

StartTraining-Preis 2022 | Auszeichnung angewandter Förderkonzepte

Erfahrungsbericht

Leseverstehen – eine alltagsrelevante Kompetenz

Förderung von DaZ-Kindern mit Entwicklungspotenzial im Leseverstehen

Lehramt Grundschule, 7. Fachsemester

Kernfach: Ethik

Eingereicht am: 13.04.2022



UNIVERSITÄT
LEIPZIG

LANDESAMT FÜR
SCHULE UND BILDUNG



Freistaat
SACHSEN



Inhalt

1. Einleitung	1
2. Leseverstehen	2
2.1. Begriffliche Grundlagen.....	2
2.2. Verortung der Kompetenz im Lehrplan und Bildungsstandards	3
3. Förderprojekt zum Leseverstehen.....	5
3.1. Kurzbeschreibung der geförderten Kinder	5
3.2. Anlass der Förderüberlegungen.....	6
3.3. Erhebung der Förderschwerpunkte	6
3.4. Das Zwei-Säulen-Modell des Leseverstehens als Rahmenmodell	9
3.5. Herausforderung.....	11
4. Reflexion und Ausblick.....	12
Literaturverzeichnis.....	13

1. Einleitung

Bücher waren für mich schon immer Zufluchtsort, Pause, Urlaub und eine Erweiterung des Erfahrungshorizontes. Egal in welcher Phase meines Lebens, sie waren und sind meine ständigen Begleiter. Grundvoraussetzung, für die durch Bücher eröffneten Welten ist dabei die Kompetenz des Lesens im Allgemeinen, denn ohne diese könnte man lediglich die Schrift als eine Art Kunstwerk zusammengefügt aus verschiedenen Schriftzeichen betrachten, nicht aber Wörter erkennen bzw. erlesen. Aber nicht nur das Erfassen der Wörter als solches, sondern auch das Verstehen dieser im Speziellen ist elementar dafür, dass Wörter ihre Wirkung entfalten können. Ohne die Kompetenz des Leseverstehens wäre dies nicht denkbar, da weder Inhalte noch die Zusammenhänge dieser erfasst werden. Manche sagen, Bücher und lesen seien nun mal nicht jedermanns/-fraus Sache. Dies mag stimmen, aber was ist mit Warnhinweisen, Nachrichten und Gebrauchsanleitungen? Diese tangieren den Lebensbereich eines jeden Menschen tagtäglich und auch hierfür braucht es die Kompetenzen des Lesens und Leseverstehens. Welche damit nicht nur grundlegend für Deutschunterricht und Buchkonsum sind, sondern elementar für eine Teilhabe in der Welt. Auch deswegen ist es Aufgabe der Schule, die Fähigkeiten über die Jahre hinweg kontinuierlich zu fördern und somit einen wichtigen Beitrag für die Selbstständigkeit der Lernenden leistet. Da es in diesem Bereich aufgrund der Heterogenität zwischen den Kindern große Unterschiede gibt, scheint wenig überraschend. Wie groß und vor allem einschränkend diese letztlich sind, war für mich dennoch schockierend. Von Aufgabenstellungen, die nicht eigenständig erarbeitet werden konnten, da der Arbeitsauftrag nicht erfasst wurde bis zu der Tatsache, dass in freien Lesezeiten Bücher lediglich angeschaut wurden. Das fehlende Textverständnis beeinflusst die (schulische) Handlungsfähigkeit in jedem Fach und sorgt dabei auch oft für Frustration. Um den Beobachtungen etwas entgegenzuwirken, entschloss ich mich, im Rahmen meines Start-Trainings innerhalb meiner Projektklasse Förderstunden mit dem Fokus des Leseverstehens anzubieten. Im Folgenden sollen die damit zusammenhängenden Hintergründe, Grundzüge und Erfahrungen dargelegt werden.

