

© **Juliane Dube (Mai 2015)**

Ganzheitliche inklusive Leseförderung im Deutsch- und Politikunterricht

Zusammenfassung

Die Idee eines inklusiven Unterrichts, in dem alle Kinder einer Lerngruppe sinnvoll miteinander lernen können, unabhängig von Geschlecht und sozioökonomischem Status, aber auch unabhängig davon, ob sie eine Behinderung oder einen Migrationshintergrund besitzen, ist mit dem In-Kraft-Treten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen seit 2008 beschlossene Sache.

Die Zusammensetzung meiner Klasse bildet diese Heterogenität in vielfältiger Weise ab: Ich unterrichte SchülerInnen mit Sprachbehinderung und solche mit gymnasialer Schulempfehlung und es sind 22 verschiedene Herkunftssprachen vertreten. Aufgaben zur kognitiven Aktivierung spielen somit eine große Rolle. Hierbei bin ich als Lehrperson angehalten, nicht nur unterschiedliche Unterstützungsangebote bereitzustellen, sondern gleichfalls die individuellen Lerngeschwindigkeiten und Motivationen bei der Bearbeitung des gleichen Lerngegenstands zu berücksichtigen. Angesichts dieser Herausforderungen zu resignieren liegt nah, zumal nach wie vor eine Vielzahl an Fragen zur fachdidaktischen Realisierung eines inklusiven Unterrichts unbeantwortet bleibt. Dank großer Meta-Meta-Analysen (vgl. Hattie 2013) wissen wir zwar, dass ein gutes Classroom-Management, der Grad der kognitiven Aktivierung sowie das Microteaching der Lehrperson den Lernertrag erhöhen, jedoch nicht wie diese in einem Lehr-Lernarrangement im Bereich des Deutschunterrichts zusammengeführt werden können.

Durch die Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse ist die These *Lesen lernt man nur durch Lesen*, und ihre damit verbundene methodische Umsetzung in regelmäßigen Stillen Lesezeiten wieder stärker im fachdidaktischen Kontext diskutiert worden. Zeigten erste Ergebnisse aus einem Frankfurter Leseprojekt (Rieckmann, 2010) zur Umsetzung von Stillen Lesezeiten noch eine ernüchternde Bilanz, liegen mit den jüngsten Ergebnissen von Dube (2014) erstmals Ergebnisse vor, die zeigen, dass durch eine Veränderung der methodischen Inszenierung von Stillen Lesezeiten die erfolgreiche Vermittlung von grundlegenden Lesefähigkeiten sowie eine Steigerung der Lesemotivation in Lerngruppen mit großer Heterogenität gelingen kann. Im Rahmen des dreiteiligen Projektes „Meine LeseZeit“ nahmen die SchülerInnen nicht nur an regelmäßigen Stillen Lesezeiten teil, sondern erhielten gezielte Unterstützungsroutinen bei der Buchauswahl (*Around Literature*) bzw. Zeit und Raum, sich über das Gelesene auszutauschen (*Book Talks*).

Im vorliegenden Artikel sollen die Methode der geführten Stillen Lesezeiten auch mithilfe von Arbeitsmaterialien genauer vorgestellt und Überlegungen für die Umsetzungen in anderen Lehr-Lernarrangements im Politikunterricht der weiterführenden Schule angedacht werden.

Recreational Reading Programs oder traditionelle Stille Lesezeiten

Recreational Reading Programs werden im angloamerikanischen und skandinavischen Raum bereits seit den 1970er Jahren vielseitig eingesetzt. Die inzwischen umfangreich vorliegende empirische Forschung gibt dabei nicht nur Auskunft über die Auswirkung von Vielleseprogrammen auf unterschiedliche individuelle Teilleistungen von monolingualen Sprechern, sondern auch im Hinblick auf mehrsprachige Kinder und Jugendliche (USA vgl. Cho/Krashen, 1993, 1994, 1995; Neuseeland vgl. Elley et al. 1999 und Japan vgl. Mason/Krashen, 1997). Auch in Deutschland gehören Stille bzw. freie Lesezeiten sowohl an der Grundschule als auch an der weiterführenden Schule inzwischen zum gängigen Repertoire der Deutschlehrkräfte.

Im Zentrum von traditionellen Stillen Lesezeiten steht in der Regel eine zeitlich festgeschriebene Zeit (ca. 20–30 Minuten), in der sich alle Lernenden, inklusive der Lehrperson, mit einer selbstgewählten Lektüre beschäftigen. Die Lektüre ist dabei weder thematisch an Unterrichtsinhalte gebunden noch Gegenstand weiterführender Aufgaben. Auch

ein vorzeitiger Abbruch bei Nichtgefallen bzw. Nichtverstehen ab zehn gelesenen Seiten zählt zu den wichtigen Merkmalen.

