

3 Befunde zu Förderangeboten, Leseflüssigkeit und Lesesozialisation

In Bezugnahme zur Einleitung wurden zentrale internationale und nationale Leistungsstudien aufgelistet, die mit ihren Ergebnissen die Notwendigkeit nach adäquaten Maßnahmen zur Leseförderung aufgezeigt haben. Im Rahmen der Masterarbeit und der Entwicklung des *LeseSystem* hat eine erste Erprobung des Förderprogramms stattgefunden. Die am Förderprogramm teilnehmenden SuS wurden hierbei zu Beginn im Bereich der (3.2) »Leseflüssigkeit« mittels eines selbstentwickelten digitalen Lautleseprotokolls getestet und in einem Fragebogen zu ihrer (3.3) »Lesesozialisation« befragt. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse beider Erhebungen dargestellt, denen zunächst eine Darstellung der Ergebnisse einer qualitativen (3.1) Analyse von Schulbüchern und bestehenden Lese-Apps unter ausgewählten Kriterien der Leseförderung vorangestellt wird.

3.1 Digitale und analoge Leseförderung

Mit der Entwicklung von Bildungsplänen wurde das Ziel angestrebt, die Bildungsqualität in den unterschiedlichen Schulformen anzuheben und für vergleichbare Standards zu sorgen, die in Abhängigkeit zur Jahrgangsstufe eingeordnet werden. Ausgehend von der Definition der KMK können Schulbücher als notwendige Lernmittel definiert werden, die dazu dienen, von SuS zum schulischen Lernen genutzt zu werden. Zudem gilt es, die jeweiligen Bildungsziele der entsprechenden Bildungsgänge aus den Bildungsplänen zu erfüllen (vgl. LMVO 2016: § 1(1,3)). Schulbü-

chern wird damit eine tragende Rolle in der Gestaltung des schulischen Bildungsprozesses zugeteilt. Aus diesem Grund werden im Folgenden die Ergebnisse einer stichprobenartigen Untersuchung aktueller Schulbücher im Fach Deutsch der Sekundarstufe I unter dem Aspekt der Leseförderung dargestellt.

Zur Erstellung eines Kriterienkatalogs für die zentralen Merkmale effektiver Leseförderung wurde zunächst der aktuelle Bildungsplan für die Sekundarstufe I herangezogen. Hier wird das Lesen in den Bereich der prozessbezogenen Kompetenzen eingeordnet und umfasst ein weites Konzept der Leseförderung, das die Medienkompetenz integriert (vgl. Bildungsplan 2016: 8, 10). In einem einleitenden Kapitel geht der Bildungsplan auf die Förderung basaler Fähigkeiten, Lesestrategien und Methoden der Texterschließung ein (vgl. ebd.: 16). Die Begriffe »Leseflüssigkeit« und »Lesestrategien« werden in den nach Klassenstufen geordneten Tabellen nicht explizit genannt – sie lassen sich ebenso wenig über eine implizite Beschreibung ihrer inhaltlichen Bestandteile auffinden.³² Aus einer antagonistischen Sichtweise wäre es an dieser Stelle demnach unter Verweis auf die aktuellen Bildungspläne der baden-württembergischen Sekundarschulen folgerichtig das Argument zu erheben, dass Leseflüssigkeit und Lesestrategien eben *nicht* als Kriterien der Leseförderung anzuführen. Diese Argumentation würde sich jedoch der simplifizierenden Prämisse bedienen, Bildungspläne und ihre Inhalte unbestreitbar als Norm anzusehen, die es vollumfänglich zu »befolgen« gilt. Mit Verweis auf die Vielzahl an Studien, die den positiven Effekt des Einsatzes von Lesestrategien bestätigen (vgl. Munser-Kiefer 2014; Cromley/Azevedo 2007) und der Tatsache, dass die Vermittlung von Lesestrategien seitens der KMK bereits im Jahr 2003 als explizites Kompetenzziel des Deutschunterrichts genannt wurde (vgl. KMK 2003: 9), wird der explizite Strategieeinsatz als erstes Untersuchungskriterium aufgenommen.

Weiter ausgeführt wird der Kriterienkatalog, indem die von Souvignier (2017) entwickelten Merkmale effektiver Leseverständnisförderung herangezogen werden (vgl. ebd.: 198–202). Hier wurden die ersten drei

32 Ein zahlenmäßiger Vergleich: Im Bildungsplan der Grundschule erscheint der Leseflüssigkeit insgesamt an sechs Stellen und Lesestrategien werden fünfmal erwähnt (vgl. Bildungsplan Grundschule 2016).

Merkmale (Vermittlung kognitiver Lesestrategien; Vermittlung metakognitiver Lesestrategien; Vermittlung von Textstrukturwissen) herangezogen und in die Analyse aufgenommen. Merkmale 4 bis 6 beziehen sich auf das unterrichtliche und lehrkraftbezogene Handeln (z. B. *Peer-Tutoring*). Da es sich bei den zu analysierenden Daten ausschließlich um analoge Lernmaterialien handelt, können diese Merkmale nicht in die Schulbuchanalyse aufgenommen werden. In der nachfolgenden Tabelle werden sechs Schulbücher unter ausgewählten Merkmalen effektiver Lesefördermaßnahmen zusammengefasst. Bei dem analysierten Material handelt es sich um analoge Schulbücher, die – mit Ausnahme von *wortstark Basis 6* (2013) – aktuell in unterschiedlichen Schulformen zum Einsatz kommen.

