

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Michael Steinmetz

LESEDIDAKTIK HEUTE – DREI NEUERSCHEINUNGEN

Gailberger, Steffen (2013): Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler. Zur Wirkung von lektürebegleitenden Hörbüchern und Lesebewusstmachungsstrategien. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Philipp, Maik (2013): Lese- und Schreibunterricht. Tübingen u. a.: Francke.

Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: VS Springer.

Drei Neuerscheinungen zur Leseförderung erweitern den lesedidaktischen Diskurs. Die eine schafft einen breiten Überblick über die Wirksamkeit von Leseförderansätzen im Allgemeinen (Philipp 2013), die nächste informiert über Leseförderung durch „Hörbücher und Lesebewusstmachungsstrategien“ im Speziellen (Gailberger 2013) und die dritte widmet sich der Leseförderung aus Lehrersicht (Scherf 2013). Während Maik Philipp ein Lehrbuch vorlegt, handelt es sich bei den Veröffentlichungen von Steffen Gailberger und Daniel Scherf um Dissertationen. Unterschiede in Sachen Erkenntnisumfang und Ergebnistransparenz sind demnach erwartbar; dass aber die Lesbarkeit der Bücher so weit auseinanderfällt, ist überraschend. Der Reihe nach:

1 Lese- und Schreibunterricht (Philipp)

Maik Philipp unternimmt mit dem Band „Lese- und Schreibunterricht“ den ambitionierten Versuch, auf dem „unübersichtlichen Terrain“ (S. 8) der Förderansätze Klarheit darüber zu schaffen, was sich „über singuläre Studien hinweg als effektiv erwiesen“ (ebd.) hat. So viel vorweg: Der Versuch glückt. Und das, obwohl die gebotene wissenschaftlich-deskriptive Perspektive den unterrichtspraktischen Bezugsrahmen nicht aus dem Blick verliert. Wie gelingt das?

Der gesamte Band wird sinnvoll geleitet und gerahmt von einer Argumentationsfigur, die Philipp „Expertenparadigma als Ausgangs- und Zielpunkt in der Lese- und Schreibdidaktik“ (S. 5) nennt. Gemeint ist damit die didaktische Prämisse, dass der Lese- und Schreiberwerb vom Lehrer-Experten seinen Ausgang nimmt und den Schüler-Experten zum Ziel hat. Dieser Logik folgt der Gesamtaufbau des Bandes: Es geht von Expertise und Kompetenz (theoretisch) über Erwerb (empirisch) bis hin zu Vermittlung (praktisch), wobei der Erwerbsteil – insbesondere die auf Metaanalysen basierende Darstellung des Forschungsstands zur Wirksamkeit von Lese- und Schreibförderung – das Zentrum bildet.

Ausgehend von einem theoretischen Kapitel zu ausgewählten Modellen und Konzepten der Lese- und Schreibkompetenz (Kap. 2) beschäftigt sich Philipp (in Kap. 3)

systematisch mit dem Erwerb von Schriftsprache, indem er Experten und Novizen unterscheidet, darauf basierend drei deutschdidaktisch weniger prominente Entwicklungsmodelle expliziert und abschließend den Zusammenhang von Lese- und Schreibentwicklung diskutiert. Es ist unschwer zu erkennen, dass schon hier, bevor das „Herzstück“ des Buchs (in Kap. 4) erreicht ist, eine enorme Fülle an Informationen geboten wird. Der Gefahr, dabei ins Stolpern zu geraten, entgeht Philipp allerdings insofern, als er konsequent das Expertenparadigma fokussiert und sich auf ausgewählte und im Argumentationszusammenhang überaus erhellende Konzepte, Modelle und Studien der angelsächsischen Forschung beschränkt.