Befragt man Lehrpersonen nach ihren Erfahrungen mit der Durchführung von Stillen Lesezeiten, wird schnell deutlich, dass es hierzu keine eindeutige Meinung gibt. So berichten Lehrpersonen, dass Stille Lesezeiten in leistungsstarken Klassen mit lesemotivierten SchülerInnen in der Regel eine angenehme Leseatmosphäre schaffen, während in leistungsschwächeren Klassen die Lektüre von den Heranwachsenden bereits nach kurzer Zeit abgebrochen wird und Unruhe entsteht. Eignet sich diese Methode daher nur für leistungsstärkere Lerngruppen? Bedarf es bereits gefestigter Lesefähigkeiten, um erfolgreich an Stillen Lesezeiten teilzunehmen?

Die ersten umfangreicheren empirischen Forschungsergebnisse zu Stillen Lesezeiten im deutschsprachigen Raum scheinen genau dies zu belegen (vgl. Rieckmann 2010). So zeigt die sechsmonatige Interventionsstudie von Rieckmann, dass das dreimal wöchentlich initiierte Stille Lesen von 20 Minuten über ein halbes Schuljahr hinweg zwar gut praktikabel ist, jedoch statistisch relevante Kompetenzzuwächse weder für die Prozess- (kognitiv) noch für die Subjektebene (motivational/emotional) nachweisbar sind (vgl. ebd. 217f). Konsterniert muss die Autorin am Ende der Studie festhalten, dass eine Erhöhung der Lesemenge nicht automatisch zu einer Verbesserung der Lesekompetenz führt (vgl. ebd., 219).

Gründe für dieses Ergebnisbild sieht die Autorin einerseits in der anspruchsvollen selbstständigen Bewältigung von längeren Texten, für die insbesondere schwachen LeserInnen keine ausreichenden Lesefähigkeiten besitzen, und andererseits in den fehlenden (positiven) Leseerfahrungen (vgl. ebd. 222f). Beobachtungen bestätigen dies, indem sie zeigen, dass eine Vielzahl der Heranwachsenden mit der vermeintlich einfachen Aufforderung: *Wir haben jetzt 20 Minuten Lesezeit. Nehmt euch ein Buch eurer Wahl und lest etwas darin.* überfordert ist. Lesekultur in der Form, sich still mit einem selbstständig gewählten Buch auseinanderzusetzen, kennen sie weder aus der eigenen Biografie noch haben sie dieses Verhalten bei anderen beobachtet. Zumeist in einem nicht lesenden Umfeld sozialisiert, verfügen sie nicht über grundlegende Lesefähigkeiten, definierbare Leseinteressen oder aber eine dauerhafte Lesemotivation. Lektüren werden dementsprechend nicht nach Thema, Klappentext oder Schreibstil gewählt, sondern häufig in Abhängigkeit von

der Gestaltung des Covers. Die Folge ist eine ungenügende Passung zwischen LeserIn und Buch, die bereits vorhandene negative Leseerfahrungen manifestiert.

Die Unterstützung ebenjener Schülerschaft kommt in den gängigen Vielleseprogrammen häufig zu kurz. Unberücksichtigt bleiben häufig sowohl die starke Heterogenität der Lesefähigkeiten des Schülerklientels als auch die Vielzahl der Kinder und Jugendlichen, die bisher keinen Zugang zum Lesen gefunden haben, weil entweder keine geeignete Lektüre, nicht genügend Zeit oder ein Mangel an Motivation dies behinderte. Damit SchülerInnen mit geringer Lesemotivation und/oder Lesekompetenz sowie einer unzureichenden Lesesozialisation vom Einsatz Stiller Lesezeiten profitieren, muss das Classroom-Management in jener Phase der Buchauswahl daher wesentlich verstärkt und die Ausbildung von lesekulturellen Fähigkeiten bei den SchülerInnen stärker fokussiert, der Grad der Unterstützungsroutinen (Microteaching) deutlich erhöht und mehr Raum für den Austausch über das Gelesene geschaffen werden.