Tabelle 3: Kriterien analoger Leseförderung

	expliziter Strategie-einsatz	Vermittlung kognitiver Lesestrategien	Vermittlung metakognitiver Lesestrategien	Vermittlung von Textstrukturwissen
P.A.U.L.D.5	keine Aufgabe (k. A.)	S. 183; 313	k. A.	k. A.
<p>S. 183 Lesestrategien: Überfliegen, Markierungen, Unterstreichen, Gliederung des Textes in Sinnabschnitte, Überschrift für Textteile erstellen</p> <p>S. 313 Infokasten <i>Vorbereitendes Lesen</i>: Im Infokasten wird der Einsatz eines Lexikons als Hilfestellung zur Klärung unbekannter Wörter genannt. Es findet sich jedoch keine Erklärung zur Verwendung der Lexika, die unter Berücksichtigung von unerfahrenen SuS dringend notwendig wäre. Zweitens wird das Formulieren von Fragen zum Text als stützende Vorbereitungsübung für SuS genannt. Hier findet sich keine Erklärung, woran sich SuS bei der Erstellung von Fragen orientieren können. Unterstützende Beispielfragen (z. B. zur Handlung, den Figuren, dem Thema des Textes/der Geschichte) sind ebenfalls nicht vorzufinden.</p>				
D wie Deutsch 5	Kapitel 4	Kapitel 4 S. 342	Kapitel 4 S. 342	k. A.
<p>Kapitel 4, S. 342 Der <i>Lese-Profi</i> stellt einen strategiegestützten Orientierungsrahmen bereit. Vor und während des Lesens und nach Beendigung des Lesevorgangs werden Aufgaben bzw. Fragestellung explizit und insbesondere bei der Erarbeitung von Geschichtstexten bereitgestellt. Einzig kritisch anzumerken wäre der seltene Einsatz expliziter Aufgabenstellungen. Häufig wird lediglich auf den Infokasten zum Lese-Profi hingewiesen, der somit die selbstständige Leistung von SuS erfordert, die Aufgabe an den zu lesenden Text anzupassen.</p>				
D Eins – Deutsch 6	k. A.	k. A.	k. A.	(S. 51), S. 345
<p>(S. 51), S. 345 In Anlehnung an die Geschichtengrammatik werden Handlungsschritte (u. der Spannungsbogen einer Geschichte) in modifizierter und leicht verständlicher Formulierung aufgelistet. Eine explizite Vermittlung des Textstrukturwissens in Form von Aufgabenstellungen findet sich nicht.</p>				

Wortstark Basis 6	k. A.	S. 56-58	k. A.	k. A.
S. 56-58 In der <i>Werkstatt</i> werden das <i>Mindmapping</i> , Unterstreichen von wichtigen Textinhalten und das wiederholte Lesen von Textstellen zur Einordnung des Textes und der Überblicksveranschaulichung genannt. Beispiele solcher Unterstützungsmöglichkeiten werden ebenso wie explizite Aufgabe nicht dargestellt.				
P.A.U.L.D 6	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
Das Lehrwerk stellt keine Leseförderangebote bereit, die den zugrunde liegenden Kriterien der Leseförderung entsprechen. Stattdessen stellt das Lehrwerk Aufgaben zur Analyse nicht-linearer Texte und zur digitalen Informationsbeschaffung bereit und geht damit auf den Bereich „Medienkompetenz“ ein.				
P.A.U.L.D. 6 DA	k. A.	k. A.	k. A.	S. 149
Inhaltsverzeichnis Der Begriff „Lesestrategien“ wird hier in den Unterkapiteln insgesamt zehnmal aufgelistet, in den Aufgabenstellungen findet sich jedoch keine explizite Strategievermittlung. Im Anhang des Schulbuchs (S. 149) wird in einem Informationsabschnitt auf den Begriff der Lesestrategien eingegangen.				
Deutsch.kombi plus 6 DA	X	S. 268	X	X
S. 268 Im Anhang des Schulbuchs befindet sich eine Übersicht zu Lesestrategien, die in drei Phasen des Leseprozesses eingesetzt werden können. Zu Beginn befindet sich diese Information in Form eines Klapptextes, der jedoch nicht nur unvorteilhaft auf dem Umschlag des Schulbuchs platziert, sondern bei einer möglichen Verwendung in verkehrte Richtung gedruckt wurde.				

Der Vorlesemonitor 2022 befragte im letzten Jahr Eltern zum Einsatz von digitalen Leseförderangeboten und stellt zusammenfassend fest, dass die Hälfte der Befragten Apps zum Lesen und Vorlesen nutzt (vgl. Vorlesemonitor 2022: 30). So ist es wenig verwunderlich, dass die Anzahl der Apps zur Leseförderung allein in quantitativer Hinsicht gestiegen ist. Fraglich bleibt dennoch, ob die bestehenden Apps qualitativ als lesefördernd bezeichnet werden können. Da sich diese Arbeit auf die Leseförderung in der Sekundarstufe I fokussiert, wird die Untersuchung auf die quantitative Anzahl an Apps zur Leseförderung für SuS der Sekundarstufe I beschränkt. Zwei zentrale Kriterien wurden in die Untersuchung aufgenommen:

1. Die App ist für SuS der Sekundarstufe I ausgerichtet. Dies lässt sich hinsichtlich seiner Inhalte und der Textschwierigkeit bemessen. In der Regel wird auf der Präsentationsseite von Apps ein Hinweis zur Alters- und Zielgruppe platziert.

