf allen Altersstufen besser diagnostizieren und noch systematischer fördern kann, muss erforscht werden. Im

*Gold: Schon klar: Lesen lernt man durch Lesen! Was aber, wenn Kinder nicht lesen wollen? - SchVw BY 2013 Ausgabe 2 - 46 <<*

Zuge der vorgesehenen Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung ist hier Einiges zu erhoffen. Untätig dürfen wir derweil nicht bleiben.

Im Jahr 2021, wenn die letzten Einjährigen aus dem Lesestart-Projekt des Bundesbildungsministeriums die 4. Klassenstufe erreicht haben, wird man möglicherweise feststellen können, wie wirksam das Programm im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Kinder gewesen ist und welche Kinder mehr oder weniger stark davon profitiert haben. Und im Jahr 2026 ließe sich – sofern es die PISA-Leistungserhebungen dann noch

gibt – vielleicht sogar nachweisen, dass sich das frühe Vorlesen günstig auf die Lesekompetenz der inzwischen 15 Jahre alten Jugendlichen ausgewirkt hat. Besonders wahrscheinlich ist das jedoch nicht. Dennoch ist es wichtig und richtig, dass es solche Studien gibt und dass die Förderprogramme wissenschaftlich evaluiert werden. Bis 2026 können wir allerdings nicht warten. Was sofort geschehen muss und zugleich auf die Evidenz vieler wissenschaftlicher Studien verweisen kann, wurde oben beschrieben.

Wo Ressourcen nicht uneingeschränkt zur Verfügung stehen, ist es notwendig, den nachweislich erfolgversprechenden Fördermaßnahmen und -prinzipien den Vorzug zu geben und in der pädagogischen Praxis mit der systematischen Umsetzung dieser Maßnahmen endlich in der Fläche zu beginnen. Mit leseanimierenden Büchern zum Dessert und den Lesestart-Sets ist es jedenfalls nicht getan.

## **Literatur**

- Gold, A. (2010). Lesen kann man lernen (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers. London: Routledge.
- Philipp, M. & Schilcher, A. (Hrsg.). (2012). Selbstreguliertes Lesen. Seelze: Friedrich.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- Studienseminar Koblenz (Hrsg.). (2009). Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.



**Prof. Dr. Andreas Gold**  
**Universität Frankfurt/Main**