Im „Herzstück“ (Kap. 4) systematisiert Philipp fundiert und leserfreundlich die Ergebnisse zahlreicher internationaler Studien auf Grundlage von insgesamt 84 gesichteten Metaanalysen. Für Ordnung sorgen fünf Schwerpunktkapitel, die bspw. Fördermaßnahmen „basaler (Vorläufer-)Fähigkeiten des Lesens und Schreibens“ oder Ansätze zur „Vermittlung von kognitiven Wissensbeständen und umfassenden Strategien“ gruppieren. Die Förderansätze, um die es schwerpunktmäßig geht, werden (teilweise sehr) knapp dargestellt, hinsichtlich nachweisbarer Effekte ausgewertet und vielseitig anhand von Beispielen veranschaulicht. Nicht nur wegen der konsequenten Systematik und der geradlinigen Leserführung bekommt dieser Teil des Bandes Handbuchcharakter, und zwar im besten Sinne des Wortes. Wer wissen möchte, welche Fördermaßnahmen sich in internationalen Studien bewährt haben, bekommt einiges geboten. So erfährt man etwa, dass „die einzigen empirischen Hinweise [...], die [...] *gegen* den Einsatz einer Maßnahme sprechen“ (S. 122), die traditionelle Grammatikinstruktion betreffen. Oder, dass das schriftliche Weiterarbeiten an Texten „insbesondere in der Sekundarstufe“ (S. 123) das Leseverstehen nachweislich begünstigt. Für die Primarstufe ist die hohe Effektivität des international viel erprobten Ansatzes *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI) aufschlussreich. Natürlich sind die Befunde – das liegt in der Natur der Metaanalysen – in der Regel sehr abstrakt. Dass die Unterkapitel zusätzlich noch mit Zwischenfazit aufwarten, die den Metanalysen durch weitere Komplexitätsreduktionen den letzten Funken Anschauung rauben, mag man kritisieren. Immerhin aber schafft Philipp so Orientierung in puncto Wirksamkeit von Förderhandeln, und das ist schon viel – und mehr, als Streblov (2004) oder Bräuer (2010) an prominenten Stellen mit ähnlichen Absichten bieten.

Zum Abschluss (in Kap. 5) nimmt sich Philipp der Praxis an, indem er die Frage stellt, wie Lehrpersonen selbst zu „Meistern im Lesen- und Schreibenlernen werden können“ (S. 163), um so systematisch und explizit Lese- und Schreibstrategien vermitteln zu können. Dass die forschungsbasierten Antworten zu theoretisch bleiben, um Lehrpersonen zu genügen, ist im Rahmen der fundierten Aufklärungsarbeit, die der Band ansonsten leistet, zu verkraften.

Ein besonderes Verdienst des Buches besteht darin, den *state of the art* der angelsächsischen Forschung zu skizzieren, jedenfalls was wichtige Teilstudien und überblickserschaffende Metaanalysen zur Lese- und Schreibförderung angeht. Die Kehrseite der Medaille ist eine auffällige Unterrepräsentation des deutschsprachigen Diskurses. Selbst in den ersten, eher theoretischen Teilen kommt einschlägige deutsch-

sprachige Literatur gar nicht (etwa Groeben/Hurrelmann 2002 oder Bertschi-Kaufmann 2007) oder allenfalls am Rande (etwa Rosebrock/Nix 2008) vor. Das aber, so scheint es, hat Methode, denn die Reise, auf die Philipp den Leser mitnimmt, ist schon im Vorwort unmissverständlich als internationale konzipiert. Da diese Reise auch die lesedidaktische Diskussion durchaus zu bereichern vermag, erweitert sich der auf dem Klappentext angegebenen Adressatenkreis (angehender) Lehrkräfte zweifellos um Lehrende und Forschende an Universitäten.

Die Monographien von Gailberger und Scherf haben einen viel engeren Gegenstandsbereich und zeigen damit eindrücklich, wie aufwändig im Einzelnen zu erarbeiten ist, worauf Philipp im Allgemeinen zurückgreift.

2 Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler (Gailberger)

Gailberger (2013) stellt eine Interventionsstudie zur Wirkung von lektürebegleitenden „Hörbüchern und Lesebewusstmachungsstrategien“ vor. Die Probanden der Untersuchung – schwach lesende Schülerinnen und Schüler aus Klasse 8 und 9 einer Gesamtschule in einem prekären Hamburger Stadtteil (N=80) – erhielten ca. acht Wochen Förderung durch simultanes Lesen und Hören von Buch und Hörbuch und ca. drei Wochen Förderung durch die Strategie „bewusstes Lesen mit Stiften“. Die Ergebnisse sind zum Teil beeindruckend, wenngleich durchaus ambivalent:

Was die Hörbücher anbetrifft, so ließ sich mit dem Salzburger Lesescreening bei allen beteiligten Schülerinnen und Schülern nach 8 Wochen eine statistisch bedeutende Steigerung der Lesegeschwindigkeit ausmachen – teilweise um mehrere Schuljahre (gemessen an durchschnittlichen Jahrgangsständen). Noch wichtiger aber ist die per Fragebogen erhobene motivationale und volitionale Reaktion der Schülerinnen und Schüler. Das Lesen mit Hörbüchern stößt auf weitaus größere Resonanz als das „Reihum-Lesen“ oder das Vorlesen durch die Lehrkraft. Unter den Lautleseverfahren erwächst die Methode des „Hörbuchlesens“ damit zu einem aussichtsreichen Kandidaten, „zentrale Forderungen von Lesefreude und Lesegenuss, die seit PISA 2000 an den lesespezifischen Deutschunterricht gerichtet werden“ (S. 290), einzulösen.

Auf der Seite der Lesestrategie „bewusstes Lesen mit Stiften“ sind die Ergebnisse nicht ganz so günstig. Die Lesestrategie, die im Wesentlichen darin besteht, lokale und globale Kohärenz durch das Bilden von Inferenzen und von Überschriften aus markierten Schlüsselwörtern herzustellen, bewirkt zwar nach drei Wochen insgesamt eine geringe Steigerung der Lesekompetenz (laut DESI-Lesetest). Allerdings „sind es nicht weniger als 40 Schülerinnen und Schüler, bei denen sich die Rasch-Werte [...] signifikant verschlechtern“ (S. 331). Die Hälfte der Probanden liest also im Anschluss an die Strategie schlechter. Zwar kommt Gailberger auf bedeutend bessere Ergebnisse, wenn er eine Schulklasse (mit ungünstigem Ergebnis) wegen Ausfallzeiten herausrechnet; da aber die übrigen Schulklassen (mit günstigem Ergebnis) nicht auf Störfaktoren befragt werden, sollte man das Ausgangsergebnis ernst nehmen: Während einige vom bewussten Lesen mit Stiften sehr profitieren,

nutzt es anderen gar nichts, nicht selten schadet der Ansatz sogar. Dieser Befund geht im Buch ein wenig unter, obwohl er der eigentlich didaktisch bedenkenswerte ist.

Insgesamt gibt Gailberger nicht nur einen interessanten Einblick in die Wirksamkeit von zwei Leseförderansätzen, sondern zugleich praktikable Hinweise für deren Anwendung. Am Ende ist das Buch ein durchdachtes, empirisch begründetes und praxisorientiertes Plädoyer für das simultane Lesen und Hören von Buch und Hörbuch, weniger ein Plädoyer für das Lesen mit Stiften. Ob die beiden Ansätze, die Gailberger zusammen als „Lüneburger Modell“ vorstellt, überhaupt systematisch zusammengehören, darf nicht nur auf Grundlage der Ergebnisse bezweifelt werden.

Hervorzuheben ist die Klarheit und Anschaulichkeit der Sprache. Gleichwohl ist die Lesbarkeit des Buches aufgrund einer insgesamt problematischen Aufbau-logik eingeschränkt. So ist nicht ganz klar, wo die Grundlagentheorie aufhört und wo der eigenständige Forschungsteil anfängt (bzw. wie beides zusammenhängt). Hinzu kommt, dass theoretische, empirische und normative Ausführungen häufig interferieren bzw. erwartungswidrig angeordnet sind. Führt Gailberger etwa in der Mitte des Buches (in Kap. III) noch theoretisch in das Lesen mit Hörbüchern ein (S. 178-182), so liefert er unmittelbar danach Anregungen und Empfehlungen für den Unterricht – ohne dass erkennbar wird, ob er bei seiner Studie selbst so vorgegangen ist (S. 182-187) – , bevor er selektiv Ergebnisse einer Pilotierungsphase präsentiert (S. 187-201). Da der Leser an dieser Stelle noch nichts Genaues von der empirischen Studie weiß, ist ihm weder ersichtlich, ob die unterrichtspraktischen Anregungen empirisch fundiert sind, noch, was genau unter welchen Umständen mit welchem Ziel pilotiert worden ist. Es macht den Anschein, als würden die empirischen Ergebnisse und das Studiendesign von Anfang an unausgesprochen mitschwingen. Das verwirrt, jedenfalls wenn man das Buch linear-sequenziell liest. Liest man das Buch quer oder rückwärts, ist das Problem nicht so gravierend, dann aber erübrigt sich der theoretische Aufwand der ersten durchaus lesenswerten Grundlagenkapitel.

