

Förderung von Leseflüssigkeit in der Erwachsenen-Alphabetisierung

Eine Handreichung für Kursleitende



GEFÖRDERT VOM

Was ist Leseflüssigkeit?	4
Leseflüssigkeit und ihre Bedeutung für das Textverstehen	5
Komponenten von Leseflüssigkeit	5
Der Sichtwortschatz	6
Leseflüssigkeit vermitteln	6
Gundprinzipien: Förderung der Leseflüssigkeit	7
Grundbausteine der Leseflüchtigkeits-Förderung: lautes und wiederholtes (begleitetes) Lesen	8
Lautes Lesen	8
Wiederholendes Lesen	8
Zu zweit oder dritt: begleitet laut lesen	11
Geeignete Texte für die Förderung von Leseflüssigkeit auswählen	13
Was ist ein geeigneter Text?	13
Das Instruktionsniveau	14
Einschätzen der Lesefähigkeit	14
Einschätzen der Lesbarkeit von Texten	15
Lesefehler korrigieren	17
Wie korrigiere ich richtig?	17
Wie kommt Korrigieren bei den Teilnehmenden an?	19
Teilnehmende beim Lesen emotional unterstützen	20
Selbstwirksamkeit fördern	20
Positive Beziehungen stärken	22
Wie fördere ich Lernende mit sprachlichen Schwierigkeiten?	23
Sprachliche Schwierigkeiten und Leseverstehen	23
Wortschatz fördern	23
Leseflüchtigkeitsförderung in typische Kurssituationen integrieren	25
Typische Formen der Leseförderung	25
Buchstaben, Silben und Wörter lesen	25
Sätze lesen	26
Kürzere Texte lesen	26
Romane oder Erzählungen lesen	28
Bewusstsein für das eigene (flüssige) Lesenlernen schaffen	29
Was wissen Kursteilnehmende über ihren Leseerwerb und was nicht?	29
Das Bewusstsein für den Leseflüchtigkeitserwerb fördern	30

Förderung von Leseflüssigkeit in der Erwachsenen-Alphabetisierung

Eine Handreichung für Kursleitende

Wie wird Leseflüssigkeit in Kursen für gering literalisierte Erwachsene gefördert? Welche Förderverfahren, Vorgehensweisen und Lesetexte zeigen sich dabei als geeignet? Diesen Fragen wurde im Forschungsprojekt „LegelitE“ über zweieinhalb Jahre lang mit Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Kursleitenden und -teilnehmenden nachgegangen.

Die praxisrelevanten Ableitungen aus diesem Forschungsprojekt stellen wir in dieser Broschüre dar. Es wird gezeigt, mit welchen Verfahren Leseflüssigkeit gefördert werden kann und wie diese in Kurssitzungen integriert werden können. Thematisiert wird auch, was Kursleiterinnen und Kursleiter bei der Umsetzung besonders beachten sollten und wie die Verfahren für bestimmte Lernende, etwa solchen mit Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache, adaptiert werden können.

Im ersten Kapitel wird zunächst das Konstrukt Leseflüssigkeit vorgestellt.

Leseflüssigkeit wird durch lautes und wiederholtes Lesen erworben. Die Integration von geeigneten Förderverfahren in Grundbildungskurse wird im folgenden Kapitel dargestellt.

In den weiteren Kapiteln werden dann Detailfragen guter Leseflüchtigkeitsförderung thematisiert, etwa wie man geeignete Texte für Fördersituationen auswählt oder wie man Lesefehler gut korrigieren kann.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme, anregende Lektüre und hoffen, dass Sie einige unserer Vorschläge in Ihrer Praxis umsetzen können.

Die Autorinnen und Autoren dieser Handreichung: Anna-Maria Jünger, Luise Kieckhöfel, Cornelia Rosebrock, Daniel Scherf, Sybille Werner und Andrea Wetterauer

Was ist Leseflüssigkeit?

Alles auf einen Blick

Worum geht es? Was versteht man unter Leseflüssigkeit? Warum ist es wichtig, flüssig lesen zu können, und wie eignet man sich dieses Können an?

Welche Teilaspekte des Lesen-Könnens werden angesprochen? Es geht um den Sichtwortschatz und damit um die Silben über die Wort bis hin zur Satzerkennung.

Wie wird Leseflüssigkeit gefördert? Durch Üben! Prinzipien erfolgreichen Übens werden hier skizziert.

Leseflüssigkeit und ihre Bedeutung für das Textverstehen

Erste Klavierstunde: Welche Taste entspricht dieser Note? Und welcher Finger? Stockend und voller Fehlgriffe arbeitet man sich durch das kleine Liedchen, aber eine Melodie – also der Zusammenhang der Töne – entsteht kaum.

Ein Jahr später: Das tägliche Üben hat zu einem ansehnlichen Repertoire an leichten Melodien geführt. Die Finger wissen nun sozusagen von alleine, welche Tasten zu spielen sind, und der Blick muss nicht ständig zwischen Noten und Tastatur springen. Allerdings klappt es noch nicht, ein neues, einfaches Stück vom Blatt in einem Rutsch fehlerfrei abzuspielen. Aber nach wiederholtem Einüben der schwierigen Stellen und ein paar Durchläufen hört es sich schon ganz gut an.

So ist es mit allem Multitasking: Wir können mehrere geistige Herausforderungen nur dann gleichzeitig bewältigen, wenn Teile davon automatisiert ablaufen, sodass wir uns auf eine „Task“, eine Aufgabe, konzentrieren können. Eine Person, die noch daran arbeitet, diesen Buchstaben, diese Silbe, dieses Wort zu erlesen und laut auszusprechen, kann sich nicht auf das Verstehen des ganzen Textes konzentrieren. Das ist schon allein deshalb der Fall, weil sich der Prozess des Dekodierens und Aussprechens einzelner Schriftzeichen viel zu langsam vollzieht. Am Ende des Satzes angekommen, ist der Anfang aus dem Kurzzeitgedächtnis bereits entschwunden. Aus einer stockenden Wort-nach-Wort-Lesung entsteht somit schwerlich ein Sinnzusammenhang.

Wie das Klavierspielen muss sich das Dekodieren beim Lesen flüssig vollziehen. Dafür müssen Silben, Wörter und Wortfolgen automatisiert, also von allein erkannt werden. Sie müssen nicht eigentlich erlesen, sondern nur noch wahrgenommen werden, wie wir zum Beispiel einen alltäglichen Gegenstand wahrnehmen, ohne überlegen zu müssen, was das eigentlich ist. Kurz gesagt: Verstehendes Lesen braucht zuallererst Leseflüssigkeit.

Was ist Leseflüssigkeit?

Komponenten von Leseflüssigkeit

Flüssig liest, wer etwa mit der Geschwindigkeit und Intonation vorlesen kann, mit der sie oder er auch sprechen kann.

Der Begriff Leseflüssigkeit umfasst die Fähigkeit zu

Leseflüssigkeit		
Wortebene:	1) Automatisierung	1) automatisierter,
	2) Genauigkeit	2) genauer,
Satzebene:	3) Geschwindigkeit	3) angemessen schneller und
	4) Sequenzierung	4) sequenzierender lauter und leiser Lektüre.

Zur **Automatisierung**: Wortbestandteile, Wörter, sogar Wortgruppen müssen mühelos erkannt, nicht erlesen werden, was bedeutet: Wie bei einer sonstigen Wahrnehmung auch genügt bei automatisierter Worterkennung der Bruchteil einer Millisekunde, um sie zu erfassen. Die Wörter müssen erstens nicht nur automatisiert, sondern zweitens auch fehlerfrei, also **genau** erfasst werden; oft ist es ja nur ein Buchstabe, der Präsens von Präteritum, Singular von Plural trennt. Unbemerkte Lesefehler während der Lektüre gefährden schnell das Textverstehen. Drittens muss all das in einer angemessenen **Geschwindigkeit** geschehen. Denn das Arbeitsgedächtnis hat nur einen begrenzten „Speicherplatz“; wenn wir Wort für Wort langsam nacheinander erlesen, können wir den Zusammenhang zwischen Satzteilen oder Sätzen nicht herstellen, weil zuvor Gelesenes aus dem Arbeitsgedächtnis „herausgefallen“ ist. Und schließlich müssen viertens Wortgruppen sinngemäß zusammengebunden und ausgesprochen werden, in **Sequenzen** – so wie beim freien Sprechen auch. Dieser letzte Aspekt beschreibt genau genommen schon die Herstellung des Satzzusammenhangs. Er ist ein Anzeichen für das Verstehen der Beziehung der Wörter untereinander.

Diese vier Bestandteile ergeben das Konstrukt namens Leseflüssigkeit.

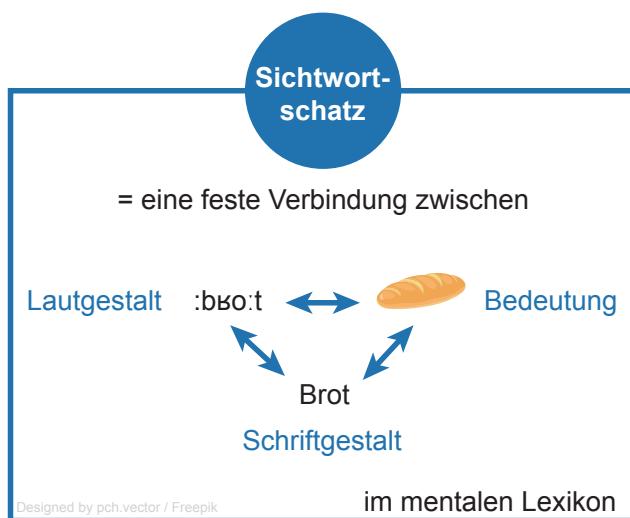
Wer einer Leserin oder einem Leser beim Vorlesen eines passenden Textes konzentriert und mit Fokus auf die vier Komponenten von Leseflüssigkeit zuhört, kann feststellen, ob die Leserin oder der Leser in einem oder in mehreren der vier Aspekte des flüssigen Lesens Förderbedarf aufweist.

