



Universität Regensburg

Fakultät für Sprach-,
Literatur- und Kulturwissenschaften
Institut für Germanistik
Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

Sommersemester 2013

Veranstaltungsnummer: **35595**
Art des Seminars: Themenschwerpunktseminar Teilgebiet 1
Titel des Seminars: Neuere Ergebnisse der Leseforschung
Dozent: Prof. Dr. Anita Schilcher

Förderung von Leseflüssigkeit und - motivation in der Grundschule mit „FlüMoti“

Eingereicht am: _____
von: Lisa Wildgruber

E-Mail:

Telefon/Handy:

Matrikelnummer:

Semesterangabe: 6.Semester

Studiengang: Lehramt Grundschule

Neue LPO: ja nein

Abgabetermin: 13.10.2013

Note: _____

Unterschrift des Dozenten

Inhaltsverzeichnis

1	Bedeutung des Lesens und Arbeitshypothese.....	3
2	Förderung von Leseflüssigkeit und Lesemotivation mit „FlüMoti“.....	4
2.1	Sachanalyse	4
2.1.1	Leseflüssigkeit.....	4
2.1.2	Lesemotivation	9
2.1.3	Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Leseflüssigkeit	10
2.1.4	Schlussfolgerungen für die eigene Arbeitshypothese	12
2.2	Anthropogene Voraussetzungen.....	12
2.2.1	Ergebnisse zur Lesekompetenz aus IGLU 2011	12
2.2.2	Leseflüssigkeit in der Grundschule	14
2.2.3	Lesemotivation in der Grundschule	14
2.2.4	Schlussfolgerungen für die eigene Arbeitshypothese	15
2.3	Didaktisch-methodische Analyse	16
2.3.1	Lernziele.....	16
2.3.2	Methodik und didaktische Begründung	18
3	Résumé.....	24
	Literaturverzeichnis.....	25
	Verwendete Programme	26
	Abbildungsverzeichnis	27
	Anhang: Textkorpus.....	28

1 Bedeutung des Lesens und Arbeitshypothese

Eine der wichtigsten Kulturtechniken schlechthin ist das Lesen. Ist diese Aussage eine bloße Behauptung, der leicht widersprochen werden kann, oder handelt es sich hierbei doch eher um eine einfache Tatsache? Die Antwort kann schnell gegeben werden, wenn man nur mit offenen Augen durch das alltägliche Leben geht: Wir sind ständig umgeben von Schriftsprache. Dabei ist es egal, ob es sich um einen Beipackzettel zu einem Medikament, ein Werbeplakat, eine Zeitschrift oder vielleicht sogar ein ganzes Buch handelt. Lesen dient dementsprechend verschiedenen Zielen, wie der Informationsaneignung und damit dem weiteren Lernen, der Kommunikation unter Mitmenschen, oder auch der Unterhaltung und der Freude am Umgang mit Literatur an sich¹. Lesekompetenz spielt aber nicht nur für gedruckte Texte eine entscheidende Rolle, denn durch die neuen Medien kommen auch vielfältige digitale Texte hinzu, wie zum Beispiel E-Mails². Derjenige, der nicht oder nur unzureichend lesen kann, nimmt folglich eine Außenseiterposition in der Gesellschaft ein, gehört also nicht zu dem „Teil (...), der sich mithilfe von Schrift austauschen und verständigen kann und der auch in der Lage ist, schriftbezogene Kultur zu genießen“³. In Deutschland können im Moment rund 7,5 Millionen erwachsene Menschen nicht oder nur äußerst schlecht lesen⁴. Diese Zahl ist mehr als verwunderlich, wenn man bedenkt, dass doch jeder Deutsche mehrere Jahre die Schule besuchen muss.

Der Schriftspracherwerb beginnt in der Grundschule und nimmt hier deshalb auch eine bedeutende Stellung ein. Dennoch lässt sich allein anhand der hohen Zahlen an Analphabeten schon vermuten, dass nicht alle Kinder am Ende ihrer Grundschulzeit auch tatsächlich lesen gelernt haben. Neben einer guten Förderung in der Sekundarstufe gilt es auch in der Grundschule, das Lesen nicht nur allen Kindern theoretisch beizubringen, sondern auch praktisch und systematisch zu fördern. Besonders wichtig ist dabei, die Leseflüssigkeit der Kinder zu steigern, damit die Leseprozesse möglichst schnell automatisiert werden und damit mehr Konzentration auf den Inhalt von Texten verwendet werden kann⁵. In direktem Zusammenhang mit der Leseflüssigkeit steht auch die

¹ Vgl. Bertschi-Kaufmann (2008): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. S.8 f.

² Vgl. Bertschi-Kaufmann (2008): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. S.10 f.

³ Bertschi-Kaufmann (2008): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. S.8.

⁴ Vgl. Steinbacher: Wenn Worte zur Qual werden.

⁵ Vgl. Bos / Tarelli u.a. (2012): IGLU 2011. S.22.

Lesemotivation, denn diese beiden Faktoren beeinflussen sich gegenseitig in vielfältiger Weise⁶, worauf später noch genauer eingegangen wird (vgl. 2.1.3).

In nachfolgender Arbeit wird aufgezeigt, wie es gelingen kann, im Deutschunterricht Lesekompetenzen zu fördern. Dabei werden hier vor allem die Leseflüssigkeit und die Lesemotivation besondere Berücksichtigung finden. Die Durchführung des vorgeschlagenen Programms, das sich an dem Vorbild der Lautlesetandems von Rieckmann et al. orientiert, setzt in der zweiten Klasse an und kann, wenn gewünscht, auch in der dritten Klasse fortgeführt werden. Das Programm erhält den Namen „FlüMoti“, kurz für Flüssigkeit und Motivation.

2 Förderung von Leseflüssigkeit und Lesemotivation mit „FlüMoti“

Leseflüssigkeit und Lesemotivation sind äußerst wichtige Faktoren, wenn es um den Erwerb von Lesekompetenz geht. Gerade deshalb ist es besonders wichtig, die genannten Aspekte im Leseunterricht der Grundschule zu fördern.

2.1 Sachanalyse

Um eine angemessene Fördermaßnahme für Grundschüler zu erarbeiten, müssen zunächst die theoretischen Hintergründe dieser zentralen Komponenten des Lesens geklärt werden. Dazu wird nun näher auf Leseflüssigkeit, Lesemotivation und darauf, wie sich diese beiden Faktoren gegenseitig beeinflussen, eingegangen.

2.1.1 Leseflüssigkeit

Lesen ist eine äußerst komplexe Tätigkeit und findet vielschichtig auf mehreren Ebenen statt. Hierzu gibt es das sogenannte „Mehrebenenmodell des Lesens“, welches genau diese Komplexität veranschaulicht. Lesen berührt ein Individuum demnach auf der Prozessebene, welche die kognitive Arbeit des Entzifferns und der Vorstellungsbildung beschreibt, auf der Subjektebene, welche den Einfluss des Selbstkonzepts darstellt, und schließlich auf der sozialen Ebene, welche den Lesenden durch Anschlusskommunikation soziale Erfahrungen machen lässt oder eben nicht.⁷ Dies wird in Abbildung 1 veranschaulicht.

⁶ Vgl. Nix (2011): Förderung der Leseflüssigkeit. S. 102 ff.

⁷ Vgl. Rosebrock / Nix (2012): Grundlagen der Lesedidaktik. S.9 ff.

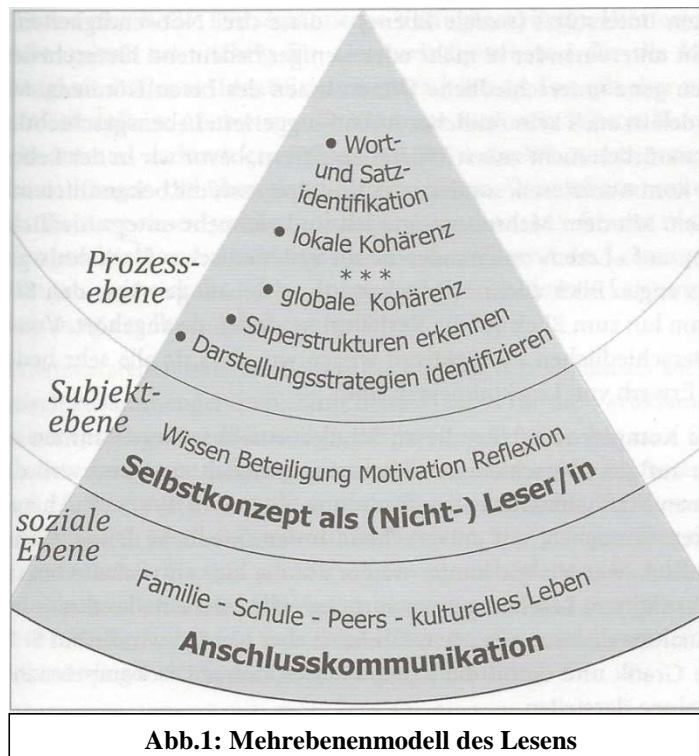


Abb.1: Mehrebenenmodell des Lesens

Die Leseflüssigkeit bildet dabei eine Komponente, die sich auf der Prozessebene befindet, nämlich bei den „hierarchieniedrigen bzw. automatisierten Prozessen“⁸. Diese hierarchieniedrigen Prozesse umfassen vor allem die Wort- und Satzidentifikation durch das Dekodieren sowie die Bildung lokaler Kohärenz, also das Verknüpfen aufeinanderfolgender Sätze⁹. Dabei werden Sinnzusammenhänge konstruiert, für welche ein gewisses Weltwissen und auch Sprachwissen notwendig sind. Sobald die hierarchieniedrigen Prozesse weitestgehend automatisiert ablaufen, können hierarchiehöhere Prozesse, wie die globale Kohärenzbildung, gelingen. Diese veranlasst den geübten Leser dazu, den Text als Ganzes wahrzunehmen.¹⁰ „Die Fähigkeit des flüssigen Lesens stellt im Leseprozess einen Mediator zwischen den hierarchieniedrigen Prozessen der Worterkennung und den hierarchiehohen Prozessen des sinnentnehmenden Lesens auf Satz- und Textebene dar“¹¹. Dies ist ganz einfach aus gedächtnispsychologischer Sicht zu erklären: Das Arbeitsgedächtnis verfügt nur über eine beschränkte Speicherkapazität. Demzufolge wird bei schwachen Lesern bereits so viel Kapazität für das Dekodieren des Textes verbraucht, dass am Ende eines Satzes oft keine Möglichkeit mehr besteht, den Inhalt des gerade Gelesenen wiederzugeben.¹² Leseflüssigkeit ist dementsprechend eine Grundvoraussetzung für Leseverstehen, auch

⁸ Philipp (2012): Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. S.42.