Geführte Stille Lesezeiten (Guided Independent Reading)

Unterstützung in der Buchauswahl als Schlüssel zum Erfolg (Baustein 1)

Damit die Stillen Lesezeiten für alle SchülerInnen, auch in inklusiven Lerngruppen, gut umgesetzt werden können, richtet sich die Aufmerksamkeit in *geführten Stillen Lesezeiten* zunächst auf die zwischen dem interessierten Jugendlichen und einem erfolgreichen Leseprozess stehende Buchauswahl. Für die Bereitstellung von Literatur bedeutet dies, Lektüren auszuwählen, die:

- ästhetisch ansprechend sind, d.h. bereits durch ihre äußere Gestaltung Lesemotivation wecken,
- einfach zu verwalten sind,
- eine übersichtliche und abwechslungsreiche Handlung besitzen,
- in einem unkomplizierten Schreibstil verfasst wurden und einen schnellen Abschluss und damit das erste Erfolgserlebnis ermöglichen und
- die Vorlieben der SchülerInnen berücksichtigen.

Bei der Berücksichtigung dieser formalen Kriterien zeigte sich schnell, dass sich die Bereitstellung von Literatur insbesondere für SchülerInnen mit starkem Förderbedarf als schwierig erweisen würde. Oftmals stimmten die kindlich gestalteten Bücher für jüngere LeserInnen nicht mit den jugendlichen Interessen überein. Die enge Begleitung des Leserprozesses insbesondere bei der Buchauswahl der SchülerInnen führte dazu, dass dennoch eine Auswahl an Büchern zu den Themen: Liebe, Fantasy, Sport und Freundschaft bereitgestellt werden konnte¹:

- Titel der Reihe „Das magische Baumhaus“
- Titel der Reihe „Hexe Lilli“
- Titel der Reihe „Die drei !!!“
- Titel der Reihe „Die drei ??? Kids“
- Titel der Reihe „Die wilden Kerle“
- Titel der Reihe „Lola“
- Titel der Reihe „Kommissar Kugelblitz“
- Titel der Reihe „Gregs Tagebuch“
- Titel der Reihe „Die Insel der 1000 Gefahren“²
- Titel der Reihe „Hase und Igel“

Betont werden muss an dieser Stelle, dass sich insbesondere die Leseförderung von SchülerInnen mit diagnostizierter Leseschwäche (LRS) als schwierig erwies. Selbst Leseempfehlungen der Stiftung-Lesen zur Leseförderung bei Leseschwäche richten sich mit der Buchreihe „Mara und Timo“ eher an Kinder ab 6 Jahren. Noch schwieriger gestaltet sich die Suche von Jugendliteratur für SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Literaturempfehlungen sowie Dokumentationen über empirisch begleitete Leseprojekte mit jener Schülerschaft sind in lernbehindertenpädagogischen Veröffentlichungen deutlich unterrepräsentiert. Die wenigen Aufsätze, primär in unterrichtspraktischen Zeitschriften wie „Fördermagazin“, begründen sich im geringen Stellenwert von Literatur im Unterricht der Förderschulen. Der hohe Anteil an SchülerInnen aus schriftfernen Lebenswelten,

¹ Problemorientierte Lektüren (vgl. u.a. light-Reihe des Verlages Hase und Igel) wie sie für Kinder und Jugendliche aus schriftfernen Lebenswelten hauptsächlich produziert werden, wurden von diesen kaum gewählt.

² Die Individualität der Klasse berücksichtigend können an dieser Stelle nur Vorschläge und keine Allgemeinplätze präsentiert werden

unzureichende Lesefähigkeiten sowie die mangelnde Relevanz von Literatur für alltagspraktische Anforderungen führen dazu, dass lediglich kurze Texte, meist Sachtexte, mit den SchülerInnen gelesen werden.³

Bei der Bereitstellung von Literatur sollten gleichwohl die unterschiedlichen Herkunftssprachen der SchülerInnen berücksichtigt werden. So bietet der TALISA-Verlag z.B. eine Vielzahl zweisprachiger Bilder- und Kinderbüchern an. Obwohl zweisprachige Jugendbücher seltener zu finden sind, wächst aufgrund der wachsenden Nachfrage auch hier das Angebot.

Da allen SchülerInnen ein Zugang zum Lesen zu ermöglicht werden muss, ist es für die erfolgreiche Durchführung von Stillen Lesezeiten besonders wichtig, dass sich Lehrpersonen von normativen Ansprüchen lösen und die Textauswahl der LernerInnen nicht begrenzen (vgl. Nickel-Bacon, 2008, 41). Forschungen zu Lektüreautobiografien (vgl. Graf 1996) zeigen deutlich, dass das Erleben von Lesegenuss z.B. auch durch Comics eine langfristig andauernde positive Einstellung zum Lesen begründet. Ein Unterricht, der sich gegen die zwanghafte Verordnung von Literatur wendet, um Lesefertigkeiten zu trainieren, sollte sich daher selbstbewusst der literarischen Bandbreite öffnen. Eine Beratung bzw. enge Kooperation mit Stadtteilbibliotheken bzw. der eigenen Schulbücherei erweist sich hierfür als dringend geboten, sofern die Lehrperson nicht selbst die zur Verfügung gestellte Kinder- und Jugendliteratur kennt. Um eine unzureichende Passung zwischen Lesekompetenz und Lektüre zu vermeiden, kann ein Ampelsystem (rot = schwer, gelb = mittel; grün = leicht) zur Einordnung der Bücher etabliert werden. Eingangs durchgeführte Lesetests können den SchülerInnen dabei helfen sich entsprechenden der Kategorien zuzuordnen.