2. Da die Analyse unter dem Aspekt der Leseförderung betrachtet wird, setzt das zweite Kriterium voraus, dass mindestens eines der Kriterien aus dem Anforderungsprofil I berücksichtigt wurde.³³

Die Webseiten der Stiftung Lesen, des Landesbildungsservers BW und des Vereins Internet-ABC e. V. stellen bereits eine Übersicht über vorhandene Lese-Apps vor. Für den Google Play Store und den App Store wurden folgende Suchkriterien verwendet: *Bücher, Lesen; Lernen; Lesen lernen; Leseförderung; Lesen fördern.*

Tabelle 4: Lese-Apps für die Sekundarstufe

	Stiftung Lesen	Bildungsserver BW	Verein Internet ABC	Google Play Store	App Store
Apps (Sek I)	1	0	0	1	1

Es handelt sich bei allen drei Spalten, die mit der Zahl »1« belegt sind, um dasselbe App-Angebot. Die App der Stiftung Lesen *Einfach vorlesen!* stellt eine Auswahl an Geschichten für Kinder ab 3, 5 und 7 Jahren zur Verfügung. Jede Geschichte kann über ein Hörspiel angehört werden, womit Kriterium 2 erfüllt wird. Das Hörspiel könnte beispielsweise durch eine szenische Umsetzung einen motivationalen Beitrag zur Leseförderung leisten und Leser:innen den Leseprozess erleichtern. Eine klare Wertung nach Kriterium 1 erscheint schwierig, da lediglich die Einstufung »ab 7 Jahren« besteht. Die Texte könnten unter ihrem Schwierigkeitsgrad für SuS der Sekundarstufe angemessen sein, handelt es sich z. B. um unerfahrene Leser:innen. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten bleibt jedoch fraglich, ob sie sich mit den Interessen der SuS abdecken oder tatsächlich eher für SuS der Primarstufe angedacht sind.

33 Zur Vermeidung von Wiederholungen wird an dieser Stelle auf das Anforderungsprofil I verwiesen, das in Kapitel 4.1.1 tabellarisch dargestellt wird.

3.2 Lautleseprotokoll zur Diagnose der Leseflüssigkeit

Wann eine vorlesende Person »flüssig liest«, kann als pädagogischer Laie mühelos festgestellt werden und wird maßgeblich durch den Grad des fehlerfreien Lesens bewertet. Bei dem Diagnosetool ›Lautleseprotokoll‹ handelt es sich um ein informelles Verfahren, das im schulischen Kontext zum Einsatz kommen kann und bei hinreichender standardisierter Anwendung Aufschluss über die Leseflüssigkeit der Leser:innen gibt. Der Grad der Leseflüssigkeit bildet einen bedeutsamen Parameter zwischen *Lower-* und *Higher-Order* Prozessen, da die Entwicklung eines automatisierten und fehlerfreien Lesens dafür sorgt, dass das Arbeitsgedächtnis genügend kognitive Kapazitäten besitzt, die für hierarchiehöhere Aufgaben im Leseprozess (z. B. Inferenzbildung) verwendet wird (vgl. Krause-Wolters 2019: 2; Holle 2009: 147).

Mit Leseflüssigkeit wird somit

- 1) die Akkuratheit des Dekodierens (fehlerfreies Erlesen von Wörtern),
- 2) der Grad des automatisierten Dekodierens,
- 3) die Lesegeschwindigkeit (diese setzt sich aus der Akkuratheit und Automatisierung zusammen), das prosodische und intonatorische Lesen (sprachliche Markierung sinnkonstituierender Einheiten und Betonungen) gemeint (vgl. Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 17–18).

Berechtigt sei die Kritik über den informellen Charakter des Lautleseprotokolls und der nicht weniger problematischen Frage, ob die Messung tatsächlich den Ansprüchen der Validität genügen kann. Zudem ist die Angemessenheit des Vorlesetextes in Form von alters- und klassenstufenorientierten Textmaterial zu berücksichtigen, um die Ergebnisse nicht auf Lasten der SuS zu verzerren (vgl. Sappok et al. 2020: 2). Hier sei beispielsweise auf die *Oral Fluency Scale* (Pinnell et al. 1995) verwiesen, die ihren Fokus auf die Bewertung von prosodischen Fähigkeiten richtet. Mittels einer 4-stufigen Skala für Viertklässler:innen wurden die Leistungen der SuS klassifiziert. Aufgrund des hohen Aufwands für pädagogisches Perso-

nal und dem Verfehlen der eigentlichen Zielsetzung, Aspekte des mündlichen Lesens zu beschreiben, die über Genauigkeit und Geschwindigkeit hinausgehen, wurde das Verfahren bemängelt (vgl. Kuhn et al. 2010: 241). Unter Berücksichtigung dieser Kritik wurden bei der Auswahl der Texte zwei Kriterien herangezogen:

- Die Materialien sind Bestandteil des schulinternen Curriculums.
- Die ausgewählten Materialien werden über ein standardisiertes Verfahren in ihrer Textschwierigkeit gemessen und entsprechend kategorisiert.

Messung der Textschwierigkeit	Zur Berechnung der Textschwierigkeit eines Werkes werden die Durchschnittswerte drei zufällig ausgewählter Textseiten berechnet.
Werke	<i>Emil und die Detektive</i> (Beispielcurriculum für das Fach Deutsch Klasse 5/6 2016: 88) <i>Das fliegende Klassenzimmer</i>

<i>Emil und die Detektive</i>	<i>Das fliegende Klassenzimmer</i>
$\bar{x}_{LIX}: \frac{38 + 34 + 27}{3} = 33$	$\bar{x}_{LIX}: \frac{36 + 38 + 35}{3} = 36,3$
$\bar{x}_{FRE}: \frac{65 + 74 + 81}{3} = 73,3$	$\bar{x}_{FRE}: \frac{76 + 70 + 71}{3} = 72,3$
$\bar{x}_{LIX}: 33$ $\bar{x}_{FRE}: 73,3$	$\bar{x}_{LIX}: 36,3$ $\bar{x}_{FRE}: 72,3$

In einem zweiten Schritt wurden insgesamt drei Textstellen der beiden Werke in eine Excel-Tabelle aufgenommen. Diese selbst erstellte Excel-Tabelle verfügt über die Möglichkeit, ausgewählte Elemente der Leseflüssigkeit über ein teilautomatisiertes Verfahren zu messen.