3 Leseförderung aus Lehrersicht (Scherf)

Auffällig am Band „Leseförderung aus Lehrersicht“ von Daniel Scherf ist der Umfang von 474 Seiten gepaart mit einem für VS Springer verhältnismäßig kleinen Schriftsatzmaß. Mehr Inhalt wird von keinem der drei Bände geboten. Hält der Band qualitativ, was er quantitativ verspricht?

Scherf hat zum Ziel, das Wissen von praktizierenden Lehrkräften zur Leseförderung qualitativ zu explorieren und im Rahmen „innovativer fachdidaktischer Konzeptionen“ (S. 15) zu beurteilen. Er verwahrt sich dagegen, lediglich *ex negativo* zeigen zu wollen, welche fachdidaktischen Modellierungen Lehrkräfte ignorieren bzw. defizitär umsetzen. Vielmehr geht es Scherf darum, aus Lehrerperspektive zu erfahren, wie und auf welcher (fachdidaktischen) Wissensgrundlage Leseförderung in der Schule tatsächlich betrieben wird und wie sie professionell gelingen kann. Damit rückt die Lehrkraft in den Fokus der Betrachtung, und zwar nicht nur als Forschungsobjekt der Lesedidaktik, sondern – wie Scherf mehrfach zu Recht betont –

als ernst genommener professioneller Praktiker. Das ist beachtlich, denn die häufig verteidigte Distanz zwischen Theorie und Praxis im fachdidaktischen Diskurs (vgl. etwa Kämper-van den Boogart 1998) bekommt mit dieser, freilich nicht neuen, Setzung programmatischen Gegenwind.

Schon in der Einleitung verspricht Scherf, dass seine Ergebnisse in der Lesedidaktik zu Irritationen führen. Es sei wünschenswert, „dass die Lesedidaktik infolge der Irritationen ihre Konzeptionen [...] (weiter-)entwickelt und so die Professionalisierung von schulischem Leseförderhandeln vorantreibt“ (S. 16). Die Befunde, die ihn zu diesem Gedanken bewegen, bekommt der Leser ausführlich auf 300 Seiten Deskription und Interpretation von Daten aus narrativen Interviews und Gruppendiskussionen geboten. Das geschieht theoretisch anspruchsvoll, konzeptionell vielschichtig und empirisch nachvollziehbar, wird alles in allem aber – wegen teilweise ermüdender Ausführlichkeit – zu schwieriger Lektüre.

Was macht Scherf? In fünf hessischen Gesamtschulkollegien (mit insg. 21 zum Teil lesedidaktisch geschulten Lehrkräften) führt Scherf Interviews und Gruppendiskussionen durch, um aus den gewonnenen Daten lehrerseitige *Vorstellungen* und *Orientierungen* zur Leseförderung zu rekonstruieren. Die dokumentarische Methode, die Scherf für die Auswertung bemüht, führt tatsächlich zu irritierenden und – hoffentlich wirksamen – Befunden, allerdings eher auf schulpädagogischer als auf lesedidaktischer Ebene. So gewinnt Scherf aus seiner Wissensrekonstruktion Hinweise dafür, dass die „schulische Implementation innovativer Leseförderverfahren“ (S. 237) insbesondere dann gelingt, wenn Leseförderung als Aufgabe nur eines Fachs, des Fachs Deutsch, modelliert wird – und eben nicht, wie in der Lesedidaktik häufig gefordert, als Aufgabe aller Fächer. Bedeutsam ist auch die Erkenntnis, dass innovative fachdidaktische Angebote zur Leseförderung häufig scheitern, da sie das Lehrerbedürfnis, in der Schule unmittelbar handlungsfähig zu bleiben, ignorieren. Als „survival stage“ (S. 314) seien „lesedidaktische Rezepte“ (S. 419) geboten, und zwar als notwendige Bedingung für die „pädagogische Professionalisierung“ von Leseförderhandeln. Die Lehrenden lehnen nach Scherf lesedidaktische Innovationen nämlich nicht an sich ab, sondern Innovationen, die „zu den geltenden Relevanzsetzungen der Lehrer keine Berührungspunkte aufweisen“ (S. 423).