Ein gutes Classroom-Management bei geführten Stillen Lesezeiten zeichnet sich zudem durch eine Ritualisierung der Lesezeit selbst aus (gleiche Zeiten, gleiche Abläufe), die ggf. durch die Verteilung von Diensten (Bücherdienst) erweitert werden kann, aber auch durch eine ansprechende Leseatmosphäre (z.B. Leseempfehlungen an der Wand) sowie die Bereitstellung von Wörterbüchern zum selbstständigen Nachschlagen von unbekanntem Wörtern. Der präferierte individuelle Zugang zur Lektüre macht es notwendig, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, sich unabhängig und entsprechend ihrer Leseinteressen Lektüren auszuwählen und ihre Leseprozesse eigenständig zu gestalten. Stille

³ Dem Mangel an erfolgreich evaluierten Leseförderkonzepten für Förderschüler stehen jedoch eine Reihe an positiven Erfahrungen durch den unterstützenden Einsatz von neuen Medien wie z.B. Hörbücher und Computer oder aber auch durch die Bereitstellung von Bilderbüchern und Fotogeschichten gegenüber.

Lesezeiten können nur erfolgreich umgesetzt werden, wenn schwache LeserInnen gleichzeitig zu selbstständigen LeserInnen erzogen werden.

Selbstständige Leser ausbilden (Baustein 2)

Zur Erziehung selbstständiger LeserInnen gehört zunächst, dass Nicht- und WenigleserInnen erkennen, dass Lesen für sie persönlich wertvoll ist, weil es individuellen und sozialen Zugewinn erbringen kann. Hierfür können in Einstiegsstunden verschiedene Texte aus der Lebenswelt der SchülerInnen vorgestellt und deren Verständnis mit Multiple-Choice Aufgaben geprüft werden. SchülerInnen mit großen Leseschwierigkeiten erkennen, dass flüssiges sinnentnehmendes Lesen nicht nur für den Umgang mit Büchern, sondern auch im alltäglichen Leben eine wichtige Rolle spielt. Zudem soll den LernerInnen verdeutlicht werden, dass Lesen ähnlich wie Fahrradfahren auch trainiert werden kann. Hierzu lesen die SchülerInnen reihum ggf. mit Korrektur durch die Lehrperson, schwierige Wörter vor (**s. Arbeitsblatt am Ende des Aufsatzes: Das Lesen trainieren**). Nach jeder Runde wird die Zeit gestoppt, die die Klasse benötigt, um alle Wörter einmal vorzulesen. Die Zeiten werden an der Tafel solange notiert, bis eine Verbesserung der Klassenzeit deutlich wird. Dieser sichtbare Trainingserfolg ist für die SchülerInnen sehr prägend, auch wenn zunächst nur die Leseflüssigkeit und nicht das Textverstehen verbessert wird.

Die Auswertung von Forschungsergebnissen zu Leseprojekten legt die Vermutung nahe, dass sich der Erfolg eines Vielleseprojektes insbesondere an der Anzahl der SchülerInnen begründet, welche die Einsicht gewonnen haben, dass eine gute Lesekompetenz einen hohen persönlichen Nutzen bedeutet (vgl. Hsui 2002). Nachdem die SchülerInnen erkannt haben, dass Viellesen ihre Leseflüssigkeit steigert, gilt es in einem nächsten Schritt, die Selbstständigkeit der Kinder und Jugendlichen im Umgang mit den Lesemedien zu stärken.