2. Leseverstehen

2.1. Begriffliche Grundlagen

Leseverstehen ist „das Zustandekommen und de[r]Verlauf von Verstehensprozessen“ (Steck 2009, S. 24) beim Lesen. Es umfasst dabei auch den „Prozess der aktiven Konstruktion mentaler Repräsentationen semantischer Textstrukturen.“ (Steck 2009, S. 24) Dieser ist notwendig, weil schriftliche Darstellungsformen aus Wörtern und Sätzen besteht, die in einem Sinnzusammenhang zueinander stehen und folglich kohärent sind. Um das Geschriebene zu verstehen, benötigt es die Kompetenz die Bestandteile eines Textes (globale Kohärenzbildung), Satzes oder von Wortgruppen (lokale Kohärenzbildung) aufeinander beziehen zu können und die Zusammenhänge zu erkennen. Verfügt ein Individuum über eben diese Fähigkeiten, kann es die Texte nicht nur erlesen, sondern auch verstehen (Schnotz und Dutke 2004, S. 64–65). Die Bildung lokaler oder globaler Kohärenzen sind dabei eine Prozessleistung, worunter „geistige[] Tätigkeiten, die im Akt des Lesens kognitiv ausgeführt werden müssen“ (Rosebrock 2012, S. 4) zu verstehen sind. Diese befinden sich auf der obersten Ebene des „Kompetenz-Modell des Lesens“ (Rosebrock und Nix 2008, S. 16). Die anderen Ebenen betreffen hingegen das Subjekt (Persönlichkeit, Selbstkonzept der Lesenden) und dessen jeweiliges Umfeld (Familie, Schule, Peers, Kultur) (Rosebrock und Nix 2008, S. 16).

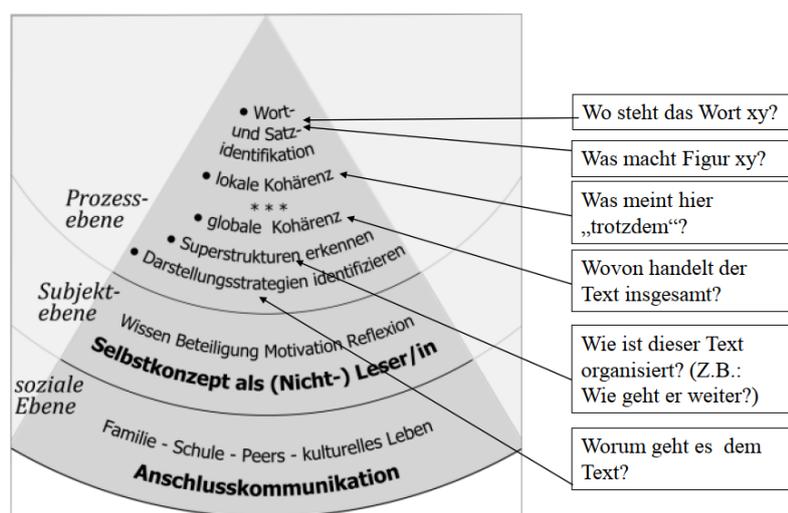


Abbildung 1 - Kompetenz-Modell des Lesens (Rosebrock und Nix 2008, S. 16)

Aus dem Modell kann abgeleitet werden, dass Lesekompetenz „Weit mehr [ist] als die Fähigkeit zum Entziffern schriftlichen Materials“ (Steck 2009, S. 22–23) und das Leseverstehen im Speziellen nur ein Teil des komplexen Begriffes darstellt, welche in Abhängigkeit zu individuellen, kontextuellen und textlichen Bedingungen steht. Steck (2009, S. 22–23) verweist in diesem Zusammenhang auf die aktive Stellung der lesenden Person innerhalb des Prozesses. So sei deren Motivation und Interesse, welche unter den Begriff der Leseintension gefasst werden, Grundvoraussetzung für das Verstehen eines Textes. Leseverstehen sowie der Leseprozess in seiner Gesamtheit läuft dabei auf Wort-, Text- und Satzebene ab. So ist zunächst auf der hierarchieniedrigeren Wortebene grundlegend, dass die Person Wörter flüssig lesen und identifizieren kann, also über basale Lesefertigkeiten verfügt. Zudem müssen auf der hierarchiehöheren Satzebene Bezüge zwischen den Wortfolgen geschaffen (lokale Kohärenz) und die syntaktisch-semantischen Zusammenhänge erkannt werden. Nur so kann auf der Textebene eine umfassende Verknüpfung aller Textbestandteile (globale Kohärenz) stattfinden und eine Konklusion daraus geschlossen werden. Wenngleich die Ebenen hierarchisch aufgebaut sind, stehen sie in einer Abhängigkeit zueinander. Nur beim Zusammenwirken aller drei Ebenen kann sich das Subjekt individuelle Theorien zu dem jeweils vorliegenden Text bilden (Steck 2009, S. 29 mit Verweis auf Christmann/Groeben, 1999, S. 148 ff.) .

Zusammenfassend wird deutlich, dass es sich bei der Kompetenz des Leseverstehens um ein für das sinnverstehende Lesen unabdingbare, aber äußerst komplexe kognitive Leistung handelt.