⁹ Vgl. Philipp (2012): Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. S.42.

¹⁰ Vgl. Rosebrock / Nix (2012): Grundlagen der Lesedidaktik. S.13 ff.

¹¹ Müller / Krizan: Leseflüssigkeit im Grundschulalter. S.2.

¹² Vgl. Rosebrock / Nix (2012): Grundlagen der Lesedidaktik. S.34.

wenn sie allein sinnentnehmendes Lesen dennoch nicht garantieren kann¹³. Wie wichtig aber Leseverstehen und demzufolge auch Leseflüssigkeit nicht nur für die schulische und berufliche Laufbahn, sondern auch für das ganz alltägliche Leben ist, haben die zuvor genannten Beispiele gezeigt.

Um eine geeignete Fördermaßnahme für Leseflüssigkeit zu erarbeiten, stellt sich auch die Frage, wie man Leseflüssigkeit überhaupt erfassen kann. Dafür müssen auch die Teilaspekte, die Leseflüssigkeit ausmachen, bekannt sein:

*„Leseflüssigkeit (fluency) umfasst ...
... das genaue Dekodieren von Wörtern,
... die Automatisierung der Dekodierprozesse,
... eine angemessen schnelle Lesegeschwindigkeit,
... die Fähigkeit zur sinngemäßen Betonung des gelesenen Satzes, also zu
einem ausdrucksstarken Vorlesen.“¹⁴*

Es wird ersichtlich, dass die Leseflüssigkeit mehrere Komponenten umfasst, welche im Einzelnen durchaus gemessen und erfasst werden können. Hierzu gibt es das Verfahren der Lautleseprotokolle. Dabei soll jeweils ein einzelnes Kind einen altersangemessenen Text vorlesen. Die Lehrkraft markiert nach einer Minute die Stelle im Text, bis zu welcher das Kind innerhalb dieser einen Minute gelesen hat. Zusätzlich vermerkt die Lehrkraft auch falsch gelesene oder ausgelassene Wörter, sofern diese Fehler nicht von dem Kind selbst korrigiert werden konnten. Anschließend muss gezählt werden, wie viele Wörter richtig gelesen wurden. Die bewährteste Notation ist dabei, die richtig gelesenen Wörter mit einem Häkchen, falsch gelesene Wörter mit einem Minus und ausgelassene Wörter mit einer Null zu kennzeichnen.¹⁵ Vorteilhaft an solchen Lautleseprotokollen ist, dass sie recht einfach im alltäglichen Unterricht eingesetzt werden können. Zudem ist die Auswertung verhältnismäßig objektiv und auch reliabel, also zuverlässig.¹⁶

Für die Erkenntnis, ob ein Kind für seine Jahrgangsstufe flüssig genug liest oder nicht, benötigt man einen Anhaltspunkt, wie sich die Lesegeschwindigkeit bei Kindern in etwa entwickelt. Die Ergebnisse aus den Lautleseprotokollen können dann damit abgeglichen und die einzelnen Kinder hinsichtlich ihrer Leseflüssigkeit eingeordnet werden. Eine Studie aus den USA liefert hierzu einige Werte¹⁷, welche in Abbildung 2 zu sehen sind.

¹³ Vgl. Philipp (2012): Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. S.42.

¹⁴ Rosebrock / Nix (2012): Grundlagen der Lesedidaktik. S.35.

¹⁵ Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.83 f.

¹⁶ Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.87.

¹⁷ Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.58 f.

Klassenstufe	Perzentile	Herbst: Richtige Wörter pro Minute	Winter: Richtige Wörter pro Minute	Frühjahr: Richtige Wörter pro Minute
1	50. 25. / 75.		23 12 / 47	53 28 / 82
2	50. 25. / 75.	51 25 / 79	72 42 / 100	89 61 / 117
3	50. 25. / 75.	71 44 / 99	92 62 / 120	107 78 / 137
4	50. 25. / 75.	94 68 / 119	112 87 / 139	123 98 / 152
5	50. 25. / 75.	110 85 / 139	127 99 / 156	139 109 / 168

Abb.2: Entwicklung der Lesegeschwindigkeit

Diese Werte sollten im Grunde auch auf deutsche SchülerInnen angewandt werden können. Die obere Zahl gibt dabei immer an, wie viele Wörter die Kinder im Durchschnitt in einer Minute richtig lesen können. Von den beiden unteren Zahlen kennzeichnet die linke den Wert des schlechtesten, die rechte Zahl den des besten Klassenviertels.¹⁸ Außerdem müssen diejenigen Kinder, die weniger als 95 Prozent ihres Textabschnittes ohne Fehler gelesen haben, als disfluent eingestuft werden. Das bedeutet, dass sie noch nicht beim sinnentnehmenden Lesen angekommen sind, da noch zu viel Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zum Dekodieren verwendet wird. Berechnet wird die Prozentzahl der Dekodiergenauigkeit, indem die Zahl der fehlerfrei vorgelesenen Wörter durch die Zahl der gelesenen Wörter pro Minute dividiert wird. Das Ergebnis daraus wird mit 100 multipliziert und ergibt schließlich, zu wie viel Prozent bei einem Kind die Dekodiergenauigkeit bereits ausgebildet ist.¹⁹

Zuvor wurde erwähnt, dass die Messung der Lesegeschwindigkeit anhand eines altersangemessenen Textes geschehen soll. Ob ein Text nun aber tatsächlich für eine bestimmte Jahrgangsstufe angemessen ist oder nicht, ist nur schwer objektiv einzuschätzen. Damit hier kein zu einfacher, aber auch kein zu schwieriger Abschnitt vorgelesen werden muss, sollte die Lehrkraft vorher den Schwierigkeitsgrad überprüfen. Wenn die Leseflüssigkeit verbessert werden soll, eignen sich Texte auf dem sogenannten Instruktionsniveau, da diese für die SchülerInnen zwar eine Herausforderung, aber dennoch keine Überforderung darstellen. Die Dekodiergenauigkeit liegt dabei in etwa bei

¹⁸ Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.58 f.

¹⁹ Vgl. Rosebrock / Nix (2012): Grundlagen der Lesedidaktik. S.32 f.

90 bis 95 Prozent, variierend je nach Klasse und Kind. Dies bedeutet also, dass einige Kinder den Text wohl durchaus bereits alleine bewältigen können, andere dazu noch Hilfestellungen benötigen. Mit Unterstützung sollte der Text aber für jedes Kind einigermaßen gut lesbar sein. Ist dies nicht der Fall, so ist der Text zu schwierig und befindet sich auf dem Frustrationsniveau. Für ein Lesetraining wäre das äußerst kontraproduktiv.²⁰ Eine Möglichkeit die Angemessenheit eines Textes zu überprüfen ist der Lesbarkeitsindex, kurz „Lix“. Hierfür entnimmt man beispielsweise drei Textabschnitte mit einer Länge von etwa 100 Wörtern, wenn der Lix für ein ganzes Kinderbuch errechnet werden soll. Aufgrund der Wort- und Satzlänge ergibt sich dann ein Wert, der die Schwierigkeit des Textes kennzeichnet.²¹ Durchschnittliche Werte für die jeweiligen Jahrgangsstufen können bei der Textauswahl als Orientierungshilfe dienen:²²

	Für erzählende Jugendbücher	Für Sach- und Fachbücher
Schulstufe		
1.	19	
2.	24	
3.	27	
4.	30	31
5.	32	35

Abb.3: Durchschnittliche Lix-Werte

Allgemein werden Kinder- und Jugendgeschichten bei einem Lix um 30 eingeordnet. Man sollte sich jedoch darüber im Klaren sein, dass all diese Werte nur eine Orientierung bieten und nicht als Normwerte für Kinder eines bestimmten Alters oder einer bestimmten Jahrgangsstufe verstanden werden dürfen. Es geht hierbei lediglich um eine grobe Einschätzung der Lesbarkeit eines Textes.²³

Welche Komponenten Leseflüssigkeit ausmachen, wie Leseflüssigkeit bestimmt werden kann und wie dafür geeignete Texte ausgewählt werden können, wurde nun umfangreich erläutert. Um Leseflüssigkeit aber zu verbessern, bedarf es Übung, da die Lesegeschwindigkeit sonst kaum gesteigert werden kann²⁴. Dies leitet direkt zum nächsten Punkt, der Lesemotivation über, da ohne Motivation üblicherweise auch keine Übung stattfindet.

²⁰ Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.60 f.

²¹ Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.71 ff.

²² Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.75 f.

²³ Vgl. ebd.

²⁴ Vgl. Nix (2011): Förderung der Leseflüssigkeit. S.104.

2.1.2 Lesemotivation

Bevor darauf eingegangen wird, wie die Lesemotivation mit der Leseflüssigkeit zusammenhängt, soll zunächst die Lesemotivation an sich näher erläutert werden.