In den Einführungsstunden bietet es sich an, alle Heranwachsenden in die Nutzung des *Five-Finger-Tests* (vgl. u.a. Ruddell 1999) einzuführen. Diese Methode der Selbsteinschätzung kann an jeder beliebig gewählten Seite eines Buches durchgeführt werden. Stolpern die LeserInnen über ein unbekanntes Wort, zählen sie dieses mit den Fingern ab. Haben sie bis

zum Ende der Seite nicht mehr als drei Finger ausgestreckt, entspricht das Buch ihrem Leseniveau. Zu schwierig hingegen ist die Lektüre, wenn am Ende der Seite mehr als drei Finger ausgestreckt sind. Es sollte dann noch einmal zurückgestellt werden (vgl. ebd., 218). Zu Beginn intensiver Lesephasen bietet es sich zudem in inklusiven Lerngruppen an, die Kinder und Jugendlichen über Unterstützungsmöglichkeiten bei der Buchauswahl zu informieren. Der für geübte LeserInnen selbstverständliche Umgang mit Klappentexten kann hierfür ebenso vermittelt werden wie das Auffinden und Lesen von Rezensionen.

Nicht erst seit der Veröffentlichung der Hattie-Ergebnisse (2009) gehört zur Selbststeuerung des Leseprozesses auch dessen Dokumentation. Büchercharts, Bücherbäume⁴ oder wie die im Projekt eingesetzten Lese-Protokolle, in denen sowohl Datum, Titel, gelesene Seiten und Bewertungen des Leseprozesses notiert werden, vergegenwärtigen den Heranwachsenden nicht nur ihre Leseerfolge, sondern unterstützen gleichzeitig die Thematisierung der Leseprozesse in Lesegesprächen.

Lesegespräche initiieren (Baustein 3)

Besondere Aufmerksamkeit sollte während der Lesezeit auf die Einhaltung der stillen Phase gelegt werden. Zwischengespräche stören nicht nur den Leseprozess der anderen, sondern verhindern einen intensiven Austausch über das Gelesene am Ende der Stunde. Dieser, so bestätigt die umfangreiche Forschung zu Leseprojekten, unterstützt den Aufbau von Leseverstehen und Motivation (vgl. hierzu u.a. Brown & Cambourne 1988, Dube 2014). Im Projekt „Meine LeseZeit“ sind sie daher der dritte wesentliche Bestandteil der Leseförderung.

Die Gestaltung der Lesegespräche ist vielseitig und den Ideen zu ihrer Umsetzung sind daher keine Grenzen gesetzt. Denkbar sind sowohl mündliche als auch schriftliche Nacherzählungen, Fragen zum Text, Aufgaben zum Weiterschreiben bzw. Weitererzählen der Geschichte sowie das Vorstellen von interessanten Textstellen in Kleingruppen oder von der Lehrperson moderierte Gesprächen. Ein wertungsfreier Raum und die freiwillige Teilnahme sind für die erfolgreiche Durchführung von Lesegesprächen dabei unabdingbar. In Klassen, die eine hohe Anzahl an SchülerInnen mit Leseschwierigkeiten aufweisen, empfiehlt es sich, nicht zuletzt auch in Anlehnung an die Empfehlungen der Hattie-Studie (2012), die

⁴ Bei Bücherbäumen wird jedes neu gelesene Buch als Blatt an einen Baum gehängt.

Buchauswahl sowie den Leseprozess selbst und die damit verbundenen Schwierigkeiten regelmäßig zu reflektieren.

Geführte Stille Lesezeiten und die Förderung von grundlegenden Lesefähigkeiten

Das Vielleseprojekt *Meine LeseZeit*, welches geführte Stille Lesezeiten fest in den schulischen Regelunterricht integriert, wurde im Schuljahr 2010/2011 an Essener Gesamtschulen implementiert.⁵ Für die Dauer von einem Schuljahr nahmen 354 GesamtschülerInnen (13 Klassen) der fünften Jahrgangsstufe an der Untersuchung teil. Aufgeteilt in Projekt- und Kontrollgruppen nahmen 161 Jugendliche (6 Klassen) im Rahmen des regulären Deutschunterrichts (4h wöchentlich) auch zwei Mal in der Woche am Projekt *Meine LeseZeit* teil, während 192 SchülerInnen (7 Klassen) sechs Stunden wöchentlich ausschließlich den Deutschunterricht besuchten. Das Durchschnittsalter der Projektgruppe lag bei 10,66 Jahren und setzte sich aus einem nahezu gleichwertigen Anteil von Jungen (53,4%) und Mädchen (46,6%) zusammen. Der Anteil an SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte in der Projektgruppe betrug 50,3 Prozent. Während in der Kontrollgruppe ein ähnliches Alters- (10,37 Jahre) und Geschlechtsverhältnis vorherrschte (Jungen: 49,5%, Mädchen: 50,5%), besaßen ca. 40 Prozent der Heranwachsenden einen Migrationshintergrund (vgl. Dube 2014).⁶

Um die Wirksamkeit des Leseförderprojektes zu überprüfen, wurden die grundlegenden Lesefähigkeiten aller TeilnehmerInnen im September 2010, Juli 2011 und im Oktober 2011 mit standardisierten Lesetests festgehalten⁷. Mit dem Ziel soziale und emotionale Veränderungen durch die Projektteilnahme zu erfassen, interviewten Mitarbeiterinnen der Universität Duisburg-Essen die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen zusätzlich mit standardisierten Interviews. Beobachtungsprotokolle und Fragebögen ergänzten die Erhebungsmethoden.