2.2. Verortung der Kompetenz im Lehrplan und Bildungsstandards

Die Relevanz des Leseverstehens wird auch deutlich, wenn man einen Blick in den sächsischen Lehrplan wirft. So ist es unter „Entwicklung des Leseverstehens“ (Staatsministerium für Kultus 2019, S. 2) als allgemeines fachliches Ziel des Deutschunterrichtes festgesetzt und wird innerhalb des Lernbereiches „Lesen/mit Medien umgehen“ (Staatsministerium für Kultus 2019, S. 2) in jedem Schuljahr mitgedacht. Für die ersten beiden Schuljahre lautet das konkrete Lernziel innerhalb des Lernbereiches: „Kennen von Verfahren zum sinnverstehenden Lesen“ (Staatsministerium für Kultus 2019, S. 13) aufgeführt sind dann im Folgenden verschiedene solcher Verfahren wie bspw. „Aufsuchen, Entnehmen, Wiedergeben und Verknüpfen von Informationen [...] Unterscheiden von Wichtigem und Unwichtigem [...] Ziehen einfacher

Schlussfolgerungen [...] Wiedergeben des Textinhaltes mit eigenen Worten [...]“ (Staatsministerium für Kultus 2019, S. 13). Zudem ist das Leseverstehen innerhalb des Anfangsunterrichtes (Klasse 1/2) unter dem Lernbereich „Schriftspracherwerb“ (Staatsministerium für Kultus 2019, S. 6–7) und dem dortigen Lernziel „Kennen von Verfahren zum sinnverstehenden Lesen von Wörtern, Sätzen und Texten“ (Staatsministerium für Kultus 2019, S. 6–7) angesiedelt. Der dort erwähnte Dreischritt findet sich in den Ebenen des Leseprozesses (vgl. Punkt 2.1) wieder. In Summe soll nach Klasse 1 und 2 Folgendes erreicht sein: Texte erlesen die Schüler still nach einfachen Aufgabenstellungen, erfassen in angemessener Zeit deren Inhalt und können ihn mit eigenen Worten wiedergeben. Sie nutzen Verfahren zum sinnverstehenden Lesen. Zudem ist die Kompetenz des Leseverstehens auch in den Bildungsstandards verortet. So steht unter dem Punkt „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ die Anforderung des „Texte erschließen“ (Kultusministerkonferenz 2004, S. 7). Darunter sind u. a. „Verfahren zur ersten Orientierung [...] bei Verständnisschwierigkeiten Verstehenshilfen anwenden [...] [sowie] zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben“ (Kultusministerkonferenz 2004, S. 7) aufgeführt. Die Tatsache, dass sowohl der (sächsische) Lehrplan als auch die Bildungsstandards die Entwicklung Leseverstehen als wichtige Aufgabe der Schule ansehen, unterstreicht die Bedeutung des selbigen für die weitere Schullaufbahn und darüber hinaus das selbstständige Leben.

3. Förderprojekt zum Leseverstehen

3.1. Kurzbeschreibung der geförderten Kinder

Im Verlauf meines StartTraining-Projektes wurde ich dauerhaft einer zweiten Klasse zugeordnet. War ich zu Beginn zudem noch in einer ersten Klasse, lies die Covid-19-Lage einen Wechsle zwischen den Klassen(-stufen) nicht mehr zu. In dieser Klasse hatte ich bereits meine vorherige Projektphase verbracht und kannte sie entsprechend gut. Insgesamt handelt es sich dabei um eine leistungsstarke Klasse mit 25 Kindern, die überwiegend aus guten sozio-ökonomischen Verhältnissen stammen. Während des ersten Schuljahres haben sie einige Wochen im Homeschooling gelernt. Wenngleich dadurch wichtige Schulerfahrungen nicht oder erst verspätet gemacht werden konnten, gibt es in dieser Klasse keine Auffälligkeiten, die darauf zurückzuführen sind. Von den fünf in DaZ III eingestuften Kindern nehmen normalerweise vier die zusätzlichen Förderstunden in Anspruch. Diese Maßnahmen wurden aber ebenfalls aufgrund der Pandemie im Schulhalbjahr 2021/22 kaum durchgeführt.