Im Mehrebenenmodell des Lesens ist die Lesemotivation auf der Subjektebene zu verorten²⁵. Hier spielen also weniger kognitive Fertigkeiten eine Rolle, als vielmehr das Innere eines Individuums selbst. „Die Lesemotivation ist die Absicht zu lesen“²⁶ und führt, wenn die Motivation denn vorhanden ist, zu zielgerichtetem Handeln in Bezug auf das Lesen²⁷. Dabei ist, wie das Lesen als kognitive Tätigkeit, auch die Lesemotivation ein komplexes Konstrukt, das von mehreren verschiedenen Variablen bestimmt wird. Solche Variablen sind beispielsweise die „Beliebtheit des Lesens, die aufgewendete Zeit für das Lesen, Aspekte des Gefallens am Lesen, gegenwärtiges Lesen von Büchern und Geschichten und die Stellung des Lesens im Vergleich zu anderen Freizeitbeschäftigungen“²⁸. Solche Einzelaspekte können dann insgesamt Aufschluss über die allgemeine Lesemotivation einer Person geben.²⁹

Motivation kann man vor allem unterscheiden in die extrinsische, also von außen gesteuerte, und die intrinsische, also dem Handeln aus eigenem Willen und Interesse heraus. Die extrinsische Motivation wird besonders durch die Erwartungshaltung des Lesers beeinflusst. Es geht also um die Frage, ob eine Person auf Subjektebene die Erwartung hat, dass sie durch ihre Handlungen eine Problem- oder Aufgabenstellung lösen kann. In Bezug auf die Lesemotivation wäre ein solches Handeln eben das Lesen eines Textes. Die intrinsische Motivation dagegen, wird mehr durch die Werthaltung einer Person bestimmt. Hier kommt es darauf an, welcher Wert der Bewältigung einer Problem- oder Aufgabenstellung beigemessen wird, wie wichtig die erfolgreiche Bewältigung also für das Individuum selbst ist. Dabei kann die eine Art der Motivation recht schnell auch einmal in die andere Art umschwenken, wenn zum Beispiel eine Lektüre in der Schule das Interesse an einem bestimmten Thema weckt und somit zu weiterem Lesen anregt. Extrinsische und intrinsische Motivation wirken aber auch immer zusammen und bestimmen dadurch, wie stark sich die Absicht zu lesen bei einer Person in einem gewissen Lebensabschnitt oder auch in einer bestimmten Situation überhaupt ausbildet.³⁰

²⁵ Vgl. Rosebrock / Nix (2012): Grundlagen der Lesedidaktik. S.11.

²⁶ Gold (2007): Leseinteresse, Lesemotivation und Selbstkonzept. S.39.

²⁷ Vgl. Richter / Plath: Lesemotivation in der Grundschule. S.21.

²⁸ Richter / Plath: Lesemotivation in der Grundschule. S.42.

²⁹ Vgl. Richter / Plath: Lesemotivation in der Grundschule. S.21.

³⁰ Vgl. Gold (2007): Leseinteresse, Lesemotivation und Selbstkonzept. S.39 f.

In Zusammenhang mit extrinsischer und intrinsischer Motivation steht auch die wahrgenommene Autonomie, die einen entscheidenden Einfluss auf die Lesemotivation haben kann. Förderlich ist es demnach besonders, wenn dem Leser ein möglichst hoher Grad an Autonomie zugestanden wird, wenn er also selbst entscheiden kann, was, wann, wo, vielleicht auch mit wem und mit welchem Ziel er lesen möchte.³¹

Neben der intrinsischen Motivation und der Autonomie gibt es außerdem weitere förderliche Formen der Lesemotivation, nämlich die „Selbstwirksamkeit, Beherrschung von Aufgaben, Leistungsziele, soziale Motivation bzw. Unterstützung sowie schließlich der Wert des Lesens“³². Genauso gibt es aber Aspekte, die zu einer Hemmung der Lesemotivation führen, wie zum Beispiel die „Aufgaben- und Leistungsvermeidung, erlebter Kontrollverlust, wahrgenommene Aufgabenschwierigkeit [und] soziale Isolation“³³.

Soweit zum theoretischen Rahmen der Lesemotivation. Nun soll geklärt werden, inwiefern die Lesemotivation und die Leseflüssigkeit miteinander in Beziehung stehen.

2.1.3 Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Leseflüssigkeit

Zwischen der eben erläuterten Lesemotivation und der Leseflüssigkeit finden vielfältige Wechselwirkungen statt, sodass davon ausgegangen werden muss, dass sich diese beiden Konstrukte stets gegenseitig beeinflussen³⁴.

Einerseits fördert Leseflüssigkeit die Lesemotivation, da flüssiges Lesen natürlich wesentlich mehr Freude macht, als das mühevoll Zusammensetzen einzelner Buchstaben, womöglich auch noch, ohne den Inhalt erfassen und genießen zu können. Selbst, wenn der Lesestoff an sich das Kind sogar interessieren würde, wird es den Text wohl kaum gerne lesen, wenn es den Leseprozess an sich als anstrengende Qual empfindet. Dieser Zusammenhang zwischen Lesegeschwindigkeit, einem sehr wichtigen Teilaspekt der Leseflüssigkeit, und der Freude, beziehungsweise dem Interesse am Lesen, wurde auch durch eine PISA-Zusatzerhebung in Österreich bestätigt. So steigt die Lesemotivation signifikant, also sehr deutlich, mit dem Anstieg der Lesegeschwindigkeit.³⁵

Andererseits hat die Lesemotivation ebenso erheblichen Einfluss auf die Leseflüssigkeit. Grundsätzlich ist die Motivation allein schon dazu notwendig, um das Lesen überhaupt zu

³¹ Vgl. Philipp (2012): Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. S.46.

³² Philipp (2012): Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. S.49.

³³ Philipp (2012): Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. S.49.

³⁴ Vgl. Gold (2007): Leseinteresse, Lesemotivation und Selbstkonzept. S.37 f.

³⁵ Vgl. Nix (2011): Förderung der Leseflüssigkeit. S.102 f.

erlernen. Lesen lernen ist durchaus sehr aufwändig und erfordert beim Dekodieren der einzelnen Buchstaben, Wörter und Sätze viel Anstrengungs- und Übungsbereitschaft seitens des Lernenden. Hier wird besonders deutlich, dass nun auch die Subjektebene am Lesen beteiligt ist und nicht mehr allein die kognitiven Akte auf der Prozessebene.³⁶

Dadurch können sich zwei gegensätzliche Kreisläufe entwickeln: der Teufelskreis und der Engelskreis, oder zusammengefasst auch „Matthäus-Effekt des Lesens“³⁷ genannt. Nicht-Leser sind dabei in dem Teufelskreislauf gefangen, da sie durch die erlebten Frustrationen beim Lesen meist auch zukünftige Leseaufgaben meiden. Dadurch haben sie jedoch zu wenige Übungsmöglichkeiten, um ihre mangelhaften Lesefähigkeiten zu verbessern. Folglich werden immer wieder Frustrationserlebnisse beim Lesen auftreten, was die Vermeidung von Lesesituationen immer weiter verstärkt. Zum Teil werden sogar richtige Strategien entwickelt, wie man sich vor dem Lesen in der Schule drücken kann. Im Gegensatz dazu befinden sich Leser eher in einem Engelskreislauf. Durch das Lesen von Texten können sie ihre Lesekompetenzen stabilisieren. Dies wiederum führt dazu, dass sie flüssiger und mit mehr Freude verschiedene Bücher und Texte lesen, was die Lesefähigkeiten durch quasi unbewusste Übung stetig verbessert. Wer sich also im Engelskreislauf befindet hat durchaus Glück. Im Teufelskreislauf besteht jedoch zusätzlich eine enorme Gefahr dafür, dass sich das Selbstkonzept als Nicht-Leser verfestigt und die Misserfolge durch internal-stabile Attributionen erklärt werden. Ein Beispiel für eine solche Art der Ursachenzuschreibung wäre beispielsweise: „Ich bin halt einfach zu blöd fürs Lesen. Da hilft sowieso nichts, das ist einfach so.“ Das fatale an der Verfestigung dieser Art von internal-stabilem Nicht-Leser-Selbstkonzept ist, dass durch kurzfristige Maßnahmen kaum positive Veränderungen in Richtung eines Leser-Selbstkonzepts zu erwarten sind.³⁸

Hierbei wird auch deutlich, weshalb dieser wechselseitige Zusammenhang zwischen Leseflüssigkeit und Lesemotivation gerade für die Grundschule von enormer Bedeutung ist. In der Grundschule werden die Lesefertigkeiten, die für das ganze spätere Leben entscheidend sein können, erlernt. Aus den vorherigen Erläuterungen wird ersichtlich, dass gerade deshalb in der Grundschule auch die Lesemotivation der Kinder entwickelt und aufrechterhalten werden muss. Dies ist, angesichts der Tatsache, dass das Lesen lernen ein durchaus mühsamer Prozess ist, eine große Herausforderung, aber auch eine Pflicht des

³⁶ Vgl. Rosebrock / Nix (2012): Grundlagen der Lesedidaktik. S.16.

³⁷ Nix (2011): Förderung der Leseflüssigkeit. S.105.

³⁸ Vgl. Nix (2011): Förderung der Leseflüssigkeit. S.105 f.

Deutschunterrichts und der Lehrkräfte.³⁹ „Der Erstleselehrgang und noch die folgenden zwei Jahre stellen eine Krise der literarischen Sozialisation dar“⁴⁰, die überstanden werden muss. Frustrationen nämlich, die Kinder in der Phase des Lesenlernens erleben, können das Selbstkonzept bereits sehr früh negativ beeinflussen⁴¹ und die Erfahrungen in der frühen Kindheit können auch später noch das lesebezogene Selbstkonzept und die Lesemotivation gegenüber gewissen Textarten bestimmen⁴².

2.1.4 Schlussfolgerungen für die eigene Arbeitshypothese

All diese Ausführungen zeigen auf, wie komplex das Thema Lesen ist. Extrem wichtige Faktoren, nicht nur, aber besonders in Hinblick auf die Grundschule und das dortige Lesen lernen, sind die Leseflüssigkeit und die Lesemotivation. Gerade deshalb, weil diese beiden Aspekte in gegenseitigen Wechselwirkungen zueinander stehen. Demzufolge soll in dieser Arbeit ein Programm entworfen werden, das in der Grundschule zur Förderung sowohl der Leseflüssigkeit, als auch der Lesemotivation beiträgt. Ansetzen soll das Programm aufgrund der frühen Ausbildung und Stabilisierung des lesebezogenen Selbstkonzepts bereits in der zweiten Jahrgangsstufe. Weitere Gründe, warum die Durchführung auch in der zweiten Klasse schon Sinn macht, finden sich unter den Punkten 2.2.2 *Leseflüssigkeit in der Grundschule* und 2.2.3 *Lesemotivation in der Grundschule*.

2.2 Anthropogene Voraussetzungen

Nachdem nun der theoretische Hintergrund von Leseflüssigkeit und Lesemotivation geklärt wurde, ist der Rahmen für eine mögliche Interventionsmaßnahme bereits gegeben. Jetzt soll näher auf die anthropogenen Voraussetzungen der Kinder eingegangen werden. Wie lesen also Grundschüler gegen Ende ihrer Grundschulzeit, beziehungsweise, was sind die größten Schwierigkeiten, die bei Kindern nach dem Übergang in die Sekundarstufe ersichtlich werden?