Ergebnisse

⁵ Alle teilnehmenden Gesamtschulen besitzen den Standortfaktor vier und fünf. Eine Beschreibung der Standorttypen ist unter: http://www.schulentwicklung.nrw.de/vera3/upload/download/mat_11-12/NRW-Broschuere-Lernstand_VERA-2012.pdf, S. 11 zu finden.

⁶ Der Anteil der SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte in der Projektgruppe liegt über den Durchschnittswerten für die Metropole Ruhr (41,1%) (vgl. Bildungsbericht Ruhr 2012, 36). Zudem besitzt in dieser Gruppe ein Drittel der Befragten einen niedrigen sozioökonomischen Hintergrund.

⁷ Folgende standardisierten Tests wurden in der Erhebung eingesetzt: SLS 5-8, ELFE 1-6; C-Test; CFT-20R.

Aufgrund der fehlenden Aussagekraft von Signifikanzwerten wird in der folgenden Ergebnisdarstellung auf das Maß der *Effektstärke d* zurückgegriffen. Damit ausgeschlossen werden kann, dass die diagnostizierten Veränderungen nicht durch natürliche Entwicklungen und Lehrkrafteffekte verursacht wurden, sondern auf die durchgeführte Intervention zurückzuführen sind, sollte die Effektstärke mindestens 0.40 (vgl. Hattie 2013) betragen

Der Einsatz von geführten Stillen Lesezeiten führte insbesondere im Bereich der Lesegeschwindigkeit, die in der Fachliteratur als notwendige Bedingung für eine gute Lesekompetenz beschrieben wird (vgl. Stanovich, 2000, 209), zu besonders großen Leistungszuwächsen ($d = 1,02$). Statistisch relevante positive Veränderungen erzielte das Projekt zudem beim Wortschatz ($d = 0.66$) sowie eine Überlegenheit gegenüber der Kontrollgruppe im Bereich des Textverstehens ($d = 0.81$) und der allgemeinen Sprachkompetenz ($d = 0.65$). Im Bereich des Satzverstehens waren hingegen kaum Veränderungen messbar. Diese Beobachtung erklärt sich durch die Steigerung des Weltwissens, welches ein Schließen von Verstehenslücken auf Satzebene erleichtert.⁸

Interessant ist, dass weder Jungen noch Mädchen sowie SchülerInnen mit niedrigem oder mittleren sozioökonomischen Hintergrund oder unterschiedlichem kulturellen Hintergrund durch die Teilnahme am Projekt benachteiligt wurden. Vielmehr konnte unabhängig von der untersuchten Teilgruppe, dies gilt auch für die unterschiedlichen Kompetenzstufen, eine Steigerung bzw. Konstanz der Werte in den jeweiligen Bereichen nachgewiesen werden.⁹

Wichtig erscheint an dieser Stelle jedoch der Hinweis, dass statistische Befunde lediglich Hypothesen unterstützen, deren Geltung aufgrund der Arbeit mit Individuen immer wieder neu und kritisch geprüft werden müssen. Ähnlich wie in der Medizin gilt es, trotz abgesicherter empirischer Forschungsergebnisse den Patienten mit seinen Besonderheiten (Gewicht, Leberschaden, hoher Blutdruck etc.) in seiner aktuellen Situation im Blick zu haben. Diese Relativierung des Geltungsanspruches gilt auch für die vorliegende Studie, deren Ergebnisse in Abhängigkeit von den besonderen Bedingungen der einzelnen Schule und ihrer Schülerschaft von fachkundigen Personen reflektiert werden müssen (Brügelmann 2014, 46).

⁸ Allgemeine Aussagen zur Auswirkung des Leseprojektes auf die motivationale und habituelle Dimension des Lesens bleibt die Untersuchung aufgrund des unterschiedlichen Antwortverhaltens in Fragebögen und Interviews den LeserInnen schuldig.