Die Excel-Tabelle kann neben der Anzahl der gelesenen Wörter die Anzahl korrekt und falsch gelesener Wörter und die Dekodiergenauigkeit (DekoG) des vorgelesenen Textabschnittes berechnen. Die nachfolgende Tabelle schlüsselt die Fehlerkategorien mit Beispielen auf und stellt im unteren Teil die Vorgehensweise zur Berechnung der DekoG vor.

Tabelle 5: Berechnung von Lesefehlern und Dekodiergenauigkeit

Symbol	Fehlerkategorie	Erläuterung
○	Selbstkorrektur und Wiederholungen	<ul style="list-style-type: none"> Wortwiederholungen z. B. <ein/ein riesiger Ozeandampfer> statt <ein riesiger Ozeandampfer> Neuansetzen bei fehlerhaftem Vorlesen, Selbstkorrektur z. B. <Meinen Mitschülern, äh, meine Mitschüler haben> statt <Meine Mitschüler haben> <p>Hinweis: Fehler dieser Art fließen nicht in die Berechnung der Dekodiergenauigkeit ein.</p>
a	Wörter ohne Selbstkorrektur	<ul style="list-style-type: none"> Offenkundige Aussprachefehler z. B. /' o:tsa:n/ für <Ozean> Ersetzungen z. B. <Erfindungen> für <Erfindung> Lesepausen vor oder innerhalb von Wörtern, die länger als 3 Sekunden dauern z. B. bei <Ozeandampfer> → /' o:ts///ea:n, dampfe/
b	Wörter, die nicht vorgelesen wurden	<ul style="list-style-type: none"> <das Spielzeug> statt <das rote Spielzeug>
Vorgehensweise zur Berechnung der Dekodiergenauigkeit (DekoG)		
Schritt I	$ a + b = \sum \text{Lesefehler (LF)}$	$\sum \text{LF} = \text{Anzahl der Lesefehler}$
Schritt II	$\text{GeW}_{1\text{min}} - \sum \text{LF} = \text{KoW}_{1\text{min}}$	<p>Anzahl gelesener Wörter innerhalb einer Minute ($\text{GeW}_{1\text{min}}$)</p> <p>LF (Lesefehler)</p> <p>Korrekt gelesene Wörter innerhalb einer Minute ($\text{KoW}_{1\text{min}}$)</p>
Schritt III	$(\text{KoW}_{1\text{min}} : \text{GeW}_{1\text{min}}) * 100 = \text{DekoG \%}$	Dekodiergenauigkeit in Prozent (DekoG %)
(in Anlehnung an Garbe et al. 2009: 148; Rosebrock, Nix 2014: 42)		

Das digitale Lautleseprotokoll berechnet die Anzahl prosodischer und intonatorischer Fehler über die in der nachfolgenden Tabelle dargestellte Formel. Hier sei jedoch darauf hinzuweisen, dass das digitale Format nicht über die Möglichkeit verfügt, prosodische und intonatorische Fehler automatisiert zu messen (z. B. über einen im Programm verfügbaren akustischen Messpegel, der auf Fehler reagiert). Da ein solches Programm zum jetzigen Zeitpunkt grundsätzlich noch nicht zur Verfügung

steht und im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine solche Konstruktion aus Zeit- und Kostengründen nicht möglich wäre, kann lediglich auf die subjektive Einschätzung der Testleitenden zurückgegriffen werden. Um jedoch einen in Teilen standardisierten Anspruch erheben zu können, wird bei der subjektiven Einschätzung von prosodischen und intonatorischen Fehlern auf die Fehlerkategorien innerhalb der Tabelle verwiesen.

Tabelle 6: Berechnung von prosodischen und intonatorischen Lesefehlern

Symbol	Fehlerkategorie	Erläuterung
/	I intonatorischer Fehler: keine angemessene akustische Markierung des Satzmodus	„sprecherischer Ausdruck für Emotionen“ (Garbe et al. 2009: 149)
—	P prosodischer Fehler: keine angemessene Pause zwischen Sätzen und Absätzen	„Fähigkeit zum ausdruckstarken Vorlesen“ (Rosebrock, Nix 2014: 39) „Pausen und Stimmführung beim Sprechen in Sinnabschnitten“ (Garbe et al. 2009: 149)
Vorgehensweise zur Berechnung intonatorischer und prosodischer Fehler (ΣF_{PI})		
Schritt I	ΣI ΣP	Summe intonatorischer Fehler Summe prosodischer Fehler
Schritt II	$(\Sigma I) + (\Sigma P) = \Sigma F_{PI}$	Summe intonatorischer und prosodischer Fehler
(in Anlehnung an: Johns/Berglund 2006: 160)		

Die Messung der digitalen Lautleseprotokolle wurde mit SuS einer weiterführenden Schule durchgeführt. Die Stichprobe setzt sich aus 50 SuS zusammen, 32 SuS setzen sich aus zwei Klassen der Jahrgangsstufe 6 zusammen und 18 weitere SuS wurden aus einer siebten Klasse getestet. Alle SuS haben das deutsche Bildungssystem seit der Primarstufe besucht.