2.2.1 Ergebnisse zur Lesekompetenz aus IGLU 2011

Hierzu gibt es die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, kurz IGLU. Dabei handelt es sich um eine internationale Schulleistungsstudie, welche alle fünf Jahre das Leseverständnis von Kindern am Ende der vierten Klasse untersucht. Die Ergebnisse zu

³⁹ Vgl. Richter / Plath: Lesemotivation in der Grundschule. S.27.

⁴⁰ Rosebrock / Nix (2012): Grundlagen der Lesedidaktik. S.21.

⁴¹ Vgl. Gold (2007): Leseinteresse, Lesemotivation und Selbstkonzept. S.40 f.

⁴² Vgl. Rosebrock / Nix (2012): Grundlagen der Lesedidaktik. S.17.

den Kompetenzen werden letztendlich mit den Ergebnissen der anderen Teilnehmerstaaten verglichen, sodass sich eine internationale Vergleichbarkeit ergibt. Nach der Auffassung von IGLU besteht Lesekompetenz auch immer aus Leseintention, Textverständnis sowie Leseverhalten und Einstellung zum Lesen.⁴³ Nach der Untersuchung von IGLU aus dem Jahr 2011 lassen sich für Deutschland folgende Ergebnisse feststellen: Insgesamt liegen die deutschen Kinder im Vergleich mit den anderen Teilnehmerstaaten im oberen Drittel des Kompetenzbereichs. Außerdem haben die SchülerInnen eine allgemein eher motivierte Einstellung zum Lesen. Jedoch gibt es immer noch Verbesserungsbedarf, denn die Anzahl der SchülerInnen auf der höchsten Kompetenzstufe nach IGLU ist mit 9.5 Prozent durchaus noch ausbaufähig. Zudem liegt die Anzahl der SchülerInnen auf den beiden niedrigsten Kompetenzstufen mit 15.4 Prozent eindeutig zu hoch. Die Kinder, die am Ende der vierten Klasse nur solche sehr geringen Lesekompetenzen aufweisen, dürften in der Sekundarstufe deutliche Probleme in vielen Bereichen, also nicht nur dem Lesen an sich, haben.⁴⁴ Das liegt an der Tatsache, dass die Lesekompetenz auch für das Lernen in anderen Fächern eine notwendige Grundlage bildet, wie zum Beispiel für das Verstehen von Aufgaben in Naturwissenschaften oder Mathematik⁴⁵. Empfohlen wird daher vor allem eine Förderung der grundlegenden Kompetenzen, welche in flüssigem Lesen zum Ausdruck kommen. Wer nämlich flüssig und somit nicht mehr lautierend liest, hat mehr Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zur Verfügung, um sich dem Textinhalt zu widmen.⁴⁶ Somit ist gute Leseflüssigkeit eine notwendige Voraussetzung für das Textverständnis. Neben diesen Angaben zu den Lesekompetenzen und der damit zusammenhängenden Leseflüssigkeit verweist IGLU auch auf den Einfluss von Lesemotivation auf das Leseverhalten und damit die Lesekompetenz. Denn Kinder, die besser lesen, gaben auch häufiger an, in ihrer Freizeit zu lesen, während Kinder mit niedrigerer Lesekompetenz auch ihre Freizeit seltener mit Lesen verbringen. Insgesamt ist aber in den letzten Jahren durchaus ein positiver Trend hinsichtlich der Lesemotivation und dem Selbstkonzept der Viertklässler als Leser zu verzeichnen. Auch das Selbstkonzept beeinflusst die Leseleistung positiv, da das Selbstkonzept ja auch immer in einem logischen Zusammenhang mit Motivation und Leseverhalten steht.⁴⁷

⁴³ Vgl. Bos / Tarelli u.a. (2012): IGLU 2011. S.11 f.

⁴⁴ Vgl. Bos / Tarelli u.a. (2012): IGLU 2011. S.13 ff.

⁴⁵ Vgl. Bos / Tarelli u.a. (2012): IGLU 2011. S.20.

⁴⁶ Vgl. Bos / Tarelli u.a. (2012): IGLU 2011. S.22.

⁴⁷ Vgl. Bos / Tarelli u.a. (2012): IGLU 2011. S.120 ff.

2.2.2 Leseflüssigkeit in der Grundschule

Rund 30 Prozent der Kinder, die in der zweiten Jahrgangsstufe als schwache Leser eingestuft werden, können auch in der achten Klasse nicht flüssig lesen. In einer Studie zu verschiedenen Fördermöglichkeiten der Leseflüssigkeit wird deshalb darauf verwiesen, dass es äußerst wichtig ist, flüssiges Lesen bei Kindern möglichst früh zu fördern. Unterschiedliche Lesekompetenzen von Kindern zeigen sich also schon zu Beginn des Lesenlernens und sind dann meist auch recht stabil.⁴⁸ Klicpera und Gasteiger-Klicpera konnten nachweisen, dass Kinder, die in der zweiten und dritten Klasse deutlich stockender lesen als ihre MitschülerInnen, diesen Abstand in der Leseleistung meist nicht mehr verringern können⁴⁹. Die Lesegeschwindigkeit ist ein wesentliches Indiz für Leseflüssigkeit, aber viele Kinder erreichen die Lesegeschwindigkeit, wie sie für einen Zweitklässler durchschnittlich wäre, auch in den nachfolgenden Jahrgangsstufen nicht.⁵⁰ Genauere Angaben dazu, wie viele Wörter pro Minute durchschnittlich in den verschiedenen Jahrgangsstufen der Grundschule in etwa gelesen werden, finden sich bei der Sachanalyse zur Leseflüssigkeit unter Punkt 2.1.1.

Laut mehrerer Untersuchungen ist ein Training zur Leseflüssigkeit in der zweiten Klasse am effektivsten⁵¹. Außerdem haben sich für die zweite Klasse besonders solche Trainingsprogramme bewährt, die mit ganzen Texten und nicht mit einzelnen Wörtern arbeiten. Begründet wird dies mit motivationalen Aspekten, da im alltäglichen Unterricht der zweiten Klasse recht häufig mit einzelnen Wörtern gearbeitet wird und die Texte somit eine willkommene Abwechslung bieten.⁵²

2.2.3 Lesemotivation in der Grundschule

Wie schon in der Sachanalyse ausgeführt wurde und auch in IGLU angedeutet wird, spielt neben der Leseflüssigkeit die Lesemotivation eine erhebliche Rolle für den Erwerb von Lesekompetenzen. Grundsätzlich sind Kinder zum Schuleintritt meist äußerst motiviert und wollen das Lesen unbedingt lernen⁵³. Laut IGLU 2011 zeigen 68.2 Prozent der SchülerInnen in der vierten Klasse immer noch eine hohe Lesemotivation, während es nur 9.8 Prozent mit niedriger Motivation sind⁵⁴. Bei Kindern der ersten und zweiten Klasse

⁴⁸ Vgl. Müller / Krizan: Leseflüssigkeit im Grundschulalter. S.8.

⁴⁹ Vgl. Nix (2011): Förderung der Leseflüssigkeit. S.104.

⁵⁰ Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.57.

⁵¹ Vgl. Müller / Krizan: Leseflüssigkeit im Grundschulalter. S.10.

⁵² Vgl. Müller / Krizan: Leseflüssigkeit im Grundschulalter. S.18.

⁵³ Vgl. Gold (2007): Leseinteresse, Lesemotivation und Selbstkonzept. S.39.

⁵⁴ Vgl. Bos / Tarelli u.a. (2012): IGLU 2011. S.15.

haben noch rund 80 Prozent den Antrieb zu lesen. Dies bedeutet, dass zwischen der zweiten und der vierten Klasse eine recht starke Abnahme der Lesemotivation zu verzeichnen ist.⁵⁵ Man kann also sagen, dass es „nach Abschluss des Schriftspracherwerbs mit etwa neun Jahren einen ersten Einbruch des Leseinteresses [gibt]“⁵⁶. PISA zeigt, dass sich dieser Einbruch fortsetzt, sodass rund 42 Prozent der Jugendlichen, die fünfzehn Jahre alt sind, nicht gerne lesen⁵⁷. Allerdings gibt es bei einigen Kindern statt diesem Motivationsverlust auch eine Art Viellesephase im Alter zwischen acht und zwölf Jahren, in der nicht nur in der Schule, sondern auch in der Freizeit gern und viel gelesen wird⁵⁸. Hierbei wird deutlich, dass sich jede Lehrkraft darüber im Klaren sein muss, dass nicht alle Kinder mit den gleichen Voraussetzungen am Leseunterricht teilnehmen, sodass die einen mehr, die anderen weniger von motivierenden Lernumgebungen abhängig sind. Insgesamt kommen aber möglichst ansprechende Rahmenbedingungen und Aufgaben natürlich allen SchülerInnen zugute.

2.2.4 Schlussfolgerungen für die eigene Arbeitshypothese

All diese Voraussetzungen lassen Schlussfolgerungen für das zu erarbeitende Leseförderprogramm zu: IGLU zeigt auf, dass hinsichtlich der basalen Lesekompetenzen der Kinder noch Handlungsbedarf besteht. Gemäß den Empfehlungen aus IGLU soll deshalb auch in dieser Arbeit auf die Förderung solcher grundlegenden Fertigkeiten durch das Anstreben einer hohen Leseflüssigkeit eingegangen werden. Da flüssiges Lesen aber immer mit der Motivation und des damit zusammenhängenden Leseverhaltens einhergeht, muss auch der Faktor Lesemotivation Berücksichtigung finden.

Die Ergebnisse darüber, wie sich die Lesekompetenzen der Kinder oft bereits im Grundschulalter stabilisieren und somit auch in der Sekundarstufe für Schwierigkeiten sorgen, machen deutlich, dass eine frühzeitige Förderung der Leseflüssigkeit unbedingt notwendig ist. Aus diesem Grund soll die hier erarbeitete Maßnahme in der zweiten Jahrgangsstufe ansetzen.

Der Ansatz in der zweiten Klasse ist außerdem deshalb zu empfehlen, weil ein Rückgang der Lesemotivation, wie oben erwähnt, oft mit dem Abschluss des Schriftspracherwerbs einhergeht. Dem könnte also entgegengewirkt und zusätzlich die Leseflüssigkeit mithilfe der Lesemotivation gesteigert werden.