⁹ Die Meta-Analyse von Manning, Lewis & Lewis (2010) aus 29 verschiedene Studien (1976-2004) zum Viellesen für die Klassenstufen zwei bis neun belegt ebenfalls, dass bei schwachen LeserInnen bzw. ZweitsprachenerInnen statistisch bedeutsame Entwicklungen zu beobachten sind (vgl. ebd. 120f.).

Eine Lesekultur an der Schule etablieren

Stille Lesezeiten an Haupt- und Gesamtschulen zu etablieren, scheint für viele undenkbar. Zu differenziert sind die Leistungen und Anforderungen der Schülerschaft, zu defizitär die Lesefähigkeiten, zu groß die Abwehrhaltung gegenüber dem Lesen. Entsprechend der selbsterfüllenden Prophezeiung werden den vermeintlichen Nicht- und WenigleserInnen nur noch selten Ganzschriften angeboten, zumeist in vereinfachter Form. Demnach dominieren kurze Lesetexte im Deutschbuch meist zu Sachthemen aus dem Erfahrungsfeld der Kinder- und Jugendlichen den traditionellen Deutschunterricht.

Der vorliegende Artikel hat jedoch gezeigt, dass ein strukturierter und vor allem ritualisierter Leseunterricht, der sowohl Unterstützung bei der erfolgreichen Teilnahme an Stillen Lesezeiten anbietet¹⁰ als auch den Austausch über das Gelesene und den Leseprozess selbst, beginnend bei der Buchauswahl thematisiert, eine Möglichkeit bietet auch jene, lesefernen Kinder und Jugendlichen an einer Lesekultur teilhaben zu lassen. Er schafft die Voraussetzungen dafür, dass am Ende des Projekts eine Gemeinschaft von LeserInnen steht, die grundlegende Lesefähigkeiten aufgebaut hat und ihre Lektüreerfahrungen engagiert und interessiert mit anderen LernerInnen diskutiert.

Geführte Stille Lesezeiten im Politikunterricht

Vor dem Hintergrund internationaler Studienergebnisse, die belegen, dass insbesondere die Dauer über den Erfolg von Vielleseprojekten entscheidet (vgl. Krashen 2004; Manning, Lewis & Lewis, 2010), ist zu überlegen, ob nicht auch in weiteren Unterrichtskontexten geführte Stille Lesezeiten etabliert werden sollten.

Anknüpfungspunkte bietet hierfür u. a. der Politikunterricht. Dem Ziel folgend, interventionsfähige Bürger und Bürgerinnen auszubilden (Breit/Weissenö 2010, 53), kann der kontinuierliche Einsatz der Tagespresse sowie die enge Betreuung des Leseprozesses in

¹⁰ Im Aufsatz von Hsui (2002) wird das Stille Lesen stets durch die Möglichkeit, auch Sequenzen des Vorlesens durch die Lehrperson, der Mitschüler oder Gruppenkonstellationen anzubieten, komplementiert.

geführten Stillen Lesezeiten den Umgang mit Fachtexten schulen. Mithilfe von empirischen Studien gilt es zu prüfen, inwieweit wiederkehrende Textsortenmuster, Bildungssprache und eine Erweiterung des Vorwissens die Kontextualisierung im Leserprozess begünstigen und damit den Aus- und Aufbau von Lesekompetenz unterstützen.

Es sei jedoch an dieser Stelle erneut auf die gute Vorbereitung und enge Begleitung des Leseprozesses bei der Durchführung von geführten Stillen Lesezeiten im Politikunterricht verwiesen, um eine fehlende Passung zwischen Schüler bzw. Schülerin und Text zu verhindern. Die Schüler und Schülerinnen müssten demzufolge im Vorfeld über die Bandbreite und den Aufbau von Texten in Zeitungen und Zeitschriften informiert und im Umgang mit Textschwierigkeiten geschult werden (vgl. Fünf-Finger-Test). Die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten ist Aufgabe jeden Unterrichts (vgl. MSWF 1999, S. 7 sowie KMK 2013, S. 5)¹¹. Leseförderung im Politikunterricht ist unumgänglich, dadurch eine verbesserte Lesekompetenz ein Zugewinn im Umgang mit informations- und kommunikationsorientierten Medien entsteht.

Anders als im Deutschunterricht bietet der Politikunterricht zudem die Möglichkeit, in anschließenden Gesprächsrunden nicht nur den Leseprozess selbst zu thematisieren, sondern auch die gelesenen Inhalte politisch aufzuarbeiten bzw. zu reflektieren. Der im Kernlehrplan hierzu geforderte Aufbau der Methodenkompetenz umfasst die Vermittlung von Verfahren der Informationsbeschaffung bzw. –entnahme ebenso wie die Aufbereitung und Strukturierung dieser (vgl. Kernlehrplan NRW 2011, 15), um Grundlagen für die politische Analyse und Urteilsfähigkeit zu legen bzw. grundlegende Wertvorstellungen aufzubauen.