Durch wiederholtes aufmerksames Lesen von Texten werden diese nach und nach flüssiger gelesen. Bislang unbekannte Wörter können so in den **Sichtwortschatz** aufgenommen werden. Leseflüssigkeit ist erreicht, wenn der Wortschatz einer Person zum Sichtwortschatz erweitert worden ist.

Was ist Leseflüchtigkeit?

Der Sichtwortschatz

Im Wortschatz sind die Lautgestalt und die Bedeutung eines Wortes miteinander verknüpft. Man spricht auch vom mentalen Lexikon. Im Prozess des Schriftspracherwerbs muss aber noch eine dritte Komponente zu dieser Verbindung von Lautgestalt und Bedeutung hinzutreten: die Schriftgestalt. Silben oder Wörter werden dann automatisiert erkannt, wenn ihre Schriftgestalt im mentalen Lexikon zusammen mit ihrer Lautgestalt und ihrer Bedeutung eingetragen ist (vgl. Abb.). Bei sehr häufig verwendeten, kurzen Wörtern – zum Beispiel bei Artikeln oder „und“ – gelingt das in Kursen meist schon recht früh, und diese Wörter werden nicht mehr stockend entziffert. Für weitere Wörter und Wortgruppen ist der Aufbau des Sichtwortschatzes ein fortlaufender Lernprozess, der viel Übung und Zeit erfordert – schon bei Kindern und erst recht in der Erwachsenenbildung.



Leseflüchtigkeit vermitteln

Wie alle Automatisierungsleistungen wird auch die automatisierte Wort- und Wortgruppenerkennung sukzessive durch Übung aufgebaut. Die aufmerksame und wiederholte Wahrnehmung der Schriftgestalt eines Wortes und damit ihre aktive mentale Verknüpfung mit der Lautgestalt und der Bedeutung bewirkt die Aufnahme in den Sichtwortschatz. Wer mit dem Lesen anfängt, sollte dabei **begleitet** und **unterstützt** werden.

Denn nichtflüssiges Lesen ist eine anstrengende mentale Tätigkeit. Deshalb neigen schwache Lesende dazu, still eben nicht wirklich zu lesen, sondern auf die Seite zu blicken und sich einzelne Elemente zu erlesen, ohne aber ausreichende Zusammenhänge zu bilden. Entsprechend sollten die Leseübungen (halb-)laut und möglichst in Partnerarbeit erfolgen.

Was ist Leseflüssigkeit?

Grundprinzipien: Förderung der Leseflüssigkeit

Es gibt eine große Anzahl von erprobten Lautleseübungsformen (vgl. Kutzelnann/Rosebrock 2018). In Einzelsettings können Lernende beispielsweise mit einer kompetenten anderen Person chorisch oder abwechselnd ein Buch lesen. Als effizient bei größeren Gruppen in Regelschulen haben sich sogenannte **Lautlesetandems** erwiesen. In dem kooperativen Verfahren lesen die Lernenden zu zweit (halb-)laut chorisch und mehrfach passende kurze Texte. Sie hören einander während des Lesens, bemerken dabei die Fehler des oder der anderen und korrigieren sie. Nach mehreren Durchgängen sollten beide den Text flüssig und fehlerfrei lesen können und die wenigen zuvor grafisch unbekannt Wörter in ihren Sichtwortschatz integriert haben. Besonders bewährt haben sich solche Lautlesetandems bei leseschwachen Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Sekundarstufe (Rosebrock et al. 2021).

In der Erwachsenenbildung sind die Gruppen oft zu heterogen und zu klein, um dieses „klassische“ Verfahren durchzuführen. Sinnvoll ist es für die Kursleitung dennoch, sich die Prinzipien des erfolgreichen Übens zu vergegenwärtigen und das eine oder andere je nach Situation umzusetzen:

- **Wiederholendes lautes Lesen** ist nicht nur sinnvoll, sondern mindestens für Lesende, die auf den ersten drei Alpha-Levels lesen, dringend notwendig. Denn ein einmaliger Blick auf ein Wort reicht kaum für die aktive Verknüpfung der neuen Silben oder Wörter. Dabei muss darauf geachtet werden, dass das neue Wort erneut und im Kontext aufmerksam erlesen wird; mehrfach hintereinander dasselbe Wort auszusprechen, ist dagegen nicht zielführend. Schreiben des neuen Wortes hilft indes.
- **Wiederholendes chorisches Lesen** in Partnerarbeit ist sinnvoll. Denn bei der Intonation und um Stockungen zu überwinden, können beide voneinander profitieren.
- Alternativ oder ergänzend ist auch das **abwechselnde wiederholende laute Lesen** zu zweit oder dritt sinnvoll. Man hört sich während des Lesens zwar nicht gegenseitig, aber hält einander wie bei chorischem Lesen bei der Stange und kontrolliert das Lesen gegenseitig auf Richtigkeit.
- **Kurze Lese-Übungsphasen** bis zu zehn, höchstens 15 Minuten sind geboten, denn das Erlesen und Erfassen der grafisch neuen Wörter verlangt außerordentlich viel Konzentration und ist anstrengend.
- Texte mit **wenigen** grafisch unbekannt Wörtern sind notwendig. In der Leseforschung geht man davon aus, dass nicht mehr als fünf von 100 Wörtern im Übungstext grafisch unbekannt sein dürfen, um in den Sichtwortschatz aufgenommen werden zu können. Wenn – zum Beispiel bei Lernenden, die Deutsch als Zweitsprache sprechen – das Wort unbekannt ist, ist eine Vorentlastung notwendig.

Abschließend eine Bemerkung zu einem Verfahren, das definitiv nicht sinnvoll ist: das sogenannte **Reihum-Lesen**. Dabei liest jemand einen unbekannt Text ohne Übungs- oder Wiederholungsmöglichkeit einmalig vor, andere folgen bestenfalls mit dem Finger im Text.

Für niemanden ist so – außer in sehr kleinen Kursen – ausreichend Übungszeit gegeben. Die laute Lesung ist zudem kaum flüssig und gut sequenziert, also verständlich. Und das wiederholende Lesen kommt zu kurz. Aber im Gegensatz dazu: Einen wiederholt geübten Text der Gruppe flüssig vorlesen zu können, verdient Applaus. Es dokumentiert einen individuellen Erfolg und macht die Gratifikation des Übens erfahrbar: Der Text kann gut gelesen werden.

Literaturtipps

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel; Rieckmann, Carola; Gold, Andreas (2021): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. 7. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.
Kutzelnann, Sabine; Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) (2018): Praxis der Lautleseverfahren.
Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Grundbausteine der Leseflüssigkeits-Förderung: lautes und wiederholtes (begleitetes) Lesen

Alles auf einen Blick

Worum geht es? Leseflüssigkeit wird durch das laute und das wiederholende Lesen gefördert.

Warum ist lautes Lesen wichtig? Es erlaubt Einblick in den und Begleitung des Leseprozess(es).

Warum ist wiederholendes lautes (begleitetes) Lesen wichtig? Üben heißt, etwas erneut zu tun, um es sich einzuprägen. Die Automatisierung der Worterkennung ist nur durch aufmerksames Wiederholen erreichbar. Begleitung hilft dabei.

Wie kann das laute, wiederholende (begleitete) Lesen in den Unterricht integriert werden? Anregende Routinen werden eingeführt, eine motivierende Rahmung für die Leseflüssigkeitsförderung geschaffen.

Lautes Lesen

Zentral für die Förderung des flüssigen Lesens sind Übungen und Verfahren, bei denen Texte **laut** beziehungsweise **halblaut** gelesen werden. Beim lauten Lesen werden kognitive Prozesse wahrnehmbar, die während des stillen Lesens kaum beobachtet werden können.

Für die Person, die selbst liest, aber auch für Personen, die sie dabei begleiten, erlaubt das Zuhören detaillierte Einblicke in den Leseprozess: Werden Wörter automatisch erkannt oder müssen sie erst dekodiert werden? Werden beim Lesen Stockungen oder Fehler gemacht? Wird in einer angemessenen Geschwindigkeit gelesen? Werden die Sätze sinnhaft segmentiert und betont?

Lesende können häufig selbst erkennen, ob sie das Gelesene verstehen oder eher mit dem „Entziffern“ beschäftigt sind, oder sie können Lesefehler gegebenenfalls selbst bemerken. Auch ermöglicht das laute Lesen, dass eine begleitende Person auf Fehler hinweisen kann, anhand von Stockungen und sinnentstellender Betonung auf ein fehlendes Textverständnis aufmerksam wird und bei Bedarf unterstützen kann (siehe dazu „Lesebegleitung anbieten“).

Wiederholendes Lesen

Im Laufe des Leseerwerbs entwickeln Lernende ihren Sichtwortschatz. Durch die häufige Begegnung mit Wörtern beim wiederholten Lesen können sie gespeichert und fortan automatisch erkannt werden.

Unbekannte Wörter in einem Text sollten bis zu viermal wiederholt im Kontext erlesen werden, um beim fünften Mal automatisch erkannt zu werden. Für eine langfristige Abrufbarkeit sind dann regelmäßige Wiederholungen notwendig. Forschungsergebnisse belegen, dass diese Aneignungsform auch für Erwachsene gilt, die Lesen lernen.

Wenn angemessen einfache Texte viermal wiederholt laut gelesen werden, ist der Erfolg der Übung für die meisten Lernenden unmittelbar erfahrbar: Das Lesen wird genauer, flüssiger, schneller, eine sinnhafte Betonung wird möglich und auch das Leseverstehen erweitert sich. Nun kann dieser – nicht jeder – Text flüssig vorgelesen werden. Wie beim Klavierspiel kann dieses eine „Stück“ nun verständlich präsentiert werden. Das ist dann eine Leistung, die gewürdigt werden sollte.

Grundbausteine der Leseflüchtigkeits-Förderung: lautes und wiederholtes (begleitetes) Lesen

Aus unserer Studie wissen wir, dass Kursleitende fürchten, wiederholendes Lesen führe zu Monotonie; übrigens empfinden die Teilnehmenden das kaum, wie wir in Interviews erfahren haben. Dem lässt sich durch eine geeignete Einbettung und Gestaltung von wiederholendem Lesen in die Kurssitzung entgegenwirken (Praxis-Vorschläge 1–3).