⁵⁵ Vgl. Gold (2007): Leseinteresse, Lesemotivation und Selbstkonzept. S.39.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Vgl. ebd.

⁵⁸ Vgl. Nix (2011): Förderung der Leseflüssigkeit. S.106.

2.3 Didaktisch-methodische Analyse

Da nun die theoretischen Hintergründe zu Leseflüssigkeit sowie Lesemotivation und auch die anthropogenen Voraussetzungen der Kinder in der Grundschule bekannt sind, wird jetzt ein Programm entworfen, das die Förderung von Leseflüssigkeit im Zusammenspiel mit Lesemotivation anstrebt.

2.3.1 Lernziele

Zunächst werden die für das Programm relevanten Lernziele geklärt, um zu verdeutlichen, inwiefern sich ein Lesefördertraining für die Leseflüssigkeit und die Lesemotivation auch mit dem Lehrplan legitimieren lässt.

Im Lehrplan der ersten und zweiten Klassen für die Grundschulen in Bayern, wird zunächst unter dem Punkt *1/2.2 Die Schriftsprache erwerben* darauf eingegangen, dass die Kinder „das Erlesen (...) von Wörtern und Sätzen für sich als Bereicherung [erleben]“⁵⁹ sollen. Dies gibt bereits einen Hinweis darauf, dass die GrundschülerInnen nicht nur das Erlesen von Wörtern und Sätzen beherrschen, sondern auch Motivation an den Tag legen müssen, sich mit dem Lesen der Schriftsprache auseinanderzusetzen. Zudem verweisen folgende Punkte auf die Wichtigkeit und die Verankerung der Leseflüssigkeit und der Lesemotivation im Lehrplan:

„1/2.2.4 Lese- und Schreibfähigkeit in vielfältigen Situationen anwenden und vertiefen

Kleine Texte flüssig und sinngestaltend vortragen (Jgst. 2)

Selbstständiges Lesen als Bereicherung erfahren“⁶⁰

Im Hinblick auf *1/2.5 Lesen und mit Literatur umgehen* wird noch genauer darauf eingegangen, dass Kinder durchaus auch die Möglichkeit erhalten sollten, das, was sie lesen möchten, aus einem gegebenen Angebot selbst zu wählen⁶¹. Außerdem „sollen die Schüler ihre Lesesicherheit, und Lesegeläufigkeit (...) individuell und kontinuierlich steigern. (...) Sie üben sich auch im sinnentsprechenden Vorlesen“⁶². Hierbei findet sich der direkte Bezug zur Leseflüssigkeit wieder. Auch auf die Förderung der Lesemotivation wird hier nochmal verwiesen, nämlich dadurch, dass die Kinder „im handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit den Inhalten (...) einen persönlichen Zugang zu [den Texten erleben] und (...) zu eigenen und gemeinsamen Gestaltungsversuchen angeregt

⁵⁹ ISB: Lehrplan für die Grundschule Bayern. S.77.

⁶⁰ ISB: Lehrplan für die Grundschule Bayern. S.80.

⁶¹ Vgl. ISB: Lehrplan für die Grundschule Bayern. S.87.

⁶² Ebd.

[werden]“⁶³. Des Weiteren soll die Lesemotivation auch durch Anschlusskommunikation über das Gelesene gesteigert werden. Zu möglichen Anregungen werden im Lehrplan verschiedene Beispiele gegeben.⁶⁴

Im Folgenden wurden bereits diejenigen Lernziele ausgewählt, die sich besonders auf Leseflüssigkeit und -motivation beziehen, und welche mit dem Programm, das unter 2.3.2 *Methodik und didaktische Begründung* beschrieben wird, erreicht werden sollen:

- „1/2.5.1 *Leseinteresse entwickeln*
 - Eine leseanregende Lernumwelt mitgestalten*
 - Freie Lesezeiten nutzen*
- 1/2.5.2 *Lesetechniken weiterentwickeln*
 - (...) *Flüssiges Lesen:*
 - *wortübergreifendes Lesen*
 - *Satzgrenzen erkennen und einhalten (...)*
- 1/2.5.3 *Sinnverstehendes Lesen weiterentwickeln*
 - (...) *Literarische Texte sinnentsprechend vorlesen und vortragen: den Sprech- und Atemrhythmus den Vorstellungen anpassen (Jgst. 2)*
- 1/2.5.4 *Unterschiedliche Textsorten kennen lernen und mit ihnen umgehen*
 - Literarische Texte lesen und gestalten (...)*
- 1/2.5.5 *Auf Bücher neugierig werden*
 - (...) *Eine Ganzschrift gemeinsam auswählen und lesen (Jgst. 2) (...)*“⁶⁵

Daraus ergeben sich die konkreten Lernziele für das Leseflüchtigkeits- und Lesemotivationstraining. Die SchülerInnen sollen nämlich anhand einer gemeinsam ausgewählten Ganzschrift das Lesetraining kennen lernen und einüben. Anschließend sollen sie in freien Lesezeiten selbst Texte auswählen, die sie im Sinne des Lesetrainings üben und damit nach und nach eine angemessene Leseflüssigkeit entwickeln. Dabei soll die Sprechweise zum jeweiligen Text passen, also zum Beispiel durch Sprechpausen oder Stimmvariation bei wörtlicher Rede. Es werden vor allem literarische Texte gelesen, mit welchen sich die SchülerInnen zum Abschluss jeweils auch in einer handlungsorientierten Art und Weise, wie zum Beispiel dem Erstellen eines Hörspiels, auseinandersetzen sollen. Insgesamt soll das Lesen für die Kinder somit an Bedeutung gewinnen und ihnen auch zunehmend Freude bereiten.

Diese Lernziele, von denen möglichst alle zu erreichen sind, bilden den Rahmen für das Konzept des Lesetrainings zur Förderung der Leseflüssigkeit und der Lesemotivation. Die Ziele sind nun bekannt, sodass nur noch die Frage nach der Methode zur Erreichung der Lernziele bleibt.

⁶³ ISB: Lehrplan für die Grundschule Bayern. S.87.

⁶⁴ Vgl. ebd.

⁶⁵ ISB: Lehrplan für die Grundschule Bayern. S.87 f.

2.3.2 Methodik und didaktische Begründung

Als grundlegende Methode für das Programm namens „FlüMoti“ wird das Lautlesetandem nach Carola Rieckmann et al. gewählt. Ein solches Lautlese-Verfahren bietet sich deshalb ganz besonders an, weil es unmittelbar die Leseflüssigkeit fördert, indem durch das laute Lesen gerade die dafür notwendigen hierarchieniedrigen Prozesse (vgl. 2.1.1 Leseflüssigkeit) verbessert werden können. Quasi nebenbei werden außerdem das Leseverstehen und die Lesemotivation trainiert.⁶⁶ In der Sachanalyse zur Leseflüssigkeit und zur Lesemotivation wurde auf diese Zusammenhänge bereits eingegangen. Der „indirekte(...) Transfer [von Lautlese-Verfahren] auf höhere Verstehensleistungen“⁶⁷ ist empirisch belegt und die Wirkungen konnten auch schon in zweiten Klassen festgestellt werden⁶⁸. Ebenso der Effekt auf die „Lesemotivation (...), [da] durch eine Verbesserung der technischen Lesefähigkeit das lesebezogene Selbstkonzept der Schüler(innen) positiv beeinflusst wird“⁶⁹. Die positive Beeinflussung des Selbstkonzepts kann hier vor allem durch die objektive Art der Rückmeldung an die SchülerInnen bewirkt werden, durch die der individuelle Fortschritt für die Kinder direkt sichtbar wird⁷⁰. Wie diese Rückmeldung erfolgen soll, wird später noch genauer geklärt. Außerdem wird bei der Leseförderung durch Lautlesetandems ein wesentlich bedeutenderer positiver Effekt auf das lesebezogene Selbstkonzept verzeichnet, als dies bei Verfahren mit stillen Lesezeiten der Fall ist⁷¹. Dass die positiven Effekte einer solchen Lautlese-Methode durchaus auch nachhaltig sind, wurde bereits nachgewiesen⁷². Der Einsatz einer Methode mit Lautlese-Verfahren ist folglich, hinsichtlich der vielfältigen Zusammenhänge von Leseflüssigkeit und Lesemotivation sowie der zuvor erarbeiteten Lernziele, die ideale Grundlage für das Lesetraining in der zweiten Jahrgangsstufe.

Die Methode des Lautlesetandems trägt aber nicht nur durch das laute Lesen zu einer positiven Beeinflussung der Lesekompetenzen bei, sondern auch durch das kooperative Lernen im Tandem. Korrekturen werden dabei nicht von der Lehrkraft vorgenommen, sondern von dem meist etwa gleichaltrigen Tandempartner. Man kann davon ausgehen, dass die Situation von den Kindern somit tatsächlich mehr als Übung denn als Leistungsüberprüfung wahrgenommen wird. Zudem werden Korrekturen und

⁶⁶ Vgl. Rosebrock / Nix (2012): Grundlagen der Lesedidaktik. S.27.

⁶⁷ Ebd.

⁶⁸ Vgl. Rosebrock / Nix (2012): Grundlagen der Lesedidaktik. S.43.

⁶⁹ Rosebrock / Nix (2012): Grundlagen der Lesedidaktik. S.27.

⁷⁰ Vgl. Rosebrock / Nix (2012): Grundlagen der Lesedidaktik. S.42.

⁷¹ Vgl. Nix / Rieckmann / Trenk-Hinterberger: Wenn das Lesen noch immer stockt. S.3.

⁷² Vgl. Rosebrock / Nix (2012): Grundlagen der Lesedidaktik. S.43.