Das Förderprojekt richtete sich an zwei dieser DaZ-Schüler. Dabei handelt es sich um Zwillinge, welche bereits das dritte Jahr in der Schuleingangsphase sind. So hatte man sich für einen Verbleib in Klasse 1 entschieden. Im Verlauf des ersten Schulhalbjahres zeigten sie zunehmend Verständnisprobleme und waren während des Unterrichtes oft abgelenkt. Viele Arbeitsaufträge können sie nur mit Hilfe oder mehrfachen Anleitungen umsetzen. Ihre sprachlichen Fähigkeiten sind weit unter dem Klassendurchschnitt. Die anderen Kinder gehen damit verständnisvoll um und passen ihren eigenen sprachlichen Ausdruck dahingehend an. Im Allgemeinen ist das Klassenklima der Projektklasse als gut einzuschätzen. Dennoch kommt es in letzter Zeit öfter zu Komplikationen mit besagten Schülern, da diese mitbekommen, dass sie im Vergleich zu den Mitlernenden schlechtere Leistung erbringen. Dadurch kommt es zu teils aggressiven oder verweigernden Verhalten im Unterricht. In der Einzelförderung arbeiten sie jedoch konzentriert und zeigen ein hohes Maß an Zielstrebigkeit.

3.2. Anlass der Förderüberlegungen

Innerhalb der ersten Projektwochen gab es mehrerlei Ausgangspunkte, welche mich auf die Idee der Förderung des Leseverstehens für die zwei beschriebenen Kinder brachten. Innerhalb des Unterrichtes wurden regelmäßig freie Lesezeiten abgehalten. In diesen dürfen die Kinder entweder ihre eigenen Bücher lesen oder sich welche aus der Klassenbibliothek ausleihen. Dabei viel mir, auf das die beiden Jungen nie eigene Bücher mitbrachten. Stattdessen nahem sie sich fast jedes Mal das gleiche Buch um darin lesen. Dabei konnte ich aber auch beobachten, dass sie sich durchaus Zeit nahmen, um die Seiten des Buches anzuschauen, auch ihre Lippen bewegten sich oder es wurde etwas vor sich in gemurmelt. Sie schienen also gelesen zu haben. Aber auf Rückfrage, worum es in dem Buch gehe oder was daran so interessant sei, dass es immer wiederausgeliehen wird, konnten sie keine Angaben machen oder antworteten mit der Verbalisierung der in den Bildern dargestellten Inhalten. Dies ließ mich darauf schließen, dass sie zwar Wörter erlesen hatten, diese aber in keinerlei Zusammenhänge bringen konnten. Ein erster Hinweis auf Förderpotenzial hinsichtlich des Leseverstehens. Hinzu kam, dass sie während freier Arbeitsphasen an Werkstätten o. ä. auch kurze Arbeitsaufträge auf den Aufgabenzetteln nicht erfassen konnten. Dabei gaben sie auch erst auf Nachfrage an, dass sie nicht wüssten, was sie machen sollen. Der Hinweis, dass dies auf dem Blatt stünde, war im Vorfeld mehrfach erwähnt wurden. Ähnliches Problem zeigte sich bei Arbeiten, bei denen die Aufgabenstellungen im Vorfeld durchgesprochen wurden, waren. Wenngleich hier auch zu erwähnen ist, dass Lesen im Sinne von Recodierung und Decodieren (Steck 2009, S. 29) können, wenngleich ihre Leseflüssigkeit noch ausbaufähig ist. Um dem entgegenzuwirken, startete ich mit der Förderung des Leseverstehens (einmal wöchentlich 45min) der beiden genannten Kinder. Dieses und die dort gemachten Erfahrungen seinen im Folgenden dargestellt.

3.3. Erhebung der Förderschwerpunkte

Eine genaue Diagnose des Leseverstehens ist schwierig, da „etwas gemessen werden soll, was nicht direkt beobachtbar ist“ (Steck 2009, S. 56). So besteht lediglich die Möglichkeit, die Mimik der Lesenden zu interpretieren, nicht aber in deren Kopf zu schauen und die ablaufenden Prozesse zu beobachten. Aufgrund mangelnder Kompetenz meinerseits und fehlender Materialien andererseits wurde auf eine standardisierte Diagnose der Leseverstehensleistung der

Kinder verzichtet. Dafür orientierte ich mich in den ersten Stunden und auch in sich anbietenden Unterrichtsphasen darauf, über sprachproduktive Verfahren die Ausgangslage detaillierter zu erfassen. Dazu gehörten Reproduktionsfragen ebenso wie gezielte Abfragen der Inhalte (Steck 2009, S. 56). Hierbei wurde deutlich, dass sie Probleme bei der lokalen und globalen Kohärenz hatten. So verstanden sie oft nicht, wer/was mit den Präpositionen gemeint ist oder in welchen Zusammenhängen die Handlungen innerhalb längerer Texte standen. Auch die Zusammenfassung von Texten in eigenen Worten stellte für sie eine große Herausforderung dar. Wobei dies (meist) nicht auf die fehlende Wortkenntnis zurückzuführen war. Die verwendeten Texte waren dabei an ihr sprachliches Niveau angepasst wurden. Es ist hier anzumerken, dass die genannten Punkte häufiger die Ursache für Probleme im Leseverstehen sind (Schnotz und Dutke 2004, S. 64–65).