Vorschläge für die Kurspraxis

Vorschlag 1:

Wechselnder Fokus auf unterschiedliche Dimensionen von Leseflüchtigkeit

Man kann den Fokus des wiederholenden Lesens zwischen den Durchgängen wechseln:

Fokus auf langsames und genaues Lesen: Beim ersten Durchgang sollte man sich darauf konzentrieren, genau, langsam und konzentriert zu lesen. Zu Beginn können stärkere Lesende oder die Kursleitung den Text auch vorlesen, anschließend lesen Schwächere vor. Vorbereitet werden kann das genaue Lesen auf Wortebene, indem zunächst silbisch gelesen wird.

Fokus auf rasches Lesen: In einem folgenden Durchgang sollten Sie als Kursleitung erklären, dass während des Lesens rasch gelesen werden soll. Hierbei ist Lesen mit Begleitung (im Tandem, mit der Kursleitung) von Vorteil, da die Begleitung noch unsicheren Lesenden hilft, im Fluss zu bleiben.

Fokus auf betontes Lesen: Im letzten Durchgang kann auf Satz- oder Textebene auch die sinngestaltende Betonung des lauten Lesens im Vordergrund stehen. Die Beschäftigung mit dem gut betonten Vorlesen bahnt den Weg in das verstehende Lesen. Vorbereitet werden kann dies in halblaut lesender Einzelarbeit oder zu zweit. Auch können Sie als Kursleitung anleiten, dass Satzzeichen und wichtige Wörter oder Textstellen vor dem lauten Lesen mit einem Stift markiert werden. Im Kurs kann dann abwechselnd laut gelesen und die Wirkung und Qualität der sinngestaltenden Betonung nachbesprochen werden.

Fortschritte in den fokussierten Aspekten von Leseflüchtigkeit sollten Sie als Kursleitung während der Begleitung des Lesens immer lobend verdeutlichen.

Vorschlag 2:

Motivierende Rahmenhandlungen des wiederholten Lesens

Eine Motivation der Arbeit am guten Vorlesen von Texten könnte sein, dass geübte Texte von Einzelnen im Kurs vorgelesen werden oder aber das wiederholte Lesen eine Vorbereitung einer Lesung oder auch einer szenischen Lesung eines Dialogs sind.

Eine bewährte Praxis, um Erfolge bewusst zu machen, sind Audioaufnahmen, die das Ergebnis der Leseübung aufzeigen. Sie können leicht mit dem Smartphone hergestellt und auch für das erneute Üben zu einem späteren Zeitpunkt eingesetzt werden.

Vorschlag 3:

Mit Material auf Wort-, Satz- und Textebene das Lesen mehrschrittig und differenziert fördern

Als Lesematerialien für die Leseflüchtigkeitsförderung bewährt sind themenbezogene Materialgruppen, die zusammengestellt sind aus einer Sammlung von Wörtern, Übungssätzen zu diesen Wörtern und einem dazugehörigen Text.

Grundbausteine der Leseflüssigkeits-Förderung: lautes und wiederholtes (begleitetes) Lesen

Ein Beispiel: eine Materialgruppe zum Themenfeld Familienalltag und Einkauf

49 Wörter, 12,2 % lange Wörter

6 Sätze,

LIX: 20,41

8,17 Wörter durchschnittliche Satzlänge

Wort: Verb	Wort: Nomen, Komposita	Satz, Sätze	Text
kommen	das Kind die Kinder das Mittag essen	Die Kinder kommen zum Mittagessen.	Später kommen die Kinder zum Mittagessen.
backen	der Pfann kuchen die Pfann kuchen	Ich backe Pfannkuchen.	Heute backe ich Pfannkuchen.
gehen	der Super markt die Super märkte	Ich gehe in den Supermarkt.	Ich gehe noch kurz in den neuen Supermarkt.
legen finden	die Milch die Butter der Zucker der Einkaufs wagen die Einkaufs wagen	Ich lege Milch und Butter in den Einkaufswagen. Ich finde den Zucker.	Zuerst lege ich Butter und Milch in den Einkaufswagen, finde auch schnell den Zucker,
zahlen gehen	die Kasse die Kassen	Ich zahle an der Kasse und gehe hinaus.	dann zahle ich an der Kasse und gehe hinaus.
stehen	der Imbiss die Imbisse der Ausgang die Ausgänge	Am Imbiss vor dem Ausgang stehen meine Kinder.	Am Imbiss vor dem Ausgang stehen meine Kinder.

- Die für eine solche Materialgruppe typische Gliederung erlaubt Ihnen als Kursleitung mehrschrittiges und differenzierendes Unterrichten. Je nach Lesefähigkeit können Kursteilnehmende länger auf Wort-, Satz- oder Textebene laut und wiederholt lesen; nicht alle machen dabei alles. Wer mit Wortlesen oder sogar Wortlernen beschäftigt ist, bleibt bei den linken Spalten.
- Falls Sie als Kursleitung einen interessanten und hinsichtlich der Schwierigkeit passenden Text zu einem Themenfeld gefunden haben, können Sie solche Materialgruppen auch selbst anfertigen.

Grundbausteine der Leseflüchtigkeits-Förderung: lautes und wiederholtes (begleitetes) Lesen

Zu zweit oder dritt: begleitet laut lesen

Ein wirksames Verfahren zur Förderung der Leseflüchtigkeit ist **begleitetes lautes Lesen**. Zwei oder drei Personen lesen einen Text gemeinsam laut vor. Größere Gruppen sind weniger sinnvoll.

Gefördert werden sollen dadurch vornehmlich die Komponenten Lesegeschwindigkeit und Segmentierung sowie die Betonung auf Satzebene. Deshalb eignet sich das Verfahren für Teilnehmende ab Alpha-Level 2.

Gute Lernende lesen in einem angemessenen Tempo vor und binden beim lauten Lesen zusammengehörende Wortgruppen stimmlich aneinander. Pausen machen sie zwischen Satzteilen oder Sätzen, aber nicht zwischen zusammengehörenden Wortgruppen.

Durch die Begleitung beim Lesen von einer Person, die etwas besser lesen kann, sollen schwächere eine Orientierung für Lesegeschwindigkeit und Betonung erhalten. Die stärkere Person fungiert dabei also als **Lesemodell**: Durch sie kann die schwächer lesende Person die Lesegeschwindigkeit und die Betonung der stärkeren beobachten, nachahmen und für künftige Lesungen übernehmen.

Im Folgenden wird beschrieben, wie Sie in Ihrem Kurs begleitetes lautes Lesen umsetzen können. Dafür wird zuerst die Grundform beschrieben und anschließend mögliche Modifikationen.

Grundprinzip: begleitetes lautes Lesen

In der Grundform lesen zwei Personen einen Text gemeinsam gleichzeitig laut vor. Für die Umsetzung sind folgende Punkte zu beachten: Tandembildung, Textauswahl und gemeinsames Lesen.

- (1) Tandembildung: Eine Person sollte möglichst etwas besser lesen als die andere. Daraus ergibt sich, dass für die Einteilung der Paare oder Tandems die Kenntnis der Lesefähigkeiten wichtig ist. Wie Sie die Lesefähigkeiten einschätzen können, wird in Kapitel 3 beschrieben. Sobald Sie die Lesefähigkeiten Ihrer Teilnehmenden kennen, teilen Sie sie in entsprechende Paare ein. Die Lesefähigkeiten sollten nicht zu weit auseinanderliegen.
- (2) Textauswahl: Anschließend wählen Sie einen Text aus, der zu den Lesefähigkeiten der Teilnehmenden passt. Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 3 genauer eingegangen.
- (3) gemeinsames Lesen: Nun kann das gemeinsame Lesen beginnen. Auf ein Startsignal hin (zum Beispiel „eins, zwei, drei“) lesen beide Personen gleichzeitig laut. Hilfreich ist, wenn die oder der stärkere Lesende den Finger beim Lesen mitführt. Dadurch wird das Lesetempo sichtbar gemacht und die Aufmerksamkeit auf den Leseprozess aufrechterhalten.

Sobald sich die schwächere Person beim Lesen sicher fühlt, gibt sie ein Zeichen (etwa indem sie auf den Tisch klopft) und führt den Leseprozess allein fort. Bei einem Lesefehler wird wieder zu zweit gelesen.

Grundbausteine der Leseflüchtigkeits-Förderung: lautes und wiederholtes (begleitetes) Lesen

Vorschläge für die Kurspraxis

Bei unseren Kursbesuchen haben wir festgestellt, dass die Lesefähigkeiten der Teilnehmenden manchmal so heterogen sind, dass Tandems kaum gebildet werden können, oder dass bestimmte Teilnehmende nicht zusammenarbeiten wollen. Wenn keine Tandems gebildet werden können, bieten sich folgende Modifikationen der Grundform an:

- gemeinsam mit der Kursleitung lesen
- gemeinsam mit einem Hörbuch oder dem vhs-Lesetrainer lesen: Teilnehmende können passende Texte gleichzeitig mit einem Hörbuch oder der App vhs-Lesetrainer lesen. Während beim Lesen mit einem Hörbuch den Lesenden keine Rückmeldung zu Ihrem Lesen gegeben werden kann, ermöglicht eine Lese-App die digitale Begleitung der individuellen Leseübung. Mit dem vhs-Lesetrainer des Deutschen Volkshochschul-Verbandes können Lernende das laute Lesen mit zu ihrem Lernstand passenden Texten begleitet üben.
- Chorlesen: Bei dieser Variante kann eine etwas stärker lesende Person mit zwei Schwächeren gemeinsam laut lesen.
- Echolesen: Beim Echolesen lesen die Tandems den Text nicht gleichzeitig, sondern abwechselnd vor. Zuerst beginnt die stärkere Person mit dem Vorlesen eines Satzes und die schwächere liest leise mit. Im Anschluss liest die schwächer lesende Person denselben Satz vor und die starke liest leise mit. So wird der Text Satz für Satz abwechselnd gemeinsam erlesen.