Für die Auswertung der Protokolle bietet die Analyse der Leseschwindigkeit (Anzahl der gelesenen Wörter innerhalb einer Minute) eine erste Möglichkeit, um den Leistungsstand der SuS einschätzen zu können. Es finden sich teils widersprüchliche Aussagen über die alters- und klassenstufenbezogene Anzahl gelesener Wörter, sodass in Anlehnung an Kutzelmann/Rosebrock (vgl. 2018: 11), Rosebrock/Nix (vgl. 2014: 39) und Johns/Berglund (vgl. 2006: 160) eine vierstufige Kategorisierung für die Anzahl der gelesenen Wörter pro Minute (ΣWpM) erstellt wurde (s. a. Schmidt 2018: 55).

Tabelle 7: Stufen-Kategorisierung der Leseflüssigkeit

Stufe	Anzahl der gelesenen Wörter (1 min)		Dekodier- genauigkeit	Intonationen (I) und Prosodie (P)	
	Σ WpM			Σ I	Σ P
4	Σ WpM > 150	angemessene Geschwindig- keit, durchge- hend fließend	„unabhängiges Le- selevel“: 96 – 100 %	durchgängig an- gemessen	durchgängig berücksich- tigt
3	Σ WpM zwi- schen 120-150	angemessene Geschwindig- keit, mal sto- ckend, mal flie- ßend	„Instruktionsniveau“: 90 – 95 %	in den meisten Fällen angemes- sen	meistens be- rücksichtigt
2	Σ WpM zwi- schen 120-100	unzureichende Geschwindigkeit u. Verzögerun- gen	„Frustrationslevel“: unter 90 %	monotone Sprechweise mit einigen Aus- drucksstellen	mal überle- sen, mal be- rücksichtigt
1	Σ WpM < 100	keine angemes- sene Geschwin- digkeit	„Frustrationslevel“: unter 90 %	überwiegend monotone, abge- hackte Sprech- weise	überlesen von Punkt und Komma
	(vgl. Rosebrock/Nix 2008) (vgl. Kutzelnann/Rosebrock 2018: 11) (vgl. Rosebrock/Nix 2014: 39) (vgl. Johns/Berglund 2006: 160)		(vgl. Rosebrock/Nix 2014: 42) (vgl. Rasinski 2005)	(vgl. Johns/Berglund 2006: 160)	

Die Auswertung des digitalen Lautleseprotokolls kommt im Bereich der Σ WpM zu folgenden Ergebnissen:

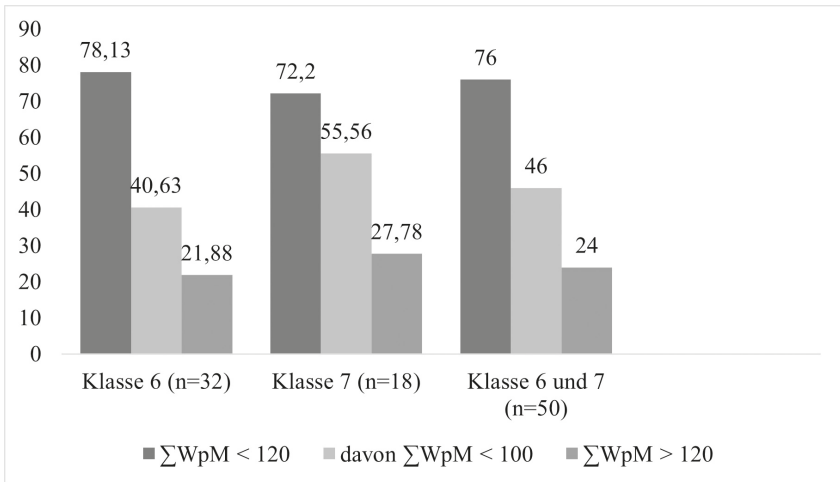


Abbildung 8: Auswertung (I) des Lautleseprotokolls

Der Mittelwert (\bar{x}) für die durchschnittliche Anzahl an Wörtern, die aus der Stichprobe der Klasse 6 gelesen wurden, beträgt 118 Wörter (117,9). Über 70 Prozent (71,9 %) der SuS befinden sich unterhalb dieses Durchschnittswerts. Für die Klasse 7 liegt der Durchschnittswert bei 124 Wörtern (123,9), hier befinden sich ebenso über 70 Prozent (72,2 %) unterhalb des Durchschnittswerts. Die durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert liegt bei $s=50,97$ und spricht damit für eine große Streuung und einen bedeutsam großen Leistungsunterschied zwischen lesestarken und lesechwachen SuS.

Arithmetisches Mittel

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{5928}{50} = 118,56$$

$$\bar{x} = 118,56$$

Varianz (VAR.S da Stichprobe)

$$s^2 = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 = \frac{1}{50-1} \sum_{i=1}^{50} (x_i - 118,56)^2 = 2598,37$$

$$s^2 = 2598,37$$

Standardabweichung (STABW.S da Stichprobe)

$$s = \sqrt{s^2} = \sqrt{2598,37^2} = 50,97$$

$$s = 50,97$$

Wird die Streuung im Diagramm analysiert, gibt die linkssteile Verteilung zu erkennen, dass sich der große Anteil der Probanden unterhalb des Mittelwerts befindet.