¹¹ Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule; Beschluss der KMK vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013, S. 5.

Literatur

- Breit, Gotthard / Weissenö, Georg (2010):** Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung. Schwalbau: Wochenschau.
- Brown, H.; Cambourne, B. (1988):** Read and retell. Melbourne: Thomas Nelson.
- Brügelmann, Hans (2014):** Gilt nach Hattie; Je häufiger desto besser? Zur Bedeutung von „Evidenzbasierung“ für pädagogisches Handeln vor Ort. In: Die Hattie-Studie in der Diskussion. Seelze: Klett & Kallmeyer. S. 38-51.
- Dube, Juliane (2014):** „Ich kann jetzt besser lesen“ – Konzeptionierung, Implementation und Evaluation eines Recreational Reading Programs. Baltmannsweiler: Schneider.
- Graf, Werner (1996):** Die Erfahrung des Leseglücks. Zur lebensgeschichtlichen Entwicklung der Lesemotivation. In Bellebaum, Alfred & Muth, Ludwig (Hrsg.), Leseglück. Eine vergessene Erfahrung. Opladen: Leske + Budrich. S. 181-212.
- Hattie, John (2012):** Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. London/New York Routledge.
- Hattie, John (2013):** Lernen sichtbar machen. Überarb. Deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl & Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hsui, V. (2002):** Guided Independent Reading (GIR). A Program To Nurture Lifelong Readers. In: Teaching and Learning 20(2). S. 31-39.
- Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (2011):** Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte, Politik, hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1999).** Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Empfehlungen. Frechen: Ritterbach.
- Krashen, Stephen D. (2004):** The Power of Reading. Insights from Research. Colorado: Libraries Unlimited, Inc. Englewood.

Nickel-Bacon, I. (2008): Leseleistung, literarische Kompetenzen und interkulturelle Leseförderung, In Knobloch, Jörg (Hrsg.), Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung. München: kopaed. S. 35-45.

Manning, M.; Lewis, M.; Lewis, M. (2010): Sustained Silent Reading. An Update of the Research. In H. Hiebert, Elfrieda & Reutzel, D. Ray. (Hrsg.), Revisiting silent reading.

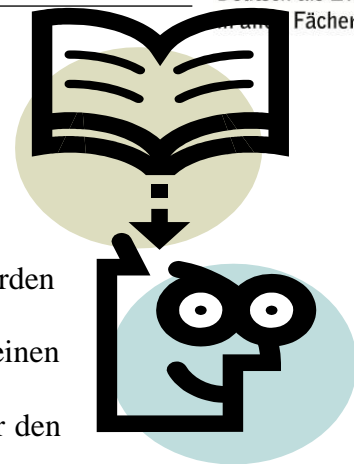
Regionalverband Ruhr (2012): Bildungsbericht Ruhr 2010. Münster u. a.: Waxmann.

Rieckmann, Carola (2010): Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen. Zur Wirksamkeit eines Vielleseverfahrens. Baltmannsweiler: Schneider.

Ruddell, Robert B. (1999): Teaching children to read and write: Becoming an influential teacher. Needham Heights: Pearson.

DAS LESEN TRAINIEREN

Die untenstehenden Fremdwörter dienen dazu, den SchülerInnen zu verdeutlichen, dass das Lesen trainiert werden kann. Hierzu laminieren Sie die einzelnen Begriffe und teilen einen an jeden Schüler/jede Schülerin aus. Diese werden verdeckt vor den



SchülerInnen abgelegt und erst nach einem Signal nacheinander umgedreht und möglichst fehlerfrei vorgelesen. Während des Vorlesens sollten Sie als Lehrperson sowohl die Zeit stoppen als auch die Fehler an der Tafel festhalten. Die Runden werden anschließend mehrmals wiederholt, bis eine deutliche Verringerung der Klassenlesezeit als auch der Fehlerzahl erreicht wurden. Die Ergebnisse und Erfahrungen sollten anschließend mit der Lerngruppe reflektiert werden.

Symphonie	Deklaration	Emotion
Symmetrie	redundant	Diskussion
Triangulation	Habitus	Feminismus
Kombination	dekadent	pragmatisch
Transformation	Hypothese	Evaluation
Synthese	sukzessiv	respektieren
Fotosynthese	obligatorisch	implizieren
Algorithmus	fakultativ	Fakultät
Emblem	variabel	Universität
eloquent	Kognition	Pragmatism