Literaturtipps

Zum Lesen:

Rosebrock, Cornelia; Gold, Andreas (2018): Flüssigkeit als Kategorie für die Diagnose und Förderung von Lesefertigkeit. In: Kutzelmann, Sabine, und Rosebrock, Cornelia (Hrsg.), Praxis der Lautleseverfahren. Schneider Hohengehren, S. 7–20.

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel; Rieckmann, Carola und Gold, Andreas (2013): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Beltz: Klett Kallmeyer, S. 29–32.

Zum Anschauen:

Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (2021): Alphabetisierung: Lautlesetandem kennenlernen und einfach gut unterrichten. In: grundbildung.de (Hrsg.), Online-Schulung zum Lesen – Erklärfilme. Bonn: DVV. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=MA8z-AVIFQI&t=1s> (zuletzt abgerufen am 10.11.2023)

Geeignete Texte für die Förderung von Leseflüssigkeit auswählen

Alles auf einen Blick

Worum geht es? Es wird aufgezeigt, wodurch sich angemessenes Lesematerial auszeichnet.

Warum sind passende Texte so wichtig? Wenn die verwendeten Texte zu schwer zu erlesen sind, verläuft das Lesen zu langsam und fehlerhaft. Sowohl die Förderung von Leseflüssigkeit als auch das verstehende Lesen misslingen.

Wie kann ich geeignete Texte bereitstellen? Sowohl die Lesefähigkeiten der Teilnehmenden als auch die Lesbarkeit von Texten müssen von der Kursleitung zunächst eingeschätzt werden.

Was ist ein geeigneter Text?

Grundlage für die erfolgreiche Förderung des Lesens ist geeignetes Textmaterial. Das gilt auch für die Förderung der Leseflüssigkeit durch Lautleseverfahren.

Natürlich sollten Texte ihre Leserinnen und Leser ansprechen: Niemand mag es schließlich, Texte zu lesen, für die man kein Interesse aufbringen kann. Andererseits ist es insbesondere für Leseschwächere wichtig, dass die zu lesenden Texte angemessen einfach sind. Sind sie zu schwer, kommen sie kaum durch, das Erlesen verläuft sehr langsam und stockend. Das Verstehen eines Textes und auch die Aufnahme von neuen Wörtern in den Sichtwortschatz gelingen in diesem Fall kaum (vgl. Rosebrock et al. 2017, S. 60 ff.) und führen zu Frustration bei allen Beteiligten. Gut passende Texte für Kursteilnehmende auszusuchen, ist deshalb eine wichtige Aufgabe.

Wie schwer ein Text laut zu erlesen ist und damit auch, wie schwer es für Lesende unterschiedlicher (Laut-)Lesefähigkeiten ist, den Text zu erlesen, hängt von der **Lesbarkeit des Textes ab**, die unter anderem auf Wort- und Satzebene bestimmt werden kann. Einfache Texte enthalten kurze und häufig verwendete Wörter und kurze Sätze.

Geeignetes Übungsmaterial sind Texte, die beim Erlesen zwar einige Herausforderungen bieten, aber nicht grundlegend überfordern. Wir konnten in unserer Studie zeigen, dass es anspruchsvoll ist, geeignete Texte zu finden: Sehr häufig waren die Texte, die von der Kursleitung ausgewählt wurden, für eine erfolgreiche Förderung der Leseflüssigkeit deutlich zu schwer. Nur selten beobachteten wir die Arbeit mit unterfordernden Texten.

Geeignete Texte für die Förderung von Leseflüssigkeit auswählen

Das Instruktionsniveau

Für die Förderung der Leseflüssigkeit braucht es Übungsmaterial, das von den Teilnehmenden auf dem sogenannten **Instruktionsniveau** erlesen werden kann. Das bedeutet, dass der Text ungefähr

- mit einer Mindestgeschwindigkeit von fast 100 Wörtern pro Minute,
- mit 95 % Genauigkeit, also mit nicht mehr als fünf Fehlern pro 100 Wörter und
- mit einer angemessenen Intonation

nach einigen Übungsdurchgängen gelesen werden kann.

Zu vermeiden ist dagegen ein Lesen auf sogenanntem **Frustrationsniveau**: Dies findet dann statt, wenn mindestens einer der genannten Aspekte merklich nicht eingehalten wird.

Um die Leseübung auf Instruktionsniveau zu gewährleisten, sollte die Kursleitung individuelles Übungsmaterial auswählen, das den jeweiligen Lesefähigkeiten entspricht. Dafür braucht sie eine zutreffende Einschätzung der Lesefähigkeit.

Einschätzen der Lesefähigkeit

Um einen geeigneten Text auswählen zu können, müssen Sie also wissen, Texte welcher Lesbarkeit eine Person auf Instruktionsniveau erlesen kann. Um dies herauszufinden, sind verschiedene Verfahren geeignet.

Vorschläge für die Kurspraxis

Vorschlag 1: Alpha-Kurzdiagnostik Lesen (DVV 2018)

Mithilfe der Alpha-Kurzdiagnostik können Sie die Lesefähigkeit von Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen einschätzen. Sie enthält eine Reihe von Leseaufgaben, die Kursteilnehmenden vorgelegt werden. Zu jeder Leseaufgabe gibt es ein Blatt für die Kursleitung, das die Aufgabe erläutert und ihre Schwierigkeit beschreibt.

Mit der Alpha-Kurzdiagnostik können Sie das Lesen Ihrer Teilnehmenden einem Alpha-Level zuordnen. Auch die Lesematerialien des DVV sind den vier Alpha-Levels zugeordnet; zu sehen ist diese Zuordnung in der Kopfzeile des jeweiligen Materials. Eine gute Text-Lesende-Passung ist in etwa gegeben, wenn die Lesefähigkeit der Person und der zu erlesende Text demselben Alpha-Level entsprechen.

Vorschlag 2: Beobachtung des lauten Lesens

Um die Lesefähigkeiten Ihrer Teilnehmenden einzuschätzen, können Sie deren lautes Lesen gerichtet beobachten. Wählen Sie einen Text aus, den Sie für angemessen einfach halten. Lassen Sie die Person den Text unvorbereitet vorlesen. Sie können nun beobachten: Ist die Lesung beim Zuhören verständlich? Wird einigermaßen flüssig (wenige Stockungen, nicht zu langsam) und genau (wenige Fehler) gelesen, sodass nach mehrmaligem Üben eine gute Lesung zu erwarten ist? Falls nicht, liegt die Text-Lesende-Passung auf Frustrationsniveau, der Text ist zu schwer, und für das Üben sollten leichtere Texte gewählt werden.

Geeignete Texte für die Förderung von Leseflüssigkeit auswählen

Vorschlag 3: Lautleseprotokoll

Genauer wird Ihre Beobachtung mithilfe eines Lautleseprotokolls, das ab Alpha-Level 2 eingesetzt werden kann. Bitten Sie hierfür Teilnehmende, Ihnen einen mutmaßlich passenden Text vorzulesen. Lassen Sie währenddessen die Stoppuhr Ihres Smartphones laufen und markieren Sie nicht korrigierte Lesefehler sowie stockend gelesene Wörter auf einer Textkopie. Kennzeichnen Sie nach Ablauf der Minute die Stelle, die erreicht worden hat.

Wenn Sie nun die Anzahl der gelesenen Wörter pro Minute zählen, kennen Sie die Lesegeschwindigkeit. Liest die Person (fast) 100 Wörter pro Minute? Wer sehr stockend liest oder noch dekodiert, bleibt deutlich darunter. Die Lesegenauigkeit ermitteln Sie durch das Zählen der markierten Lesefehler. Auch fehlende Endungen sind Lesefehler. Aber: Was selbst bemerkt und korrigiert wird, zählt nicht als Fehler. Macht sie oder er nicht viel mehr als fünf Fehler pro 100 Wörter?

Mit einem Lautleseprotokoll kann zuverlässig bestimmt werden, ob das Lesen auf Instruktionsniveau stattgefunden hat und Texte mit dieser sprachlichen Oberfläche ein gutes Übungsmaterial für die Person sind.

Einschätzen der Lesbarkeit von Texten

Um einen geeigneten Text auszuwählen, müssen Sie auf der einen Seite wissen, wie gut Ihre Kursteilnehmenden lesen. Sie müssen aber auch wissen, wie einfach oder schwierig die sprachliche Oberfläche der Texte ist, die Sie zur Verfügung haben, damit Sie weitere Texte desselben Niveaus identifizieren können. Insgesamt müssen Sie die Lesbarkeit von Texten bestimmen können.

Folgende Verfahren sind geeignet, um die Lesbarkeit einzuschätzen.

Vorschläge für die Kurspraxis

Vorschlag 1: LIX-Wert bestimmen

Der LIX (Lesbarkeitsindex) ist ein Wert, der sich aus der Summe der durchschnittlichen Satzlänge eines Textes und dem prozentualen Anteil langer Wörter (mehr als sechs Buchstaben) ergibt. Hat man den LIX berechnet, hat man die Schwierigkeit der sprachlichen Oberfläche des Textes bestimmt. Und auf diese kommt es beim Training der Leseflüssigkeit an – nicht auf die Tiefe des Textsinns.

Sie können den LIX von Texten einfach online bestimmen: Geben Sie „LIX“ in die Suchmaschine ein oder nutzen Sie diese Adresse: <https://www.psychometrica.de/lix.html>. Die Bestimmung des LIX-Werts ist mit dem angebotenen Tool sehr einfach; das Tool ist direkt zugänglich.

Generell gilt: Ein niedriger LIX-Wert kennzeichnet Texte mit kurzen Wörtern und kurzen Sätzen. Häufig verwendete Wörter sind im Mittel kürzer als seltene. Schwache Lesende brauchen Übungstexte mit niedrigem LIX-Wert. Insbesondere bei Kursteilnehmenden, die Deutsch erst spät gelernt haben, lohnt sich der Blick auf das Wortmaterial und die sprachlichen Strukturen, um zu entscheiden, ob er geeignet ist.