Hilfestellungen von Gleichaltrigen oft eher angenommen und umgesetzt. Das Trainieren im Zweierteam bietet des Weiteren einen gewissen Schutz, besonders für die schwächeren Leser, da sie mit ihren mangelhaften Kompetenzen nicht der ganzen Klasse vorgeführt werden.⁷³

Die Einführung des Lesetrainings in Lautlesetandems erfolgt bei „FlüMoti“ anhand einer kurzen Klassenlektüre, welche die Lehrkraft gemeinsam mit den Kindern auswählt. Das gemeinsame Lesen einer Ganzschrift ist, wie zuvor bereits erwähnt, im Lehrplan verankert⁷⁴ und bietet sich somit auch für das gemeinsame Einüben des Lautlese-Verfahrens an. Ein Lektürevorschlag wäre beispielsweise Janoschs „Komm wir finden einen Schatz“, ein Abenteuer des kleinen Bären und des kleinen Tigers. Wenn man den Lix für dieses Buch berechnet, was man ganz einfach und kostenlos im Internet machen kann, kommt man auf einen Wert von etwa 22 bis 23. Damit wäre der Text, wenn man sich an den durchschnittlichen Lix-Werten orientiert, für eine zweite Klasse durchaus geeignet⁷⁵ und dürfte eigentlich nicht allzu schwierig sein. Dabei müssen die Kinder auch nicht das ganze Buch alleine in Tandems lesen, denn es kann zwischen Tandem-Übungsphasen, Vorlesen durch die Lehrkraft oder auch gemeinsames Lesen in der Klasse abgewechselt werden.

„Komm wir finden einen Schatz“ könnte sich auch deshalb als Lektüre eignen, weil Kinder meist Texte bevorzugen, die es ihnen erlauben, sich in die Figuren hinzuversetzen und mitzufiebern⁷⁶. Besonders beliebt sind also in der Regel Abenteuergeschichten und auch Tiergeschichten erfreuen sich bei einem großen Teil der Kinder an Beliebtheit⁷⁷. Neben dem emotionalen Faktor, also dass die Geschichten möglichst spannend, lustig und interessant sein sollten, was die Zugänglichkeit zu den Texten erhöht⁷⁸, ist den Kindern meist auch eine formal ansprechende Gestaltung wichtig. Das heißt, es werden gerne Texte bevorzugt, die mit Bildern illustriert und in einer großen Schrift geschrieben sind.⁷⁹ Jedoch darf man aus solchen Studien zu den allgemeinen Lesepräferenzen von Kindern keine voreiligen Schlüsse ziehen. Eine Lehrkraft muss stets berücksichtigen, dass die Interessen der verschiedenen SchülerInnen und damit auch verschiedener Klassen höchst

⁷³ Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.122.

⁷⁴ Vgl. ISB: Lehrplan für die Grundschule Bayern. S.88.

⁷⁵ Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.76.

⁷⁶ Vgl. Nix (2011): Förderung der Leseflüssigkeit. S.106.

⁷⁷ Vgl. Richter / Plath: Lesemotivation in der Grundschule. S.64.

⁷⁸ Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.53.

⁷⁹ Vgl. Richter / Plath: Lesemotivation in der Grundschule. S.56.

unterschiedlich sein können. Dementsprechend ist es aus Gründen der Motivation äußerst sinnvoll, die SchülerInnen bei der Auswahl einer Klassenlektüre miteinzubeziehen.

Wenn die Lektüre dann ausgewählt ist, wird die Methode der Lautlesetandems genauer erklärt. Zunächst soll die Lehrkraft den Kindern den Zweck eines solchen Lesetrainings nahelegen und danach den Ablauf klären. Dazu wird ein Poster erstellt, das den Kindern beim späteren Üben als Hilfe dienen kann, um sich an den Verlauf des Verfahrens zu erinnern:⁸⁰



An dieser Stelle wird auch erklärt, dass das Lesetraining in etwa wie ein Sporttraining aussieht. Es gibt einen Trainer und einen Sportler, der von dem Trainer in Form gebracht werden muss. Diese Beschreibung trägt dazu bei, dass die SchülerInnen verstehen, dass für den Erfolg des Teams sowohl die Trainer, als auch die Sportler verantwortlich sind. Erfolg wird sich also nur einstellen, wenn die Kinder gut zusammenarbeiten. Wichtige Regeln, wie zum Beispiel, dass nur halblaut gesprochen werden darf, müssen unbedingt betont werden.⁸¹ Schließlich liegt es an der Lehrkraft die Kinder in die passenden Tandems einzuordnen. Dies geschieht bei „FlüMoti“ durch das Berechnen der Dekodiergenauigkeit und der Lesegeschwindigkeit, wie es unter 2.1.1 *Leseflüssigkeit* beschrieben ist. Dadurch ergibt sich dann, wie bei dem Lesetandem von Riekmann et al. auch, eine Rangliste der SchülerInnen. „Die Schüler der ersten Hälfte [also die mit den meisten richtig gelesenen Wörtern pro Minute] übernehmen die Rolle des Lesetrainers, die Schüler der zweiten

⁸⁰ Vgl. Riekmann / Behrendt / Lauer-Schmaltz (2012): Im Team trainieren. S.93.

⁸¹ Vgl. Riekmann / Behrendt / Lauer-Schmaltz (2012): Im Team trainieren. S.89 ff.

Hälfte sind die Sportler“⁸². Der beste Trainer übt dann im Endeffekt mit dem besten Sportler, der Trainer auf Platz zwei mit dem Sportler auf Platz zwei und so weiter. Nach einigen Wochen können durch eine Aktualisierung der Rangliste wieder neue Tandempartner zusammengestellt werden.⁸³

Dabei stellt sich natürlich die Frage, ob nicht nur die schwachen Leser einen Vorteil aus dieser Methode ziehen. Solche Bedenken konnten jedoch bereits empirisch widerlegt werden, da die starken Leser durch die Betreuung der schwächeren ihre Lesekompetenzen ebenfalls weiter schulen und umfangreiche Prozesse zu meistern haben.⁸⁴

Im Lesetandem soll in etwa dreimal pro Woche für circa 20 Minuten geübt werden⁸⁵. An den anderen Tagen kann die Lehrkraft auch aus der Lektüre vorlesen. Anders als bei dem Verfahren nach Rieckmann et al., läuft das Training „FlüMoti“ aber nicht nur ein Schulhalbjahr lang⁸⁶, sondern möglichst über das ganze Jahr. Denn nach der gemeinsamen Klassenlektüre und der damit einhergehenden Einübung der Methode an sich, geht das Training mit „FlüMoti“ eigentlich erst richtig los.

Nun bekommen die Kinder nämlich ein Angebot an verschiedenen Texten, die sich auch im Schwierigkeitsgrad unterscheiden. Für die schwächeren Leser sollten die Texte nicht schwieriger sein als mit einem Lix-Wert von 25, für die stärkeren Leser können hingegen sogar Texte bis zu einem Lix von 35 angeboten werden⁸⁷ (Beispiele für mögliche Texte vgl. Anhang). Die Aufgabe der SchülerInnen ist es nun, so eigenständig wie möglich Geschichten auszuwählen, die sie interessieren und von denen sie glauben, dass sie deren Schwierigkeitsgrad bewältigen können, ohne sich dabei unter- oder überfordert zu fühlen. Dadurch, dass den Kindern relativ viel Freiraum bei der Wahl der Texte gelassen wird, sollen sie das Gefühl einer möglichst hohen Autonomie bekommen. Diese wahrgenommene Autonomie ist, wie auch in der Sachanalyse (vgl. 2.1.2) ausgeführt, äußerst förderlich für die Lesemotivation⁸⁸. Die Lehrkraft hält sich, wie bei den Lautlesetandems nach Rieckmann et al., eher im Hintergrund und übernimmt eigentlich nur organisatorische Aspekte des Verfahrens⁸⁹.

Die Lesezeiten sind immer noch auf dreimal pro Woche 20 Minuten festgelegt. Durch dieses Festsetzen der Lesezeiten und dadurch, dass die Kinder laut, oder besser gesagt

⁸² Rieckmann / Behrendt / Lauer-Schmaltz (2012): Im Team trainieren. S.94.

⁸³ Vgl. ebd.

⁸⁴ Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.119 f.

⁸⁵ Vgl. Rieckmann / Behrendt / Lauer-Schmaltz (2012): Im Team trainieren. S.88.

⁸⁶ Vgl. ebd.

⁸⁷ Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.113.

⁸⁸ Vgl. Philipp (2012): Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. S.46.

⁸⁹ Vgl. Rieckmann / Behrendt / Lauer-Schmaltz (2012): Im Team trainieren. S.95.

halblaut lesen müssen, ist garantiert, dass wirklich jedes Kind in der Klasse auch tatsächlich aktiv das Lesen trainiert⁹⁰. Die Texte für eine einzelne Trainingseinheit von 20 Minuten sollten dabei in etwa 200 Wörter lang umfassen. Längere Geschichten dürfen oder müssen sogar in kürzere Abschnitte geteilt werden. Wichtig ist, dass alle Leser in der veranschlagten Zeit den Textabschnitt mehrere Male durchlesen können, sodass sie am Ende der Trainingseinheit unmittelbar eine Verbesserung in ihrer Leseflüssigkeit erfahren.⁹¹ Dieses direkte Erfolgserlebnis ist essenziell für die Lesemotivation, da sie so mit dem Lautleseverfahren fast schon automatisch gesteigert werden kann⁹².

Ein weiteres Element von „FlüMoti“, das die Lesemotivation positiv beeinflussen soll, ist der handlungs- und produktionsorientierte Umgang mit Literatur, der auch im Lehrplan angesprochen wird⁹³. Die handelnde Verarbeitung des Gelesenen soll dabei sowohl den Zugang zu, als auch die Auseinandersetzung mit Sprache und Schriftsprache vereinfachen und den Kindern den Sinn des Umgangs mit Literatur näherbringen⁹⁴. Dazu werden im hier erarbeiteten Programm zum Abschluss einer gelesenen Kurzgeschichte von den Kindern selbst Hörspiele aufgenommen, wenn die Leseflüssigkeit auch von der Lehrkraft als gut genug zur Aufnahme beurteilt wurde. Dadurch erweist sich das Lesetraining für die SchülerInnen als besonders bedeutsam, da sie auf ein konkretes Ziel, nämlich eine bestimmte Situation, in der sie vorlesen müssen, hinarbeiten und das daraus entstehende Produkt auch direkt erleben können⁹⁵. So könnte eine Klasse bis zum Ende des Schuljahres ein komplettes eigenes Hörbuch mit Kurzgeschichten erstellen.