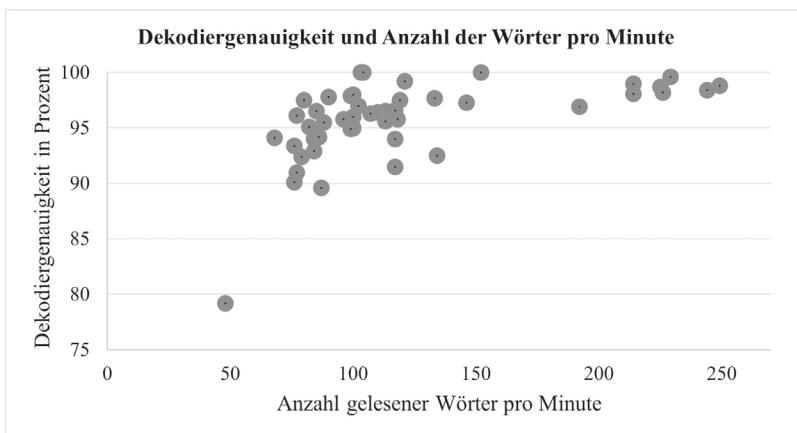


Abbildung 9: Auswertung (II) des Lautleseprotokolls

Die Auswertung des Lautleseprotokolls zeigt, dass knapp 80 Prozent (78,13 %) der Sechst- und über 70 Prozent (72,2 %) der Siebtklässler:innen weniger als 120 Wörter pro Minute lesen. Sie sind damit der Stufe 2 von 4 (unzureichende Geschwindigkeit u. Verzögerungen) zuzuordnen. Von dem Anteil der SuS, der unter 120 Wörtern pro Minute liest, fallen 40 Prozent (40,63 %) aus Klasse 6 und 55 Prozent (55,56 %) aus Klasse 7 unter die Grenze von 100 Wörtern pro Minute. Werden die Ergebnisse der Klassen 6 und 7 gemeinsam analysiert, so sind annähernd 50 Prozent (46 %) der Stufe 1 (keine angemessene Geschwindigkeit) und über drei Viertel (76 %) aller SuS der Stufe 2 zuzuordnen. Der gesamte Anteil der SuS, der über 120 Wörter pro Minute liest, beträgt mit 24 Prozent nicht mehr als ein Viertel aller SuS.

Es kann festgehalten werden:

- Fast die Hälfte aller SuS der Klassen 6 und 7 befinden sich im Stufenbereich 1 und besitzen keine angemessene Lesegeschwindigkeit.
- Über drei Viertel der Leseleistungen aller SuS der Klassen 6 und 7 sind dem Stufenbereich 2 zuzuordnen und besitzen eine nur unzureichende Lesegeschwindigkeit.
- Weniger als ein Viertel der Leseleistungen aller SuS der Klassen 6 und 7 sind den Stufenbereichen 3 und 4 zuzuordnen und besitzen eine angemessene Lesegeschwindigkeit.

3.3 Fragebogen zur Lesesozialisation

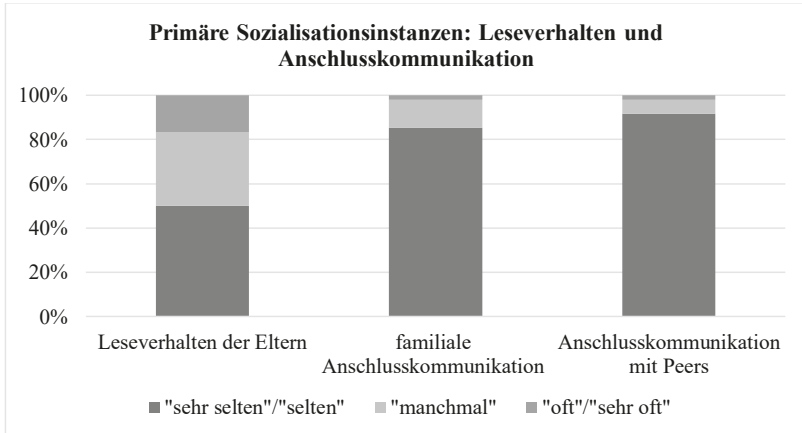
Die Subelemente des im Lesekompetenzmodell dargestellten Einflussfaktors »Soziale Umwelt« nehmen eine bedeutsame Rolle ein, wenn die Entwicklung der literarischen Sozialisation analysiert wird. Diese darf trotz begrifflicher Ähnlichkeit nicht mit der Lesesozialisation gleichgesetzt werden, sondern stellt einen enger gefassten Begriff dar, mit dem die Entwicklung des literarischen Verstehens unter individuellen und sozialen Ausgangsbedingungen bezeichnet wird. So spielen für die literarische Sozialisation des Kindes alle Sozialisationsinstanzen im schulischen (Lehrkräfte) und außerschulischen Bereich (Familie, *Peers*) eine bedeutsame Rolle (vgl. Gold 2007: 25). In Anlehnung an die Befunde, die sich mit der Bedeutung soziokultureller und sozioökonomischer Einflussfaktoren auf die Entwicklung der individuellen Lese- und Lebenswelt der Kinder beschäftigen (z. B. Tarelli 2010: Kap. 7.3.2), wurde ein Fragebogen zum übergeordneten Bereich »Lesesozialisation« erstellt, der auf einem intervall- und ordinalskalierten Fragesetting mit einer 5-stufigen Likert-Skala basiert. Die Auswahl der Fragen stützte sich unter anderem auf zwei Fragebögen zur Lesemotivation und zum Leseselbstkonzept aus dem angloamerikanischen Raum. Erstens sei hier die Arbeit von Wigfield und Guthrie (1997) zu nennen, die der Frage nachgegangen sind, wie die habituelle Lesemotivation mit der Lesemenge von Kindern zusammenhängt. Wigfield und Guthrie haben in der Konzeption des