Geeignete Texte für die Förderung von Leseflüssigkeit auswählen

Denn weitere Aspekte haben ebenfalls Einfluss darauf, wie leicht oder schwer ein Text zu erlesen und zu verstehen ist – vor allem inhaltliche, die sich im weniger gebräuchlichen oder bildungssprachlichen Vokabular zeigen. Schwierig sind beispielsweise auch Funktionsverbgefüge („einen Antrag stellen“, „einen Anspruch haben“), weil sie die Bedeutung des Verbs verändern, lange Nominalgruppen („der nahezu durchsichtige, grün schimmernde Rock der ständig lächelnden Wetterfee“) und Verbphrasen, bei denen die Bestandteile des Verbs weit auseinandergezogen sind („das Eis wird von sieben Kindern aus fünf verschiedenen Schulklassen gegessen“).

Vorschlag 2: Orientierung an den Alpha-Levels

Für die Förderung von Lernenden in Grundbildungskursen können Sie geeignete Texte auch mithilfe der Alpha-Level-Ordnung (AL) auswählen. Die Lesematerialien des DVV sind bestimmten Alpha-Levels zugeordnet. Eine gute Orientierung bei der Text-Lesende-Passung ist gegeben, wenn Text und Lesende demselben Alpha-Level zugeordnet werden können.

Nachsteuern ist immer sinnvoll. Sollten Sie merken, dass der von Ihnen ausgewählte Text Ihre Lesenden vor mehr Probleme stellt, als Sie gedacht haben, ist dies kein Drama, sondern eine Möglichkeit, dies bei der nächsten Textauswahl zu berücksichtigen: Der nächste Text sollte dann eben leichter zu erlesen sein, also einen niedrigeren LIX aufweisen beziehungsweise ein Alpha-Level tiefer liegen.

Die erfolgreiche Förderung von Leseflüssigkeit ist maßgeblich von der guten Text-Lesende-Passung abhängig. Sie stellt daher aus unserer Sicht einen außerordentlich praxisrelevanten Aspekt guter Leseförderung in Grundbildungskursen dar.

Literaturtipps

Deutscher Volkshochschul-Verband (2018): Alpha-Kurzdiagnostik Schreiben und Lesen. Bonn: DVV. Online unter: https://www.grundbildung.de/medien/downloads/Alpha-Kurzdiagnostik_2018.pdf (zuletzt abgerufen am 10.11.2023)

Lesefehler korrigieren

Alles auf einen Blick

Worum geht es? Es geht um den Umgang mit Lesefehlern.

Warum ist es wichtig, Lesefehler zu korrigieren? Lesefehler wirken sich negativ auf das Textverstehen aus.

Wie kann ich korrekatives Feedback geben?

- (1) Eine Person macht einen Lesefehler.
- (2) Sie geben ihr Zeit, damit sie sich selbst korrigieren kann.
- (3) Sie korrigieren den unbemerkten Lesefehler.
- (4) Die Person erliest das Wort erneut.

Wie korrigiere ich richtig?

Sie kennen es bestimmt selbst: Ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer machen manchmal oder häufig Lesefehler, wenn sie laut vorlesen. Sie verschlucken zum Beispiel Endungen, lassen Wortbestandteile oder ganze Wörter aus und korrigieren sich nicht selbst.

Das kann zum Beispiel daran liegen, dass sie versuchen, besonders schnell zu lesen, in der Hoffnung, ihre Schwierigkeiten so verbergen zu können. Möglich ist auch, dass das Erlesen für sie sehr anstrengend ist, sodass sie die Genauigkeit vernachlässigen und gar nicht merken, dass sie einen Fehler gemacht haben.

Um ein Wort, einen Satz oder einen ganzen Text zu verstehen, ist es jedoch wichtig, genau zu lesen. Gute Leserinnen und Leser zeichnen sich dadurch aus, dass sie fast alle Wörter fehlerfrei erkennen oder sich zumindest selbst korrigieren können.

Auch kleine Fehler wie falsche Endungen können sich gravierend auf das Verstehen auswirken. Daher ist es wichtig, dass Sie unbemerkte Lesefehler korrigieren, da sonst das Leseverstehen und die Lesefreude darunter leiden können.

Im Folgenden zeigen wir Ihnen, wie Sie korrekatives Feedback geben können, wann Sie Fehler korrigieren sollten und wie der Leseprozess nach dem Feedback fortgeführt werden sollte.

Lesefehler korrigieren

Vorschläge für die Kurspraxis

Wie können Sie korrigieren?

Feedback können Sie oder andere Teilnehmende auf unterschiedliche Weise geben:

Sie können den Lesefehler **direkt korrigieren**, so wie in Beispiel 1 (aus einer von uns beobachteten Kurssitzung): Der Teilnehmer möchte das Wort „Museum“ erlesen, liest aber nur Muse vor (Zeile 01). Daraufhin greift die Kursleitung in den Leseprozess ein und korrigiert den Teilnehmer, indem sie das richtige Wort ausspricht.

Beispiel 1: „Museum“

01 Teilnehmer: Muse

02 Kursleitung: Museum

Sie können die Person **auf den Lesefehler aufmerksam machen**, so wie in Beispiel 2:

Beispiel 2: „weil sie nicht“

01 Teilnehmerin: weil sie mich

02 Kursleitung: nicht mich

Sie können aber auch einfach sagen, dass die Person noch einmal genauer lesen soll oder dass sie gerade einen Fehler gemacht hat.

Sie können **den Fehler erklären** wie die Kursleitung aus Beispiel 3:

Beispiel 3: „kommen“

01 Teilnehmerin: komen (das „o“ wurde lang ausgesprochen)

02 Kursleitung: Das „o“ wird kurz gesprochen.

Wann können Sie korrigieren?

Korrigieren Sie Lesefehler immer, wenn Kursteilnehmende laut vorlesen: beim Vorlesen einer Aufgabe, Reihumlesen, Tandemlesen, Gruppenlesen.

Wenn ein Lesefehler gemacht wird, sollten sie diesen allerdings nicht unmittelbar korrigieren. Warten Sie vielmehr ein paar Sekunden oder bis zum Ende der Sinneinheit (z. B. das Satzende, oder, wenn langsam gelesen wird, des Wortes). Manchmal bemerken die Teilnehmenden ihren Lesefehler nämlich von allein:

Beispiel 4: „Das ist mein Blog.“

01 Teilnehmerin: Das ist ein Blog ... ah, mein Blog.

Und nach der Korrektur?

Wichtig ist, dass Lesende den Fehler auch selbst korrigieren, indem sie das Wort erneut und richtig erlesen und der Lesevorgang vom Satz- oder Wortanfang beginnt. Manchmal sind dafür auch mehrere Anläufe nötig.

Natürlich kann es sein, dass die (Selbst-)Korrektur einfach nicht klappen will. Dann sollten Sie auch einmal ein Auge zudrücken. Denn: Korrekturen sollten nicht auf Kosten der Lesefreude erfolgen.

Lesefehler korrigieren

Wie kommt Korrigieren bei den Teilnehmenden an?

Es ist wichtig, Lesefehler zu korrigieren, da genaues Lesen eine Voraussetzung für das Leseverstehen ist. Auch ist bewiesen, dass die Förderung von Leseflüssigkeit besser funktioniert, wenn Lesende beim Lautlesen angemessen korrigiert werden.

Aber ist es nicht demotivierend, auf seine Lesefehler hingewiesen zu werden?

Machen Sie sich keine Sorgen, dass es Ihren Teilnehmenden unangenehm ist, wenn Sie sie verbessern: In unseren Interviews mit zahlreichen Teilnehmenden wird deutlich, dass sie es sehr häufig wichtig finden, dass ihre Lesefehler korrigiert werden:

„Also beim Lesen (...), also ich habe nie richtig gelesen, ich habe immer nur geraten. Ich habe das Wort angefangen zu sehen und (.) da hätte jetzt Zahl stehen können, hätte aber auch Zahn stehen können oder Zaun stehen können, also ne. Aber das Erste, was dann mir so in den Kopf gekommen ist, das habe ich dann auch gelesen, ob das da gestanden hat oder nicht. Durch die Korrektur dann immer von der Frau P. ist mir das dann bewusst geworden, vor allem auch langsam, weil ich immer gedacht habe, ich muss, es ist wichtig, schnell zu lesen, und nicht, richtig zu lesen. Das habe ich mir wirklich so richtig abgewöhnt. Also lieber lese ich jetzt halt die Seite in einer halben Stunde und habe es dann verstanden, statt in fünf Sekunden runterzurattern. (Teilnehmer Hr. S. aus P-Stadt 1, Pos. 36)“

Und natürlich haben Sie als Kursleitung ein Gespür dafür, wann es angebracht ist, eine eigentlich erforderliche Korrektur nicht vorzunehmen, um beispielsweise den Lesefluss nicht zu stören oder Frustrationen zu vermeiden.

Literaturtipps

Zum Lesen:

Rosebrock, Cornelia, und Gold, Andreas (2018): Flüssigkeit als Kategorie für die Diagnose und Förderung von Lesefertigkeit. In: Kutzelmann, Sabine, und Rosebrock, Cornelia (Hrsg.), Praxis der Lautleseverfahren. Schneider Hohengehren, S. 7–20.

Zum Anschauen:

Deutscher Volkshochschul-Verband (2021). Alphabetisierung: Lautlesedandem kennenlernen und einfach gut unterrichten. Online-Schulung zum Lesen – Erklärfilme, Minute 0:40 bis 1:15. Bonn: DVV. Online unter: <https://youtu.be/Prghm-kR5H8> (zuletzt abgerufen am 10.11.2023)

Teilnehmende beim Lesen emotional unterstützen

Alles auf einen Blick

Worum geht es? Lob, Ermutigung und eine angenehme Kursatmosphäre können Teilnehmende motivieren und stärken.

Warum sollten Teilnehmende emotional unterstützt werden? Teilnehmende in Alphabetisierungskursen haben gegebenenfalls ein negatives Selbstbild, was das Lesen betrifft. Beim lauten Lesen kann es deshalb zu Unsicherheiten kommen.

Wie kann ich emotionale Unterstützung geben? Durch positive und individuelle Rückmeldungen wird die Selbstwirksamkeit gestärkt. Als Kursleitung können Sie positive Beziehungen mit und zwischen Teilnehmenden fördern.