Hinzu kamen verschiedene Beobachtungsverfahren, die an Aufgabenstellungen für die Lernenden gebunden waren. So verteilte ich bspw. im Rahmen einer Gruppenarbeit (also außerhalb des spezifischen Förderzeitraumes) Zettel in den verschiedenen Aufgabenstellungen draufstanden. Kind A fängt an und muss z. B. zum Tafel gehen, Kind B hat auf seinem Zettel stehen: Ich sehe: Jemand geht zur Tafel und muss dann seine Handlung ausführen. Dies geht so lange, bis man bei der „Ziel“-Karte angekommen ist.

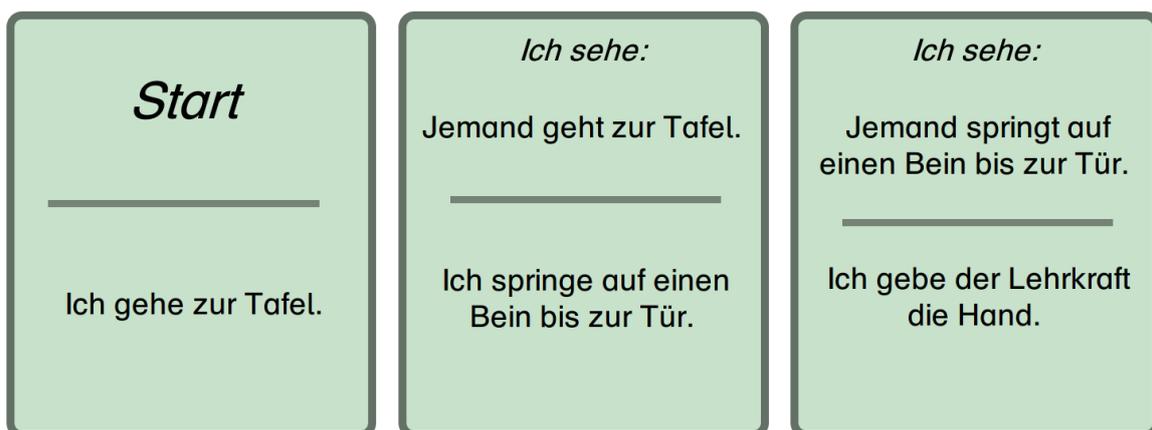


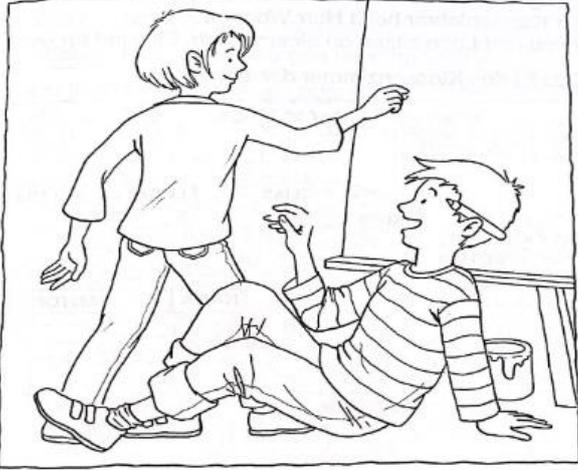
Abbildung 2 - Beispielkarten, erstellt von K. Temann mit Worksehtcrafter (SchoolCraft GmbH)