Fragebogens die fünf Dimensionen – objektbezogene, erlebnisbezogene, leistungsbezogene, wettbewerbsbezogene und anerkennungsbezogene Leseabsichten – entwickelt (vgl. ebd.: 420; Schaffner 2009: 29). Zweitens sind Chapman und Tunmer (1995) zu nennen, die in ihrem Fragebogen das subjektive Wahrnehmungsempfinden beim Lesen und dessen Verhältnis zu lesebezogenen Leistungen untersucht haben (vgl. ebd.: 154).³⁴ Der digitale Fragebogen wurde mit denselben Klassenstufen durchgeführt, die als Stichproben für das Lautleseprotokoll dienten.³⁵ Die Auswahl der Klassenstufe 7 ist auf dieselbe Klasse zurückzuführen, ihre Probanden haben sich nicht verändert. In Klassenstufe 6 hat eine der beiden Klassen aufgrund organisatorischer Gegebenheiten nicht an der Umfrage teilnehmen können. Die Stichprobe wurde aus diesem Grund durch den Einbezug einer anderen Klasse in Jahrgangsstufe 6 ergänzt. Insgesamt haben 48 SuS (47,9 % männlich, 52,1 % weiblich) den digitalen Fragebogen ausgefüllt, alle Antworten waren vollständig und konnten in die Auswertung aufgenommen werden. Die Aufteilung der Klassenstufen ist nahezu gleich gewichtet: 46 Prozent (45,8 %) der SuS stammen aus Klasse 6 und 54 Prozent (54,2 %) aus Klasse 7; fast 90 Prozent der Befragten (89,6 %) wurden zwischen 2009 und 2011 geboren. Der Anteil an SuS, der daheim ausschließlich Deutsch spricht, liegt mit 43,8 % leicht hinter der Angabe, dass im Haushalt mindestens eine weitere Sprache gesprochen wird (45,8 %). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung in den Subkategorien (1) primäre Sozialisationsinstanzen, (2) Bildungsinstitution Schule u. Leseförderung, (3) subjektive Selbsteinschätzungen u. Haltungen und (4) Leseverhalten präsentiert. (1) Insgesamt 50 Prozent der SuS geben an, dass Elternteile nur »sehr selten« und »selten« lesen. Ein weiteres Drittel (33,3 %) gibt an, dass die Eltern »manchmal« lesen. Beim Vorlesen fungiert der weibliche Elternteil mit über 70 Prozent als die bedeutsamste primäre Sozialisationsinstanz, während Väter von weniger als einem Fünftel (17,8 %) – und damit hinter den Großeltern (24,4 %) – genannt werden. Bei einer umgekehrten Vorlesesituation lesen mehr als 60 Prozent (62,5 Prozent) den Familienmitgliedern über-

34 vgl. Anhang 1: Ausgewählte Fragen für die Erstellung des Fragebogens

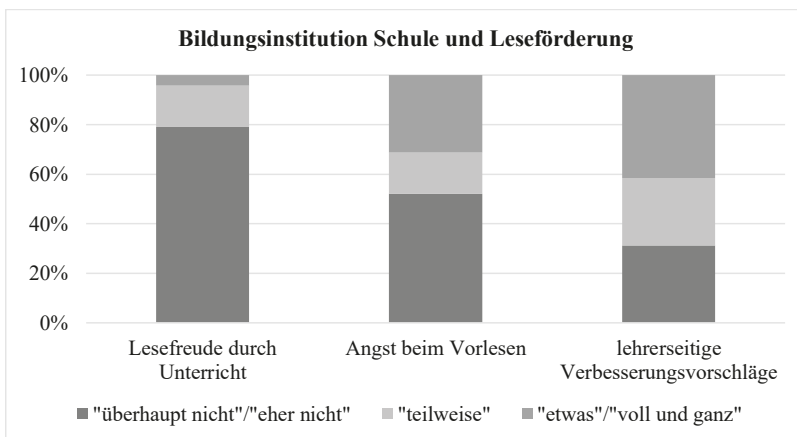
35 vgl. Anhang 2: Fragebogen zur Lesesozialisation

haupt nicht vor. Anschlusskommunikation in Form des Sprechens über gelesene Texte findet innerhalb der Familie (85,4 %) und zwischen *Peers* (91,7 %) »sehr selten« bis »selten« statt.