Selbstwirksamkeit fördern

Das laute Lesen vor anderen kann eine Herausforderung sein. Kursteilnehmende, die in der Vergangenheit immer wieder negative Erfahrungen mit dem Lesen gemacht haben, offenbaren beim Vorlesen einen „wunden Punkt“. Einige der Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen, die wir dazu interviewt haben, berichten von solchen emotionalen Hürden.

Um Kursteilnehmende dabei zu unterstützen, ihre Ängste und Unsicherheiten in Bezug auf das (laute) Lesen abzubauen und stattdessen Motivation und Selbstvertrauen zu entwickeln, können bei der Förderung zwei Prinzipien der pädagogischen Psychologie beachtet werden: Selbstwirksamkeit und positive Lehr-Lern-Beziehungen.

Selbstwirksamkeit kann als die Erfahrung beschrieben werden, das eigene Lernen selbst beeinflussen zu können. Wer etwa die Erfahrung macht, durch regelmäßiges Üben Fortschritte beim Lesen zu machen, entwickelt die Erwartung, so auch in Zukunft die eigene Lesefähigkeit verbessern zu können. Die Überzeugung, dass man selbst durch das eigene Tun eine verbesserte Leistung erzielen kann, ist dabei weitaus sinnvoller, als externe Gründe dafür zu suchen („der Text ist einfach“). Indem die Selbstwirksamkeit gestärkt wird, können Lernmotivation sowie ein positiveres Selbstbild in Bezug auf die eigene Lernfähigkeit entwickelt werden.

Das Gefühl von Selbstwirksamkeit wird natürlich durch Erfolge aufgebaut. Dabei macht individuelles und nachvollziehbares **Lob** den Erfolg manchmal erst wahrnehmbar für die Lesenden. Auch **Ermutigungen**, durch die Teilnehmende merken, dass ihnen etwas zugetraut wird, können dazu motivieren, Schwierigkeiten zu überwinden. Unsere Studie zeigt, dass Lob und Ermutigung noch zu wenig genutzt werden. In vielen Kursen wurde zwar gelobt – allerdings häufig mit einem knappen und undifferenzierten „gut“ oder „sehr schön“ nach einer Lesung. Solche Lobe sind keine nachvollziehbaren Rückmeldungen, sie vermitteln keine Informationen zu einem individuellen Fortschritt. Einige Kursleitende lobten hingegen konkreter und ermutigten ihre Teilnehmenden.

Teilnehmende beim Lesen emotional unterstützen

Grundprinzipien: Lob und Ermutigung

Konkrete Verbesserungen loben

- Vergleichen Sie die Leistung Ihrer Lesenden mit einer vorherigen Leistung und loben Sie, was sich konkret verbessert hat.
- Loben Sie konkrete Aspekte des Lesens beziehungsweise der Leseflüssigkeit, zum Beispiel: „Sie haben diesmal sehr schön betont!“ Oder: „Sehr gut, dass Sie sich selbst verbessert haben!“
- Loben Sie die Bewältigung einer individuellen Herausforderung. Das kann etwa ein Text mit schwierigen Wörtern sein oder auch, dass jemand trotz Aufregung vor anderen laut gelesen hat.

Auf Ressourcen hinweisen und ermutigen

- Bei Rückmeldungen zu schwächeren Leistungen machen Sie auch auf individuelle Ressourcen und Stärken aufmerksam: „Dieses Wort ist sehr lang, da haben Sie sich verlesen. Aber die kurzen Wörter lesen Sie alle richtig und flüssig.“
- Ermutigen Sie dazu, einen bestimmten Aspekt beim Lesen-Üben weiterzuführen oder zu vertiefen: „Genau so können Sie das auch zu Hause üben.“ Oder: „Das haben Sie sehr flüssig gelesen. Versuchen Sie es jetzt noch mal mit mehr Betonung.“

Allerdings: Jede Rückmeldung sollte authentisch und nachvollziehbar sein. Eine Leseleistung, die von der lesenden Person einfach bewältigt werden kann, bedarf keiner ausführlichen Rückmeldung. Als Kursleitung können Sie, was diesen Punkt angeht, auf Ihre Erfahrung und Beobachtungsgabe vertrauen.

Notizen zu Beobachtungen und die Dokumentation von bestimmten Daten (etwa Lesegeschwindigkeit, Lesefehler, siehe Kapitel 3) helfen dabei und können hilfreich auch für lobende Rückmeldungen sein. Dadurch können die Kursteilnehmenden ein realistisches Bild von sich selbst und über ihren Lesefortschritt erhalten.

Auch die Rückmeldung durch andere Teilnehmende kann hilfreich sein. Befürchtungen, mit anderen verglichen zu werden oder sich beim Lesen lächerlich zu machen, können Teilnehmende nur abbauen, wenn sie die Erfahrung machen, dass sie solidarisch Feedback bekommen.



Teilnehmende beim Lesen emotional unterstützen

Positive Beziehungen stärken

Eine angenehme Kursatmosphäre und gute Kooperation in der Lerngruppe werden von Kursteilnehmenden in unserer Studie als Hauptgründe für die Überwindung von Befangenheit und Schamgefühlen genannt. Viele von ihnen sehen ihre Kursleitung als zentralen Faktor für eine positive Lernatmosphäre im Kurs und die eigene Lernmotivation. Etliche ihrer Schilderungen zeigen die Bedeutung von positiven Beziehungen. Sowohl zur Kursleitung als auch zwischen den Kursteilnehmenden sollten nach Möglichkeit vertrauensvolle Beziehungen aufgebaut werden können. Als Kursleitung können Sie solche Beziehungen ermöglichen und stärken.

Grundprinzip: positive Beziehungen stärken

Die Beziehung zwischen Kursleitung und Teilnehmenden vertrauensvoll gestalten

Eine Lehrperson, die das Wohlbefinden und die Motivation der Lernenden fördert, zeichnet sich durch Herzlichkeit und Zuwendung aus. Zuwendung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die persönlichen Anliegen der Lernenden berücksichtigt werden, dass also bei Bedarf auch private Belange und Probleme besprochen werden können. Eine vertrauensvolle Beziehung beinhaltet laut den interviewten Kursteilnehmenden auch, dass die Kursleitung geduldig ist, aber auch herausfordert, „immer weiterzumachen“ und „an die Grenzen zu gehen“.

Die Beziehung zwischen Teilnehmenden durch eine positive Lernatmosphäre stärken

Als Kursleitung können Sie ein vertrauensvolles Verhältnis unter den Kursteilnehmenden und einen wertschätzenden Umgang innerhalb der Gruppe begünstigen. Der respektvolle Umgang miteinander erleichtert Leseübungen, eine gute Zusammenarbeit baut die Befangenheit beim Lesen ab. Schaffen Sie in Ihrem Kurs in diesem Zusammenhang eine positive Fehlerkultur – einen Raum, in dem Fehler nicht als etwas Negatives betrachtet werden, sondern Ausgangspunkt für weiteres Lernen sind. Als Lehrkraft können Sie hierzu Fehler als produktiv herausstellen, um das Lernen zu vertiefen. Versuchen Sie zudem, bewusst die Stärken und Lebenserfahrungen der Teilnehmenden einzubeziehen und den Austausch untereinander zu fördern. Dadurch kann der Kurs als geschützter Raum etabliert werden, in dem die Anwesenden sich emotional sicher und angenommen fühlen, auch wenn sie Fehler machen.

Wie fördere ich Lernende mit sprachlichen Schwierigkeiten?

Alles auf einen Blick

Worum geht es? Es geht um den Umgang mit Teilnehmenden, die nicht nur Leseprobleme, sondern auch sprachliche Schwierigkeiten haben. Gegenstand ist der Umgang mit unbekanntem Wörtern.

Worauf sollte ich achten? Bei der Textauswahl sollten Sie darauf achten, dass Ihre Teilnehmenden viele Wörter kennen. Unbekannte Wörter sollten Sie systematisch einführen.

Wie kann ich den Wortschatz fördern? Bei der Wortschatzarbeit sollten folgende Prinzipien beachtet werden: Wortbedeutungen erklären, Wörter oft in verschiedenen Kontexten wiederholen, Strategien zum Erkennen der Wortbedeutung vermitteln und die verschiedenen Varianten des Wortes zeigen.

Sprachliche Schwierigkeiten und Leseverstehen

In unseren Gesprächen berichteten Kursleitende häufig, dass viele Teilnehmende in den Kursen noch sprachliche Schwierigkeiten haben. Diese Sprachschwierigkeiten können sich auf das Lesenlernen auswirken. Es kam oft die Frage auf, wie man diese Gruppe besser unterstützen kann.

Grundsätzlich: Dass viele mehrsprachige Teilnehmende Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse besuchen, zeigen sowohl unsere Projektdaten als auch Daten der Leo-Studie (2018, S. 9 f.): Knapp 50 Prozent der gering Literalisierten in Deutschland haben Deutsch als eine Zweitsprache erworben. Etliche von ihnen – aber natürlich nicht alle! – haben Schwierigkeiten mit der Sprache Deutsch. Da der Fokus dieses Abschnittes auf dem Umgang mit Sprachschwierigkeiten in Verbindung mit dem Lesenlernen liegt, wollen wir auch nur von diesen sprechen.

Verschiedene Studien zeigen, dass die Sprachkompetenz bedeutsam für das Leseverstehen ist. Unter Sprachkompetenz werden verschiedene Phänomene subsumiert – wie der Syntaxerwerb, der Erwerb der Verbalflexion, der Kasusflexion und des Wortschatzes – kurzum: viele komplexe Felder. Im Folgenden werden wir uns auf den Bereich Wortschatz fokussieren, da er häufig Probleme bereitet.

Der Wortschatz ist insbesondere deshalb für das Lesen wichtig, weil das Verstehen der Wortbedeutungen die Grundlage für das Leseverstehen ist: Wenn in einem Text nur fünf Prozent der inhaltstragenden Wörter unbekannt sind, ist er kaum mehr zu verstehen.