Ziel war es hier, im Klassenkontext zu beobachten, ob die SuS die Handlung auf ihren Zettel durchführten. Dies lässt Rückschlüsse zu, ob sie die Anweisung darauf verstanden haben (Steck 2009, S. 76). Ähnliches Prinzip hatte auch die Gefühls-Pantomime, wo sie die auf dem Zettel stehenden Gefühle darstellen sollten. Vorteil an diesen Beobachtungen war, dass sie in

den Klassenunterricht integriert werden konnten und somit keine hinderliche Prüfungssituation o.ä. entstand, da sie im natürlichen Lernumfeld stattfanden selbstreguliertes Lesen (Steck 2009, S. 76). Während den beiden Jungs letzteres nicht schwergefallen ist und sie dabei sichtlich Spaß hatten, ergab die Beobachtung bei ersterem Spiel etwas anderes. Auch hier hatten sie wegen der teils lustigen Aufgaben viel Spaß, allerdings fiel es ihnen schwer, die gezeigten Handlungen der Mitlernenden auf ihre (passende) Karte zu beziehen. Sie erkannten also nicht, dass sie mit einer Handlung dran gewesen wären. Oft wurden sie von anderen Kindern der Klasse darauf hingewiesen. Diese Beobachtung lässt sich auch darauf zurückführen, dass die Leseflüssigkeit der beiden noch ausbaufähig ist.

Innerhalb der Förderstunden bearbeiteten wird zudem auch Blätter mit sogenannten Lese-Mal-Aufgaben. Bei mussten die Lernenden Bilder nach den Anweisungen im zugehörigen Text ausmalen (Debes und Hahn 2017, S. 5).

4 Was haben Anna und Leon an? Lies den Text und male das Bild fertig.



Anna hat eine grüne Hose an.
Ihr Pullover ist gelb.
In der Hand hält sie einen Stift.
Ihre Schuhe sind rot.

Leon hat eine blaue Hose an.
Sein Pullover ist rot gestreift.
In der Hand hält er einen Pinsel.
Seine Schuhe sind braun.

Abbildung 3 - Aufgabe zum Leseverstehen (Debes und Hahn 2017, S. 5)

Diese Aufgabe bewältigten sie meist gut. Wobei gerade bei Sätzen wie bspw. „Ihre Schuhe sind rot.“ (Debes und Hahn 2017, S. 5) problematisch waren. Zwar klar war, dass etwas rot gemalt werden musste, aber nicht was. Genau. Auch hier werden Defizite beim Kohärenzverständnis ersichtlich.

3.4. Das Zwei-Säulen-Modell des Leseverstehens als Rahmenmodell

Um die Förderung so systematisch wie möglich zu halten orientierte ich mich dabei am „Zwei-Säulen-Modell“ welches im Werk von A. Steck (2009, S. 81–82) für diesen Zweck empfohlen wird. Es soll dabei als Richtlinie der Förderung gelten, um zu visualisieren welche Bestandteile für das Leseverstehens im Allgemeinen notwendig sind und welche im Speziellen von den betreffenden SuS benötigt werden.

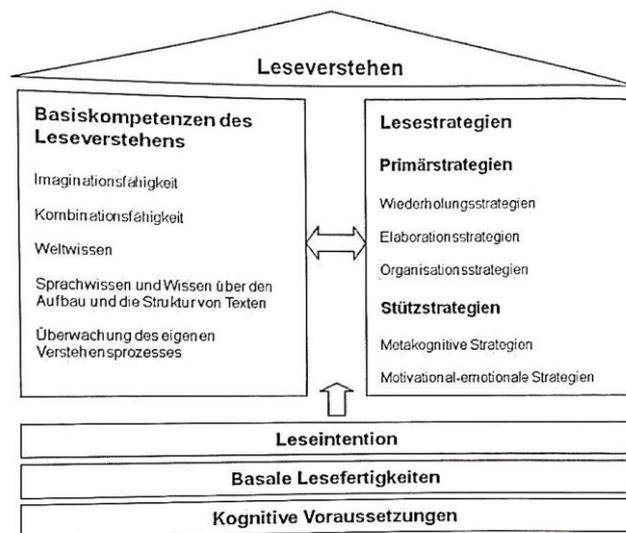


Abbildung 4 - Zwei-Säulen-Modell des Leseverstehens (Steck 2009, S. 82)