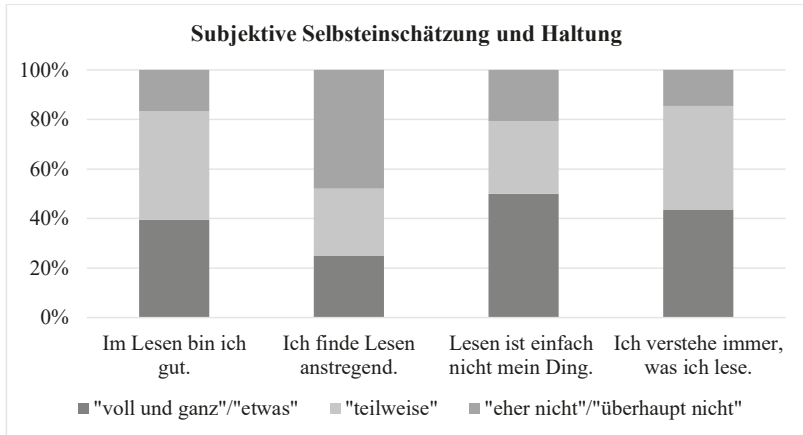


(2) Bezugnehmend auf die Förderung des Leseinteresses durch sekundäre Sozialisationsinstanzen zeigt sich für den unterrichtlichen Bereich, dass insgesamt mehr als die Hälfte der befragten SuS (54,1 %) die hier gelesenen Bücher »überhaupt nicht« und »eher nicht« spannend findet. Knapp 80 Prozent (79,2 %) geben an, dass der Deutschunterricht die Freude am Lesen »überhaupt nicht« und »eher nicht« fördert. Die auf das klasseninterne Leseklima fokussierte Aussage »Ich habe Angst vor der Klasse zu lesen.« wird von über der Hälfte der Befragten (52,1 %) als »überhaupt nicht« und »eher nicht« zutreffend bewertet. Die restlichen Befragten (47,9 %) bestätigen die Aussage mit »trifft teilweise«, »trifft etwas« und »trifft voll und ganz zu«. Mehr als die Hälfte (58,4 %) gibt an, dass sie mit Blick auf leseförderliches Feedback »überhaupt nicht«, »eher nicht« und »teilweise« vonseiten der Lehrkraft vermittelt bekommt, wie die individuelle (Vor-)Leseleistung zu verbessern ist. Die Bibliothek als zentraler außerschulischer Bildungspartner im Bereich der Leseförderung wird von einem Drittel der Befragten (33,3 %) »nicht genutzt«, obwohl ein Bibliotheksausweis vorhanden ist. Ein weiteres Drittel (33,3 %) gibt an, keinen Bibliotheksausweis zu besitzen, gleichwohl das Schulgebäude im Jahr 2022

mit dem Anbau einer kommunalen Mediathek erweitert wurde, die digitale und analoge Lesemöglichkeiten kostenfrei anbietet.



(3) Die Ergebnisse bezüglich der subjektiven Selbsteinschätzung von Leseleistung und Haltung gegenüber dem Lesen zeigen ein differenziertes Bild. Über die Hälfte (56,3 %) bewertet das Lesen als eine Handlung, die »überhaupt nicht« und »eher nicht« mit Spaß einhergeht, während ein ähnlich großer Anteil (45,8 %) das Lesen als nicht spannend betrachtet. In der subjektiven Selbsteinschätzung zu Leseleistungen stimmen knapp 40 Prozent (39,6 %) der Aussage »Ich bin gut im Lesen.« mit »voll und ganz« und »etwas« zu, gefolgt von über 40 Prozent (43,8 %), die mit »teilweise« und insgesamt 16,7 Prozent, die »eher nicht« und »überhaupt nicht« antworten. Gleichzeitig wertet über die Hälfte der Befragten (52,1 %) das Lesen als eine Handlung, die »voll und ganz«, »etwas« und »teilweise« anstrengend ist. Bezüglich der Verstehensleistung bewerten wiederum über 80 Prozent (85,4 %) der SuS die Aussage »Ich verstehe immer, was ich gelesen habe.« als »voll und ganz«, »etwas« und »teilweise« zutreffend. Die subjektive Haltung gegenüber dem Lesen zeigt sich in der Aussage »Lesen ist einfach nicht mein Ding.«, die von genau der Hälfte »voll und ganz« und »etwas« zutreffend eingestuft wird.



(4) Hinsichtlich des Leseverhaltens geben über die Hälfte der SuS (52,1 %) an, ausschließlich im Rahmen von schulbezogenen Aufgabenstellungen zu lesen. Das Ergebnis deckt sich nahezu mit dem Anteil derjenigen SuS (41,7 %), die in ihrer Freizeit nie oder seltener als einmal im Monat (27,1 %) lesen. Daran anknüpfend zeigt sich, dass über 60 Prozent (62,5 %) die Aussage »Ich lese allgemein sehr gerne.« mit »überhaupt nicht« und »eher nicht« einstufen. Mittels der Berechnung des Spearman-Korrelationskoeffizienten wurde die Korrelation zwischen der subjektiven Bewertung »Ich finde Lesen anstrengend.« und der persönlichen Haltung »Lesen ist einfach nicht mein Ding.« beispielhaft in Beziehung gesetzt. Nach den Richtlinien von Cohen (1988) zeigt sich eine deutlich starke Korrelation ($|\rho| = .48$), der jedoch keine direkten Rückschlüsse auf den kausalen Zusammenhang ziehen lässt, zumindest aber die didaktisch bedeutsame und zu überprüfende Frage aufwirft, ob eine ablehnende Haltung auf vergleichsweise geringe Leseleistungen zurückzuführen ist.

N	48
Spearman's Rho	0,4002979
t-Statistik	2,962676
p-Wert	0,0048147

3.4 Fazit

Die Darstellung der Daten aus den drei Erhebungen in Kapitel 3.1 bis 3.3 zeigt:

- Im Aufgabenangebot der ausgewählten Schulbücher lässt sich nur ein geringer Anteil an Lesefördermaßnahmen finden. Insbesondere schülergerechte Explizierungen von Methoden, die der Förderung des Leseverstehens dienen, lassen sich nur in wenigen Aufgaben (vgl. ›Lese-Profi‹ in *D wie Deutsch*) finden.
- Die Auswertung des Lautleseprotokolls macht deutlich, dass ein auffällig hoher Anteil von SuS Probleme im hierarchieniedrigen Prozessbereich des Lesens (Lesegeschwindigkeit) besitzt.
- Die Auswertung des Fragebogens zur Lesesozialisation zeigt, dass ein Großteil der befragten SuS in ihrer außerschulischen Umgebung nur wenig Kontakt mit dem Lesen haben. Für den schulischen Bereich zeigt sich, dass bestehende Leseangebote nur selten die Interessen der SuS abdecken. Auffällig ist zudem, dass die Befragten eine eher ablehnende Haltung gegenüber dem Lesen haben.

Die Auswertung der Ergebnisse macht deutlich, dass es nicht nur quantitativ an Leseförderangeboten für den Sekundarstufenbereich fehlt, sondern dass in den aktuellen Schulbüchern nur wenige leseförderliche Aufgaben bereitgestellt werden. Unter Einbezug der Ergebnisse aus den Lautleseprotokollen wird verstärkt deutlich, dass die leserinnenseitigen Kompetenzen bereits auf hierarchieniedriger Ebene in die Leseförderung zu integrieren sind. Daran anknüpfend zeigen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung ein teils aversives Verhalten gegenüber dem Lesen.