Wortschatz fördern

Für die Leseflüssigkeitsförderung bedeutet das gerade Berichtete, dass Sie bei der Textauswahl darauf achten sollten, dass Ihre Lernenden möglichst viele der zu erlesenden Wörter des Textes bereits in ihrem Wortschatz haben, also die Lautgestalt und die Bedeutung des Wortes kennen. Das Lautlesen und das daran anknüpfende Leseverstehen werden andernfalls schnell überfordernd. Zugleich wird daran gearbeitet, den Wortschatz auszubauen und die neuen Wörter zusammen mit der Bedeutung im Sichtwortschatz zu verankern. Dafür sollten Sie die noch unbekanntem Wörter systematisch einführen, damit sie gut erlernt werden können.

Wie fördere ich Lernende mit sprachlichen Schwierigkeiten?

Vorschläge für die Kurspraxis

Wortbedeutungen erklären: Natürlich muss die Bedeutung des Wortes vor dem eigenständigen Lesen erklärt werden. Zeigen Sie dazu das Schriftbild des Wortes zum Beispiel an der Tafel und erlesen Sie es gemeinsam mehrmals.

Wörter oft in verschiedenen Kontext wiederholen: Hilfreich ist es auch, wenn Sie die Wörter oft und in verschiedenen Kontexten thematisieren. Sprechen Sie zum Beispiel mit mehreren Teilnehmenden und an verschiedenen Stellen im Kursgeschehen darüber.

Wortbedeutungsstrategien vermitteln: Bewährt hat sich die Vermittlung von Strategien, mit denen man selbst neue Wörter erschließen kann. Eine Strategie ist, Hinweise aus dem Kontext zu nutzen, eine weitere, die Wortbestandteile (Morpheme) zu analysieren.

Verschiedene Wortformen zeigen: Die flektierbaren Wortarten (also Artikel, Adjektive, Nomen, Pronomen und Verben) kommen in verschiedenen Formen vor: So heißt es zum Beispiel: Ich fahre, fuhr oder bin gefahren. Wenn Sie ein neues Wort einführen, ist es empfehlenswert, wenn Sie auch gängige Wortformen und -verbindungen anführen. Bei Nomen sollten außerdem immer das Genus (Femininum, Maskulinum, Neutrum) und die Numerusform (Singular und Plural) genannt werden. Dies ist wichtig, da gerade der Genuserwerb für sprachlich weniger routinierte Lernende eine große Hürde darstellt. Auch die Pluralformen von Nomen sind nicht immer bekannt.

Den Wortschatz der Teilnehmenden und deren Leseflüssigkeit zu fördern, greift folglich ineinander – und kann in der Kurspraxis hervorragend zusammenspielen.

Literaturtipps

Nodari, Claudio (2006): Grundlagen der Wortschatzarbeit. Online unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/grundlagen-wortschatzarbeit.pdf> (zuletzt abgerufen am 10.11.2023)

Philipp, Maik, und Efing, Christian (2018): Förderung von Sprache und Schriftsprache im Sekundarbereich. In: Titz, Cora; Geyer, Sabrina; Wagner, Hanna; Weber, Susanne, und Hasselhorn, Marcus (Hrsg.), Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer, S. 198–213.

Philipp, Maik (2012): Das vernachlässigte Füllhorn der Sprache. Einige Betrachtungen zum Zusammenhang von Wortschatz, Lesesozialisation und Textverstehen. Online unter: http://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/462/2012_1_Philipp.pdf (zuletzt abgerufen am 10.11.2023)

Leseflüssigkeitsförderung in typische Kurssituationen integrieren

Alles auf einen Blick

Worum geht es? Es geht um die Integration von Leseflüssigkeitsförderung in häufig vorkommende Lesesituationen.

Warum sollte ich Leseflüssigkeitsförderung in typische Situationen integrieren? Der Förderung von Leseflüssigkeit wird oftmals zu wenig Raum gegeben.

Wie kann ich Leseflüssigkeitsförderung in typische Situationen integrieren? Dies ist möglich durch eine Unterrichtsorganisation, die wiederholendes, begleitetes und sinngestaltend betontes lautes Lesen als wichtiges Unterrichtsziel nicht aus dem Blick verliert.

Typische Formen der Leseförderung

Welche Formen von Leseförderung finden in Grundbildungskursen tatsächlich statt? Dies ist eine zentrale Frage unserer Studie.

Im Folgenden schildern wir vier Lesesituationen auf Wort-, Satz- und Textebene, die wir so wie beschrieben häufig beobachten konnten. Sie werden von uns jeweils um Möglichkeiten einer Förderung von Leseflüssigkeit erweitert. Denn, so unser Schluss aus dem, was wir beobachten konnten: Der Förderung von Leseflüssigkeit auf Wort-, Satz- und Textebene wird in vielen dieser Situationen zu wenig Raum gegeben.

Buchstaben, Silben und Wörter lesen

Das Dekodieren und Zusammenziehen von Buchstaben, Silben und kurzen Wörtern oder das Einüben von Wörtern sind häufig im Kurs stattfindende Lesesituationen. Um ein automatisiertes Erkennen der neu gelernten Inhalte zu erreichen, reicht die gewährte Leseübungszeit oft nicht aus. Deshalb schlagen wir vor, das genaue und flüssige Lesen von Buchstaben, häufigen Buchstabenverbindungen, Silben und Wortbausteinen so lange gezielt zu trainieren, bis sie automatisch erkannt werden. Zwischenzeitliches Schreiben dieser Silben oder Wörter kann gegebenenfalls die hohen Anforderungen konzentrierten Lesens kompensieren.



Übungen mit Silbenteppichen, Silbenkarten sowie das Segmentieren in Silben und Wortbausteine bei kurzen und längeren Wörtern führen zu Sicherheit in der Worterkennung und beschleunigen das Erlesen neuer Wörter. Das wiederholende Lesen bekannter Wörter in variierenden Kontexten erweitert und festigt den Sichtwortschatz und sollte als Routine im Unterricht und für zu Hause etabliert werden.

Leseflüchtigkeitsförderung in typische Kurssituationen integrieren

Sätze lesen

Sehr häufig wird in Kurssitzungen auf Satzebene laut und/oder still gelesen – oft auch, um daran anschließend Rechtschreib- oder Schreibaufgaben zu bearbeiten. Selten werden diese Sätze aber zum Erwerb von Leseflüchtigkeit genutzt.

Auf dem Weg zum flüssigen Lesen ganzer Texte ist das Lesen von Sätzen ein wichtiger Zwischenschritt. Worterkennung, Lesegenauigkeit und ein angemessenes Lesetempo begrenzt auf den Satzzusammenhang wiederholend zu üben, mildert die anspruchsvolle Aufgabe des Leseverstehens in größeren Zusammenhängen ab.

Um diese Phase zu verlängern und unterschiedliche Satzarten sowie -strukturen kennenzulernen, können Sie Sätze aus kurzen Texten als Satzkarten oder Treppensätze aufbereiten und mehrfach erlesen lassen. Anschließend können die Teilnehmenden die Sätze in die Reihenfolge des Textes bringen. Schließlich könnte auch das Einüben von Dialogen als anregende Variante der Leseflüchtigkeitsübung auf Satzebene herangezogen werden.

Wir schlagen außerdem vor, die im Lehrmaterial für andere Lernbereiche wie das Schreiben vorhandenen Sätze auch zur Leseflüchtigkeitsförderung zu nutzen. Auch sie sollten fokussiert laut, wiederholt und wenn möglich begleitet gelesen werden.

Kürzere Texte lesen

Während der Erarbeitung von Sachliteratur im weitesten Sinne und Lehrbuchtexten wird oftmals im Plenum reihum laut gelesen. Dabei werden unbekannte Wörter, Satz- und Textinhalte im Gespräch geklärt. Als Lernziel steht hier oftmals das Wort- und Inhaltsverstehen als Basis weiterer Arbeitsschritte im Zentrum.

Gut ist, dass so leseschwächere Lernende an der Wortklärung, am Sprachunterricht und am inhaltsbezogenen Austausch teilhaben. Aus lesedidaktischer Sicht beurteilen wir ein solches Vorgehen jedoch deshalb kritisch, da zu wenig begleitet und/oder wiederholt gelesen wird. Es findet keine Leseflüchtigkeitsförderung statt.

Die Texterschließung ist außerdem in die mündliche Arbeit verlagert, sodass der Weg in das eigenständige Leseverstehen nicht gebahnt wird.

Wie kann nun eine Integration von Leseflüchtigkeitsförderung in die Texterarbeitung gelingen? Wir konnten als Best Practice beim Umgang mit solchen Texten beobachten: Die Arbeit an den Texten war „choreografiert“; sie war eine komplexe Komposition, zusammengesetzt aus stillem Lesen und lautem Lesen, Wortschatzarbeit, chorischen oder abwechselndem Lesen und angeregten Gesprächen im Anschluss. Solche Lesechoreografien, die eine differenzierte Leseförderung auf Wort-, Satz- und Textebene vorsehen, fördern das Wort- und Textverstehen, aber auch das flüssige Lesen-Können.

Leseflüssigkeitsförderung in typische Kurssituationen integrieren

Einige dieser Choreografien möchten wir vorstellen.

Vorschläge für die Kurspraxis

Vorschlag 1:

Integration von Leseflüssigkeitsförderung in die gemeinsame Textlektüre

- Einführend können Sie als Kursleitung Thema und Titel des Textes und wichtige oder als unbekannt vermutete Wörter an der Tafel vorstellen, Vorwissen aktivieren und Erwartungen an den Text erfragen.
- Eine erste Textbegegnung kann ein kurzes stilles (An-)Lesen des Textes sein. Auch ein halblautes Für-sich-Lesen ist als Vorbereitung des lauten Lesens sinnvoll.
- Dann können Sie als Kursleitung den Text einmal langsam vorlesen und die Teilnehmenden auffordern, selbst leise murmelnd mitzulesen und unbekannte Wörter zu markieren.
- Im Anschluss können Sie weitere unbekannte Wörter an die Tafel schreiben, sie erklären und den Teilnehmenden Zeit geben, sie in eine Wortschatzliste zu schreiben. Wichtig: Den Textinhalt sollten Sie dabei nicht erläutern.
- Nun kann der Text zu zweit oder dritt abwechselnd oder chorisches möglichst drei- bis viermal gelesen werden, gegebenenfalls mit wechselnden Fokussierungen auf verschiedene Dimensionen von Leseflüssigkeit (genau, flüssig, betont).
- Zur Differenzierung der Anforderungen an das begleitete Lesen können Wörter oder auch Sätze aus dem Text als Lesematerial, gegebenenfalls sogar als Audioaufnahme, bereitgestellt werden.
- Schließlich wird der geübte Text von Teilnehmenden im Plenum präsentiert. Nun kann er von allen im Gespräch behandelt werden.