Hinsichtlich der drei unteren Bausteine ist zu erwähnen, dass diese weitestgehend als gegeben anzusehen sind. Wie bereits unter Punkt 3.1 und 3.4 erkennbar geworden ist, gibt es sowohl hinsichtlich der basalen Lesefertigkeiten als auch hinsichtlich der kognitiven Voraussetzungen, noch Potenzial nach oben. Dennoch habe ich sie bei beiden Schülern als ausreichend vorhanden angesehen, um die Förderung zu beginnen. Hinsichtlich der Leseintention (Steck 2009, S. 82) achtete ich auf zweierlei Punkte: Zum einen sprach ich mit den beiden Lernenden über die Bedeutung des Lesens und zeigte auf, wieso dieses so wichtig ist. Wir gingen bspw. durch das Schulhaus und schauten dortige Beschriftungen an und besprachen,

was wäre, wenn diese fehlen würde (angefangen bei der Beschriftung drucken/ziehen der Türen). Zudem sprachen wir aber auch über die Notwendigkeit des Lesens in der Schule bspw. zur Aufgabenerfassung. Um die Motivation für das Fördern als solches zu heben, habe ich darauf geachtet den Förderunterricht vielseitig und spielerisch zu gestalten (Philipp 2012, S. 62–63). So spielten wir ein kleines Lesespiel zu Beginn oder ich las gegen Ende eine kleine, von den Kindern ausgewählte Geschichte vor.

Ziel war es, den Förderunterricht als solchen aufseiten der „Basiskompetenz des Leseverstehens“ vor allem auf die Förderung der Kombinationsfähigkeit zu stützen, da diese mit den Kohärenzbildungen zusammenhängt (Steck 2009, S. 86–89). Dabei erfolgte dies über Besprechungen des Textes und gezielte Rückfragen, um die Lernenden auf die jeweiligen Bezüge aufmerksam zu machen. Zudem unterstützte ich die Schüler, indem ich zusätzliche Informationen zu den gelesenen Texten gab oder explizit Sachverhalte wiederholt habe bzw. sie selbst wiederholen lassen habe (Philipp 2012, S. 68). Was in unmittelbarer Verbindung zu den Lesestrategien und damit der zweiten Säule des Leseverstehens steht (Steck 2009, S. 99) und auch von Rosebrock (2012, S. 10) als wichtiges Verfahren der Leseverstehensförderung angesehen wird. Bei eben beschriebenen Vorgehen handelt es sich dabei um die Wiederholungsstrategie (Steck 2009, S. 99). Hinzu kamen Organisationsstrategien, welche ich den beiden näherbrachte. So übten wir, Texte einzuteilen und wichtige Textstellen zu markieren. Dafür wurde auch die Bedeutung von Schlüsselwörtern besprochen. Wenngleich sie diese bereits im Unterricht durchgesprochen hatten. Dabei erinnerte ich sie im Fortgang des Förderns immer wieder daran, dass sie über diese Strategien verfügen und somit auch nutzen sollten. Ziel davon war es, dass sie zunehmend selber darauf kommen, sie zu nutzen (Philipp 2012, S. 68). Im Sinne der Elaboration führten wir gemeinsame Gespräche über die in den Texten gewonnene bzw. erarbeiteten Inhalte (Steck 2009, S. 100–101). Dabei erweiterte ich die Diskussion/das Gespräch gezielt mit Fragen, die Denkanstöße auslösen sollten (Philipp 2012, S. 68).

Schwieriger war die Übung von Stützstrategien, welche der Steuerung und Überwachung des eigenen Leseprozesses dienen. Hierbei übten wir nach einem Textabschnitt zu pausieren und kurz zu überlegen, ob der Textabschnitt verstanden wurde ist (Kontrolle-/Steuerungsstrategie). Zudem erklärte ich, indem ich in verschiedenen Geschwindigkeiten vorlas und sie dann

fragte, wo sie mehr verstanden hätten, dass zu schnelles Lesen nicht vorteilhaft ist (Steck 2009, S. 101–103).

In entfernterer Verbindung zu den Stützstrategien steht auch die Einführung der „Antolin“-App (Westermann Gruppe 2022) welche durch inhaltliche Fragen überprüft wird, wie viel Inhalte von einem Text behalten werden konnten. Dabei gibt es für jede beantwortete Frage Punkte, was zusätzlich zur Lesemotivation beitragen kann (Rosebrock 2012, S. 10). Hierbei sei zu erwähnen, dass wir für die Textauswahl entweder Texte aus dem Lehrbuch genutzt haben, welche uns von der Klassenlehrkraft empfohlen wurden sind oder gemeinsam in der Klassenbücherei eines raussuchten.