Die Arbeit erfüllt den Anspruch intersubjektiver Nachvollziehbarkeit, gerät aber (nicht zuletzt deswegen) stellenweise weitschweifig. Man kann begründet die Frage stellen, warum Scherf einerseits Methodologisches zur *Dokumentarischen Methode* oder zur *Grounded Theory* geradezu *ab ovo* erläutert, andererseits aber seine Basisbegriffe nicht klar definiert. Wie *Vorstellungen* und *Orientierungen* erhoben werden und wovon sich die Konzepte im Rahmen der Wissens- und Professionalitätsforschung abheben, legt Scherf ausführlich dar, was *Vorstellungen* und *Orientierungen* sind, kommt zu kurz. Es scheint, als bestimmten die Erhebungsverfahren die Begriffe: Interview führt zu (reflexiven) *Vorstellungen*, Gruppendiskussion zu (kollektiv geteilten) *Orientierungen*. Die von Scherf mehrfach erwähnte „Modellierung des Gegenstandes als *Vorstellungen und Orientierungen*“ (S. 44) in Anlehnung an Wieser (2008) lässt im gesamten Band auf sich warten.

Scherfs generalisierende normative Schlussfolgerungen sind insofern bedeutsam, als sie der Lesedidaktik gangbare Wege empfehlen, durch die Berücksichtigung des Lehrerhorizonts im Praxisfeld Gehör zu finden und so zur Professionalisierung des Leseförderhandelns beizutragen. Leider steht der Generalisierungsanspruch der Schlussfolgerungen teilweise im Missverhältnis zur Belastbarkeit der Daten, schließlich folgt die Studie einer „qualitativen Forschungslogik“ (S. 12). Eine methodenkritische Auseinandersetzung mit den generierten Erkenntnissen, und zwar über einen Absatz hinaus (S. 411 f.), wäre da unbedingt erforderlich.

4 Fazit

Wer sich fragt, welche lesedidaktischen Ansätze für den Unterricht erfolgversprechend sind, kommt am Band *Lese- und Schreibunterricht* von Maik Philipp nicht vorbei. Das Buch liefert einen verständlichen, wissenschaftlich fundierten und argumentativ plausiblen Überblick. Die Formel „lesenswert und lesbar“ ist da m. E. keine Übertreibung. Lesenswert sind auch die Erkenntnisse zum „Hörbuchlesen“ von Steffen Gailberger und die Ergebnisse zur Professionalisierung des Förderhandelns von Daniel Scherf. Nur sind die beiden Bücher weniger lesbar. Das liegt zum einen an der Textsorte Dissertation, die einen anderen Anspruch an das wissenschaftliche Schreiben stellt als ein Lehrbuch bzw. Überblickswerk. Das liegt zum anderen aber an der erwartungswidrigen Aufbau-logik, mit der Gailberger seine Studie vorstellt, bzw. an der redundanzaffinen Ausführlichkeit, mit der Scherf seine Interviews auswertet.

Es bleibt zu hoffen, dass die drei Veröffentlichungen nicht nur in der Lesedidaktik die Aufmerksamkeit erfahren, die ihnen gebührt. Schließlich liefern die Bücher wichtige Impulse dafür, wie Lehrkräfte zu erreichen sind (Scherf), was Lehrkräften zu empfehlen ist (Philipp und Gailberger) und warum Lehrkräfte überhaupt systematische Leseförderung betreiben müssen (Philipp, Gailberger und Scherf).

Literatur

- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Bräuer, Christoph (2010): Lesetechniken erlernen, Lesestrategien entwickeln. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 153-196.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz : Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.
- Kämper-van den Boogart (1998): „Theorie“ und „Praxis“ als Wertbegriffe in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen. Unveröffentlichter Vortrag auf dem 12. Symposium Deutschdidaktik in Siegen. 28.09-01.10.1998.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

-
- Streblow, Lilian (2004): Zur Förderung von Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u. a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 275-306.
- Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Research.

Anschrift des Verfassers:

*Dr. Michael Steinmetz, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Germanistische Literaturwissenschaft, Fachdidaktik Deutsch, Fürstengraben 18, D-07743 Jena
michael.steinmetz@uni-jena.de*