Damit die Kinder aber nicht bis zum Ende des Schuljahres warten müssen, um ihre Aufnahmen zu präsentieren, wird es zwischendurch immer wieder Gelegenheiten geben, zu denen bereits erstellte Hörspiele vorgestellt werden dürfen. Dabei dürfen sich alle SchülerInnen der Klasse dazu äußern, was ihnen an der Geschichte besonders gut oder nicht so gut gefallen hat. Hierbei darf es jedoch nur um den Inhalt des Textes, nicht um die Umsetzung des Hörspiels gehen, damit das Selbstkonzept der Leser nicht negativ beeinflusst wird. Somit kann man ganz einfach eine Anschlusskommunikation über die verschiedenen Texte, die gelesen wurden einleiten. Eine solche Anschlusskommunikation ist nämlich zum einen für die Leser wichtig, um ihre Motivation für weitere Texte zu erhalten oder sogar zu steigern. Zum anderen ist sie aber auch für die anderen Kinder in

⁹⁰ Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.53.

⁹¹ Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.112.

⁹² Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.122.

⁹³ Vgl. ISB: Lehrplan für die Grundschule Bayern. S.87.

⁹⁴ Vgl. Richter / Plath: Lesemotivation in der Grundschule. S.23.

⁹⁵ Vgl. Rosebrock / Nix (2012): Grundlagen der Lesedidaktik. S.37.

der Klasse sinnvoll, da diese möglicherweise die Geschichte dann auch zu Hause einmal lesen möchten.⁹⁶

Neben diesen motivationsförderlichen Elementen soll die Lesemotivation der SchülerInnen zudem dadurch aufrechterhalten und gesteigert werden, dass ihnen die Lehrkraft ihren Erfolg sichtbar macht. Die Rückmeldung an die Kinder wird, wie für Lautlese-Verfahren im Allgemeinen vorgeschlagen, anhand eines Lautleseprotokolls erfolgen. Dies ist eine recht reliable und objektive Art der Erfassung sowie der Dokumentation der Leseflüssigkeit⁹⁷, die auch einen entscheidenden Einfluss auf die Lesemotivation und damit auf den Erfolg der Förderung von Leseflüssigkeit mit Lautlese-Verfahren hat⁹⁸. Den Kindern wird damit nämlich die Wirkung des vielen Übens im Lautlesetandem unmittelbar vor Augen geführt. Dazu sollte die Lehrkraft die Leseflüssigkeit, also die richtig gelesenen Wörter pro Minute, in einem regelmäßigen Abstand von einigen Wochen, mindestens aber viermal pro Schuljahr, messen und in eine Grafik eintragen. Folglich kann jedes Kind seine individuellen Fortschritte direkt beobachten. Falls Rückschritte ersichtlich sind, sollte natürlich über die Ursachen genauer gesprochen werden, wobei eine internal-stabile Attribuierung der Misserfolge durch das Kind unbedingt zu vermeiden ist. Vielmehr muss die Lehrkraft verdeutlichen, dass wohl nicht genügend oder falsch geübt wurde und sich durch weiteres Üben auch wieder Fortschritte zeigen werden.⁹⁹ Die Texte, anhand derer die Leseflüssigkeit gemessen wird, müssen sich bei „FlüMoti“ zur Rückmeldung immer auf dem gleichen Schwierigkeitsniveau befinden. Wenn nämlich zunehmend schwierigere Texte verwendet würden, wäre der Erfolg nicht eindeutig sichtbar, sodass sich die Lesemotivation mit der Zeit eher negativ verändern dürfte.

Das Programm „FlüMoti“ zur Förderung der Leseflüssigkeit und der Lesemotivation besteht also grundlegend aus der Methode des Lautlesetandems. Allein schon wegen der deutlich sichtbaren Erfolge in der Leseflüssigkeit wirkt es sich auch positiv auf die Lesemotivation aus. Einige weitere Elemente, wie die Erstellung von Hörspielen und das Stattfinden von Anschlussgesprächen, sollen die Motivation zusätzlich steigern, sodass die SchülerInnen das Üben im Lautlesetandem nicht als Belastung, sondern als sinnvolle Tätigkeit erleben.

⁹⁶ Vgl. Rosebrock / Nix (2012): Grundlagen der Lesedidaktik. S.18 ff.

⁹⁷ Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.87.

⁹⁸ Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.90 f.

⁹⁹ Vgl. Rosebrock / Nix u.a. (2011): Leseflüssigkeit fördern. S.91 f.

3 Résumé

In der vorliegenden Arbeit wurde vor allem die enorme Bedeutung einer angemessenen Leseflüssigkeit aufgezeigt. Wer nicht flüssig Lesen kann, ist so mit den Prozessen des Dekodierens beschäftigt, dass keine Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses für den Inhalt des Gelesenen frei bleiben (vgl. 2.1.1). Leseflüssigkeit hängt aber auch besonders stark mit dem Faktor Lesemotivation zusammen, da stockendes und mühevolleres Lesen die Motivation schwinden lässt, während flüssiges und damit auch sinnentnehmendes Lesen die Motivation steigert (vgl. 2.1.3). Um aber flüssiger zu lesen, bedarf es Übung, welche ohne Lesemotivation kaum stattfindet. Folglich kann Leseflüssigkeit niemals isoliert gefördert werden. Es muss immer auch der Aspekt der Lesemotivation in der Maßnahme zur Förderung der Leseflüssigkeit berücksichtigt werden.

Nachdem diese Zusammenhänge erläutert wurden, wurde darauf eingegangen, welche Voraussetzungen die SchülerInnen in der Grundschule hinsichtlich der Leseflüssigkeit und der Lesemotivation mitbringen. Daraus wurde letztendlich ersichtlich, dass eine möglichst frühe Förderung durchaus Sinn macht. Fördermaßnahmen zur Leseflüssigkeit können also bereits in der zweiten Klasse erfolgreich eingesetzt werden (vgl. 2.2).

Schließlich wurde aus den erarbeiteten theoretischen Hintergründen zur Leseflüssigkeit und zur Lesemotivation sowie aus den anthropogenen Voraussetzungen der Grundschul Kinder ein Programm erstellt, das zur Leseförderung in der zweiten Jahrgangsstufe eingesetzt werden kann. Das Programm namens „FlüMoti“, orientiert sich dabei an dem Lautlese-Verfahren mit Lautlesetandems nach Carola Rieckmann et al., enthält aber noch zusätzliche Elemente, die direkt auf die Lesemotivation abzielen (vgl. 2.3.2). Die Motivation soll hier vor allem durch handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit dem Gelesenen gesteigert werden, indem die SchülerInnen eigene Hörspiele erstellen. Aber auch die Anschlusskommunikation im Klassenverband und die Art der unmittelbaren Rückmeldung an die SchülerInnen durch Lautleseprotokolle sind äußerst motivationsförderlich.

Insgesamt stellt „FlüMoti“ damit ein Verfahren zur Förderung von Leseflüssigkeit und Lesemotivation dar, das durch seine einzelnen Elemente und auch durch den festen Einsatz über ein ganzes Schuljahr hinweg, zu deutlichen Erfolgen führen dürfte. Ein gewisser Spaßfaktor für die Kinder sollte dabei ebenso enthalten sein. Der Ansatz in der zweiten Klasse empfiehlt sich zur Sicherung der Lesekompetenzen, wobei eine Erweiterung auf die dritte Jahrgangsstufe damit aber natürlich nicht ausgeschlossen bleibt.

Literaturverzeichnis

- Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. In:
Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien.
Hrsg. von Andrea Bertschi-Kaufmann. 2. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer 2007, S. 8-
16.
- Bos, Wildfried / Tarelli, Irmela u.a. (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von
Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster:
Waxmann 2012.
- Gold, Andreas: Leseinteresse, Lesemotivation und Selbstkonzept. Kap.3. In: Lesen kann
man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. Hrsg. von Andreas Gold.
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007, S.37-47.
- Müller, Bettina / Krizan, Ana u.a.: Leseflüssigkeit im Grundschulalter.
Entwicklungsverlauf und Effekte systematischer Leseförderung. [http://www.uni-
kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut_fuer_Psychologie/Mueller_et_al_2013.
pdf](http://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut_fuer_Psychologie/Mueller_et_al_2013.pdf) (17.9.2013).
- Nix, Daniel / Rieckmann, Carola / Trenk-Hinterberger Isabel: Wenn das Lesen noch immer
steckt.
[http://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/420/Nix_Rieckmann
Trenk-Hinterberger_2010_2.pdf](http://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/420/Nix_Rieckmann_Trenk-Hinterberger_2010_2.pdf) (20.9.2013).
- Nix, Daniel: Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische
Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht.
Weinheim: Juventa 2011.
- Philipp, Maik: Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. Kap.3. In:
Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Hrsg. von
Maik Philipp u. Anita Schilcher. Seelze: Klett Kallmeyer 2012, S.38-58.
- Richter, Karin / Plath, Monika: Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde
und Modelle für den Unterricht. 3. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa 2012.

Riekmann, Carola / Behrendt, Silke / Lauer-Schmaltz, Marie: Im Team trainieren – das Programm Lautlesetandems. In: Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Hrsg. von Maik Philipp und Anita Schilcher. Seelze: Klett Kallmeyer 2012, S.88-99.

Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik. Und der systematischen schulischen Leseförderung. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2012.

Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel u.a.: Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer 2011.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB): Lehrplan für die Grundschule Bayern. http://www.isb.bayern.de/download/8825/gs-lp2000_jgst1-2.pdf (20.9.2013).

Steinbacher, Ralf: Wenn Worte zur Qual werden. <http://www.sueddeutsche.de/bildung/analphabetismus-in-deutschland-wenn-worte-zur-qual-werden-1.1566693> (16.9.2013).

Verwendete Programme

Lix: Lesbarkeitsindex. <http://psychometrica.de/lix.html> (20.9.2013).