3.5. Herausforderung

Wie vielleicht in der Darstellung unter Kapitel 3 deutlich geworden ist, haben die Fördermaßnahmen im hohen Maße in Lehrkraft-Schüler-Interaktion stattgefunden. Weniger wurde dabei selbstständig gearbeitet. Ursprünglich war es von meiner Seite geplant, die Beiden zunehmend selbstständig arbeiten zu lassen. Beispielsweise an Aufgaben aus dem Buch „Leseverstehen“ oder durch selbstständiges Lesen und einen abschließenden Fragebogen bei Antolin. Das es dazu nicht gekommen ist, lag darin begründet, dass die beiden Schüler des den Förderunterricht vergessen hatten und somit auch nicht erschienen sind. Nachdem es mehrfach gesagt und per Hausaufgabenheft übermittelt wurden war, funktionierte es besser. Leider erkrankten sie dann zeitversetzt an Corona und mussten deswegen fast einen Monat zu Hause bleiben. Nach jeder längeren Pause musste allerdings fast von vorne begonnen werden. Was daran liegt, dass Leseverstehensförderung regelmäßig über einen langen Zeitraum geübt werden muss (Steck 2009, S. 224) um in den unbewussten gebraucht überzugehen. Damit ist es folglich auch ein Prozess, den die Lehrkraft allein nicht leisten kann. So funktioniert er nur, wenn auch das Elternhaus die Kinder dabei gezielt unterstützt und vor allem die Kinder selbst einen lustvollen Zugang zum Lesen finden.

4. Reflexion und Ausblick

Aufgrund der fehlenden Kontinuität der Fördermaßnahme fällt es mir schwer, ein abschließendes Fazit zu ziehen. Gerne hätte ich berichten können, dass es große Entwicklungsschritte bei den beiden Schülern gegeben hätte. Aber dafür war die Zeit schlicht zu kurz und die Intensität der Förderung zu gering. Wenn ich allerdings in leseintensiven Phasen zu ihnen hingegangen bin und an unsere Strategien erinnerte, zückten sie zumindest den Textmarker, um Schlüsselwörter zu markieren. Ein kleiner Trost für all die Arbeit, die in dem Projekt steckt und die Stunden, die ich gewartet habe, ohne das dann jemand kam. Natürlich habe ich diese Stunden und das vorbereitete Material nicht ungenutzt gelassen, sondern für die Schüler*innen genutzt, die zu diesem Zeitpunkt gerade den Frühhort besuchten. Diese waren aber meist mit den Anforderungen der Aufgaben unterfordert, was mir einmal mehr die Heterogenität innerhalb einer Klasse bewusst machte. Aber gerade, weil Leseverstehen eine so relevante Kompetenz für das Leben eines jeden ist, möchte ich die Hoffnung nicht aufgeben und weiter an einem Konzept arbeiten. An einem Konzept, was in den Unterricht integrierbar ist und auch an mir und meinen Kompetenzen hinsichtlich der Thematik. Bis dahin heißt es, ein gutes Lesevorbild zu sein und zu lesen, lesen, lesen, wann immer es geht. Denn das dies möglich ist, ist bei Weitem nicht selbst verständlich ...

Literaturverzeichnis

Christmann, Ursula; Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Bodo Franzmann (Hg.): Handbuch Lesen.

Debes, Ulrike; Hahn, Manfred (2017): Leseverstehen 1.-4. Klasse. [Hallbergmoos]: Stark.

Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. Unter Mitarbeit von Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf, zuletzt geprüft am 13.04.2022.

Philipp, Maik (2012): Was wirkt? Zehn Prinzipien einer nachweislich effektiven Lese- und Schreibförderung. In: Maik Philipp und Anita Schilcher (Hg.): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirkungsvolle Leseförderansätze. Seelze: Friedrich Verlag, Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 59–85.

Rosebrock, Cornelia (2012): Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? Online-Plattform für Literalität. Online verfügbar unter https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf, zuletzt geprüft am 13.04.2022.

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schnotz, Wolfgang; Dutke, Sophie (2004): Kognitionspsychologie Grundlage der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multibler Informationsquellen. In: Ulrich Schiefele, Cordula Artel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–99.

SchoolCraft GmbH: Worksheet Crafter. Version 2021.1.3 - Build 192. Germany.

Staatsministerium für Kultus (2019): Lehrplan Grundschule Deutsch, zuletzt geprüft am 29.03.2022.

Steck, Andrea (2009): Förderung des Leseverstehens in der Grundschule. Fortbildungsbausteine für Lehrkräfte. Zugl.: Schwäbisch Gmünd, Pädag. Hochsch., Diss., 2008. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Westermann Gruppe (2022): Antolin - Leseförderung von Klasse 1 bis 10. Online verfügbar unter <https://antolin.westermann.de/>, zuletzt aktualisiert am 13.04.2022, zuletzt geprüft am 13.04.2022.