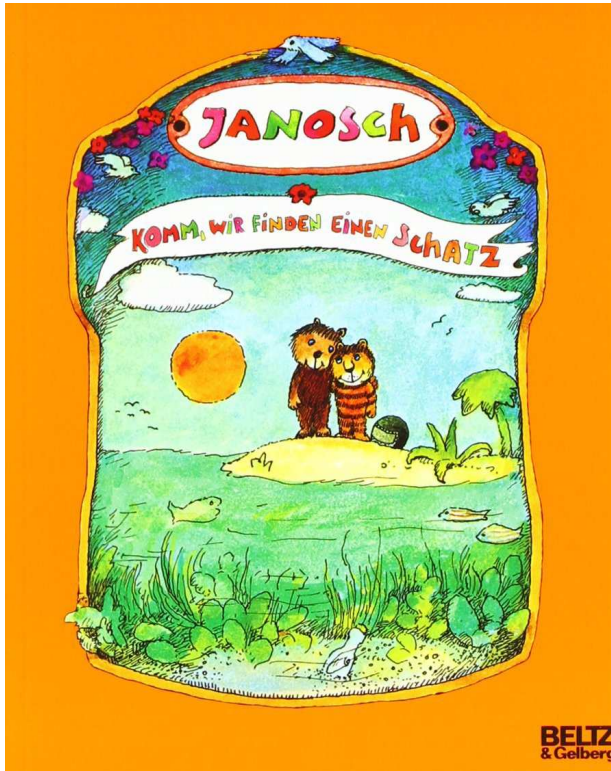
Abbildungsverzeichnis

- Abb.1: „Mehrebenenmodell des Lesens“. Graphik. Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel:
Grundlagen der Lesedidaktik. Und der systematischen schulischen Leseförderung.
5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2012. S.11.
- Abb.2: „Entwicklung der Lesegeschwindigkeit“. Graphik. Rosebrock, Cornelia u.a.:
Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe.
Seelze: Klett Kallmeyer 2011. S.59.
- Abb.3: „Durchschnittliche Lix-Werte“. Graphik. Rosebrock, Cornelia u.a.: Leseflüssigkeit
fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett
Kallmeyer 2011. S.76.
- Abb.4: „Trainingsablauf im Lautlesetandem“. Graphik. Rosebrock, Cornelia u.a.:
Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe.
Seelze: Klett Kallmeyer 2011. S.98.

Anhang: Textkorpus

Vorschlag für die Klassenlektüre mit einem Lix-Wert von 23:

Janosch: Komm wir finden einen Schatz. Die Geschichte, wie der kleine Bär und der kleine Tiger das Glück der Erde suchen. 7. Aufl. Weinheim: Beltz und Gelberg 2012.



(© http://www.amazon.de/Komm-wir-finden-einen-Schatz/dp/3407760221/ref=sr_1_2?ie=UTF8&qid=1380292723&sr=8-2&keywords=komm+wir+suchen+einen+schatz)

Textauszug:

Einmal hatte der kleine Bär den ganzen Tag im Fluss geangelt, aber er hatte keinen einzigen Fisch gefangen.

Leerer Eimer, müde Knochen und kein Braten im Topf. Da wird sein Freund, der kleine Tiger, aber Hunger haben.

„Heute gibt es keinen Fisch, Tiger“, sagte der kleine Bär, „denn ich habe keinen gefangen.“

Dann kochte er Blumenkohl aus dem Garten.

Mit Kartoffeln, Salz und etwas Butter dazu.

Einfacherer Text mit einem Lix-Wert von 24:

Moka: Wie das Zebra zu seinen Streifen kam. http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/lesen/sinnlesen/ab/Zebra.pdf (25.9.2013)

Wie das Zebra zu seinen Streifen kam



Vor langer Zeit lebte in Afrika ein weißes Pferd. Es war das einzige weiße Pferd. Jeder erkannte es sofort, weil es so weiß war.

„Schaut, da ist das weiße Pferd!“, riefen die anderen Tiere. Die Tiere fanden es komisch, dass das Pferd so weiß war. Manche hatten sogar Angst vor dem weißen Pferd. Sie sagten: „Es ist so weiß wie ein Gespenst! Mich gruselt es!“

Kein Tier wollte mit dem weißen Pferd spielen. Manchmal kam das weiße Pferd leise näher, aber sofort bemerkten es die anderen Tiere. Die weiße Farbe konnte man immer und überall sehen.

Eines Tages stand das weiße Pferd hinter hohen Gräsern und sah traurig zu den anderen Tieren. Die Sonne warf Schatten der langen Grashalme auf das Pferd. Es sah aus, als hätte es überall dunkle Streifen. Da dachte es: „Keiner bemerkt mich. Vielleicht wegen der Streifen auf meinem Fell?“

In der Nacht hatte das weiße Pferd einen seltsamen Traum. Es träumte von einem Zauberspruch: „Zippel, zappel, zeifen, von nun an hab ich Streifen!“

Tatsächlich! Am nächsten Morgen hatte das Pferd am ganzen Körper schwarze Streifen. Es sah wunderschön aus. Sofort trabte es zu den anderen Tieren. Keines lief weg! Ein kleiner neugieriger Elefant fragte: „Wer bist du? Willst du mit mir spielen?“

Glücklich kam die Antwort: „JA-AH! Ich bin Zebra.“

Etwas schwierigerer Text mit einem Lix-Wert von 32:

Moser, Erwin: Der violette Drache.

<http://kindergeschichten.wordpress.com/2007/12/12/der-violette-drache/> (26.9.2013).

Der violette Drache

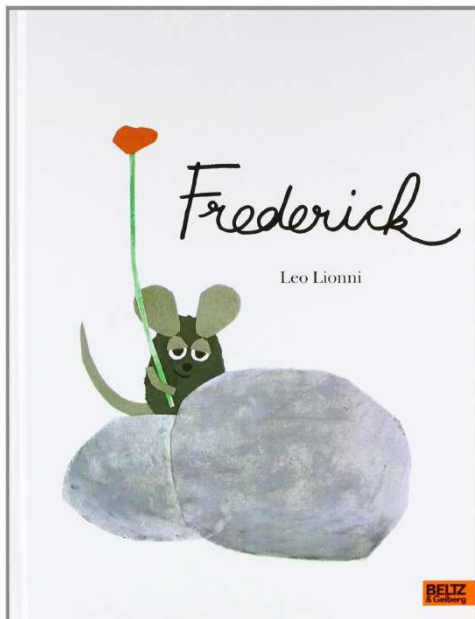
Es war einmal ein riesengroßer, uralter Wald, in dem viele Tiere lebten. Den Tieren ging es gut in diesem Wald. Sie hatten alles, was sie brauchten, und sie wurden nie von Menschen gestört, denn die Menschen hatten diesen Wald noch nicht entdeckt. Nur den nördlichen Teil des Waldes mieden die Tiere. Nach einer alten Sage sollte dort ein furchtbarer violetter Drachen hausen, der alles fraß, was ihm unter die Augen kam. Den violetten Drachen hatte zwar keines der Tiere jemals gesehen, in das nördliche Waldgebiet trauten sie sich aber trotzdem nicht.

Nun lebten in dem Wald auch viele Bären mit ihren Kindern. Eins dieser Bärenkinder war Nestor. Nestor war kleiner als die anderen Bärenkinder in seinem Alter. Er konnte nicht so schnell laufen wie seine Spielgefährten, beim Bärenringkampf war er immer der Unterlegene und beim Bäumehochklettern war er immer der Letzte. Die anderen kleinen Bären wollten ihn daher oft nicht mitspielen lassen. Und manchmal lachten sie ihn auch aus. Nestor war zwar schwächer als seine Freunde, aber er war sehr mutig. Als ihn die anderen Bärenkinder wieder einmal nicht mitspielen lassen wollten, lief er traurig davon. Ganz weit weg lief Nestor, und zwar in Richtung Norden, dorthin, wo der violette Drache wohnte. Aber an den Drachen dachte der kleine Bär gar nicht. Nachdem er lange gelaufen war, kam Nestor auf eine schöne, stille Waldlichtung. Er setzte sich auf einen Stein und grübelte über die Ungerechtigkeiten seiner Spielgefährten nach. Plötzlich knackste es leise in den Bäumen und der Kopf des violetten Drachen schob sich über die Baumwipfel. Der kleine Bär bekam einen großen Schreck, als er das riesige Tier sah. Doch der violette Drache hatte ein so liebes Gesicht, dass Nestor alle Angst verlor. Die beiden schauten sich eine Weile an. Nestor spürte, dass der Drache sich auch einsam fühlte. Der kleine Bär stand auf und berührte die Nasenspitze des violetten Drachen. Der schnaubte leise und lächelte. Dann zog er seinen langen Hals zurück und verschwand zwischen den Baumkronen.

Glücklich ging der kleine Bär nach Hause. Ob er seinen Freunden von der Begegnung mit dem Drachen erzählen sollte? Sie würden ihm bestimmt kein Wort glauben. Morgen gehe ich wieder zu der Lichtung, dachte Nestor. Vielleicht kommt der violette Drache zurück? Nestor freute sich schon darauf.

Schwierigerer Text mit einem Lix-Wert von 34:

Lionni, Leo: *Frederick*. 9. Aufl. Weinheim: Beltz und Gelberg. 2012.



(© http://www.amazon.de/Frederick-Leo-Lionni/dp/3407770405/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1380296353&sr=8-1&keywords=leo+lionni+frederick)

Geschichtensammlungen von Leserabe:

Hier werden direkt verschiedene Lesestufen angeboten. Außerdem sind die Geschichten liebevoll illustriert, während die Kurzgeschichten, die man im Internet findet, meistens ganz ohne Bilder präsentiert werden.

Beispiele:



(© http://www.amazon.de/Leserabe-Sonderausgaben-Abenteuerliche-Geschichten-Dinosaurier/dp/3473362913/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1380296996&sr=8-1&keywords=leserabe+indianer)



(© http://www.amazon.de/Leserabe-Lesestufe-Schatzgeschichten-Fabian-Lenk/dp/3473364142/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1380296731&sr=8-1&keywords=leserabe+2.lesestufe)

Plagiatserklärung

Von Plagiat spricht man, wenn Ideen und Worte anderer als eigene ausgegeben werden. Dabei spielt es keine Rolle, aus welcher Quelle (Buch, Zeitschrift, Zeitung, Internet, usw.) die fremden Ideen und Worte stammen, ebenso wenig ob es sich um größere oder kleinere Übernahmen handelt oder ob die Übernahmen wörtlich oder übersetzt oder sinngemäß sind. Entscheidend ist allein, ob die Quelle angegeben ist oder nicht. Wird sie verschwiegen, liegt ein Plagiat, eine Täuschung vor.

In solchen Fällen – auch, wenn das Plagiat nur einzelne Kapitel oder Absätze umfasst – kann keine Leistung des Studierenden anerkannt werden. Es wird kein Leistungsnachweis (auch kein Teilnahmechein) ausgestellt und die jeweilige Lehrveranstaltung muss wiederholt werden.

Ich erkläre hiermit, diesen Text zur Kenntnis genommen zu haben und in dieser Arbeit kein Plagiat im oben genannten Sinn begangen zu haben.

Regensburg, den 10.10.2013

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Lisa Wildege', with a stylized flourish at the end.

(Unterschrift)