Vorschlag 2:

Wiederholendes Lesen und Lesestrategien für das eigenständige Leseverstehen

- Fragen zum Text sollten den Teilnehmenden schriftlich vorliegen und begleitet laut wiederholt gelesen werden.
- Textstellen, die helfen, diese Fragen zu beantworten, sollten in Vorbereitung der Beantwortung von den Teilnehmenden gesucht und ebenfalls wiederholt laut gelesen werden.
- Einige mögliche Antworten können Sie als Kursleitung im Plenum knapp besprechen, bevor Sie die Teilnehmenden dazu anleiten, auf der Basis eigenständiger Textarbeit die Antworten schriftlich zu formulieren.
- Während der hieran anschließenden Sicherungsphase im Plenum sollten Sie, falls nötig, eine erneute fokussierte Lektüre des Textes anleiten und die Antworten der Teilnehmenden mit Bezug zum Text auf Vollständigkeit und Richtigkeit überprüfen und gegebenenfalls korrigieren.
- Abschließend können Sie erneut das Gespräch über den Inhalt und die Bedeutung des Textes suchen.

Mit diesem Vorgehen wird das eigenständige Leseverstehen durch wiederholte fragengeleitete Lektüre von Textabsätzen modelliert und auf eine strukturierte Textarbeit (mit den Lesestrategien Fragen, Klären, Zusammenfassen) vorbereitet.

Leseflüssigkeitsförderung in typische Kurssituationen integrieren

Romane oder Erzählungen lesen

In einigen Kursen werden über mehrere Kurssitzungen hinweg Romane in einfacher Sprache gelesen. Oft werden zum Einstieg in die Lesezeiten die schon erlesenen Kapitel im Plenum gemeinsam zusammengefasst. Anschließend wird der Roman weitergelesen – reihum und laut.

In manchen Unterrichtssequenzen wird der Einsatz einzelner Lesestrategien geübt: unbekannte Wörter mithilfe des Wörterbuches zu klären, wichtige Gelenkstellen des Textes wiederholt zu lesen und Fragen zum Text zu beantworten.

Oftmals wird das Leseverstehen durch die Kursleitung erleichtert, indem die Handlung und die Figurenentwicklung erläutert werden.

Im Anschluss an das laute Reihum-Lesen wird in manchen Kursstunden mit Impulsen und offenen Fragen versucht, ein Gespräch über den Text zu initiieren; manchmal werden auch Fragen schriftlich beantwortet.

Positiv ist, dass die Romanlektüre Teilhabe an kultureller Erfahrung bietet. Die gemeinsame Lektüre kann motivieren, auch außerhalb des Kurses zu lesen. Einige Kursleitungen verfügen über reichhaltige Bestände an Romanen in einfacher Sprache und leihen sie regelmäßig an ihre Teilnehmenden aus.

Dennoch sehen wir die geschilderte Routine kritisch: Von den einzelnen Teilnehmenden wird insgesamt wenig gelesen. Wiederholt gelesen wird so gut wie nie. Da die Kurse sehr heterogen zusammengesetzt sind, ist darüber hinaus die Text-Lesende-Passung oft ein Problem. Sind die Texte aber für einige deutlich zu schwer, kollidieren langwierige Fehlerkorrekturen mit dem Wunsch, den Fortgang der Geschichte zu erfahren.

Auch hier möchten wir Alternativen vorschlagen.

Vorschlag für die Kurspraxis

Gut betontes Vorlesen vorbereiten und Handlungsverlauf sichtbar machen

- Planen Sie Zeit für die Integration von Leseflüssigkeitsförderung in die Romanlektüre ein. Mit Kursteilnehmenden auf Alpha-Level 3 kann ein Roman absatzweise und begleitet korrigiert und wiederholt geübt werden, sodass eine korrekte und sinngestaltende Präsentation im Plenum gelingen und entsprechend gewürdigt werden kann. Hierbei kann das begleitete Lesen zu zweit oder zu dritt durch vorbereitete Audioaufnahmen des zu übenden Absatzes unterstützen.
- Eine gute Differenzierungsmöglichkeit liegt im Umfang des Textteils, der erarbeitet werden soll: Weniger gut Lesende könnten entlastet werden, indem Sie kürzere Abschnitte lesen. Sie können gegebenenfalls auch Wortlisten aus einzelnen Sätzen aus dem Text extrahieren und zur Vorbereitung anbieten.
- Um den Überblick über die Romanhandlung zu behalten, können Sie gemeinsam mit den Teilnehmenden Zusammenfassungen zum jeweils gelesenen Kapitel auf große Blätter schreiben und im Kursraum anbringen, beispielsweise an einem langen gespannten Seil. Besondere Textstellen und Gedanken der Kursteilnehmenden zum Text können von Mal zu Mal das „Leseseil“ ergänzen.
- Ein Tipp: Es ist sinnvoll, wenn diejenigen, die Alphabetisierungskurse anbieten, beliebte Romane in einfacher Sprache in ausreichender Anzahl anschaffen und bereitstellen, damit alle das Werk in der Sitzung vorliegen haben.

Bewusstsein für das eigene (flüssige) Lesenlernen schaffen

Alles auf einen Blick

Worum geht es? Es geht darum, den Erwerb von Leseflüssigkeit wahrzunehmen.

Worauf sollte ich achten? Das Wissen um den Erwerb und den Sinn von Automatisierungsleistungen ist bei Teilnehmenden oftmals nicht vorhanden. Dieses zu vermitteln, kann Aufgabe der Kursleitung sein.

Wie kann ich Bewusstsein für das (flüssige) Lesenlernen fördern? Ich kann die Rolle von Leseflüssigkeit als Meilenstein für Textverstehen herausstellen und mit den Teilnehmenden erörtern, was sie schon können und was sie noch üben müssen.

Was wissen Kursteilnehmende über ihren Leseerwerb und was nicht?

Unsere Interviews mit Kursteilnehmenden zeigen, dass viele über das Lesenlernen sowie den gesamten Schriftspracherwerb anschaulich und konkret zu berichten wissen. Es ist vom Erlernen der Buchstabe-Laut-Beziehung die Rede, von Umlauten und Doppellauten, Silben und silbischem Lesen, Wortbausteinen, kleinen Wörtern, großen Wörtern, bekannten und unbekanntem Wörtern, kurzen Sätzen und langen Sätzen.

Beschrieben werden Beobachtungen eigener Leseprozesse und Lernfortschritte überwiegend auf Alpha-Level 1 und Alpha-Level 2. Die vielen Unterscheidungen, die die Kursteilnehmenden dabei verwenden, dokumentieren, dass die Schritte des Leseerwerbs sehr genau wahrgenommen werden. Die kleinteiligen Erläuterungen offenbaren natürlich auch, wie viel Mühe und Ausdauer für diesen Erwerb im Erwachsenenalter aufgebracht werden muss.

Festzuhalten bleibt: Um Fortschritte auf einem langen Weg wahrnehmen zu können, ist ein detailliertes Wissen über Etappen für die Teilnehmenden nützlich.

Im Vergleich zum reichhaltigen Wissen um die skizzierten hierarchieniedrigen Schritte des Leseerwerbs scheint bei den Befragten deutlich weniger explizites Wissen zum Leseflüßigkeitserwerb vorzuliegen. Vielmehr scheinen viele Teilnehmende davon auszugehen, dass sie, nachdem Silben und Wörter erlesen werden können, nun kurze Sätze und Texte verstehen werden, ganz gleich, wie holprig die einzelnen Wörter dekodiert werden.

Dass das Textverstehen aber ohne den Schritt zur automatisierten Worterkennung nicht gelingen kann, ist vielen kaum bewusst. Nur wenn der mentale „Arbeitsspeicher“ nicht mehr mit Erlesen und Entschlüsseln von Wörtern belastet ist, stehen Menschen überhaupt Kapazitäten für das Textverstehen zur Verfügung.

Unsere Studie zeigt, dass selbst in den Kursen, in denen wiederholtes lautes korrigiertes gemeinsames Lesen angeleitet wurde, der Mehrwert dieser Übung selten thematisiert wurde. Dadurch besteht die Gefahr, dass der Sinn des Übens unklar bleibt und ein wichtiger Schritt im Lernprozess nicht ausreichend bewusst gegangen wird.

Bewusstsein für das eigene (flüssige) Lesenlernen schaffen

Das Bewusstsein für den Leseflüssigkeitserwerb fördern

Wir möchten deshalb dafür plädieren: Nutzen Sie die guten metakognitiven Fähigkeiten, die bei vielen Ihrer Lernenden vorliegen, und thematisieren Sie, visuell unterstützt durch eine Grafik (siehe Kopiervorlage rechts), den Weg vom dekodierenden zum flüssigen Lesen. Erläutern Sie die Rolle der Leseflüssigkeit als Meilenstein auf dem Weg zum Leseverstehen und als eigenständiges Ziel, sodass sich der Sinn des wiederholenden lauten Lesens erschließt.

Das Wissen um die Bedeutung von Leseflüssigkeit sollte transparent das Lesenlernen begleiten. Es kann auf dem langen und mühevollen Weg des Leseerwerbs eine wichtige Orientierung sein und Teil einer positiven Grundeinstellung dem Weiterlernen gegenüber werden. Denn Fortschritte bei der Leseflüssigkeit lassen sich wesentlich leichter erreichen als solche bei eigenständigem Textverstehen.

Literaturtipp

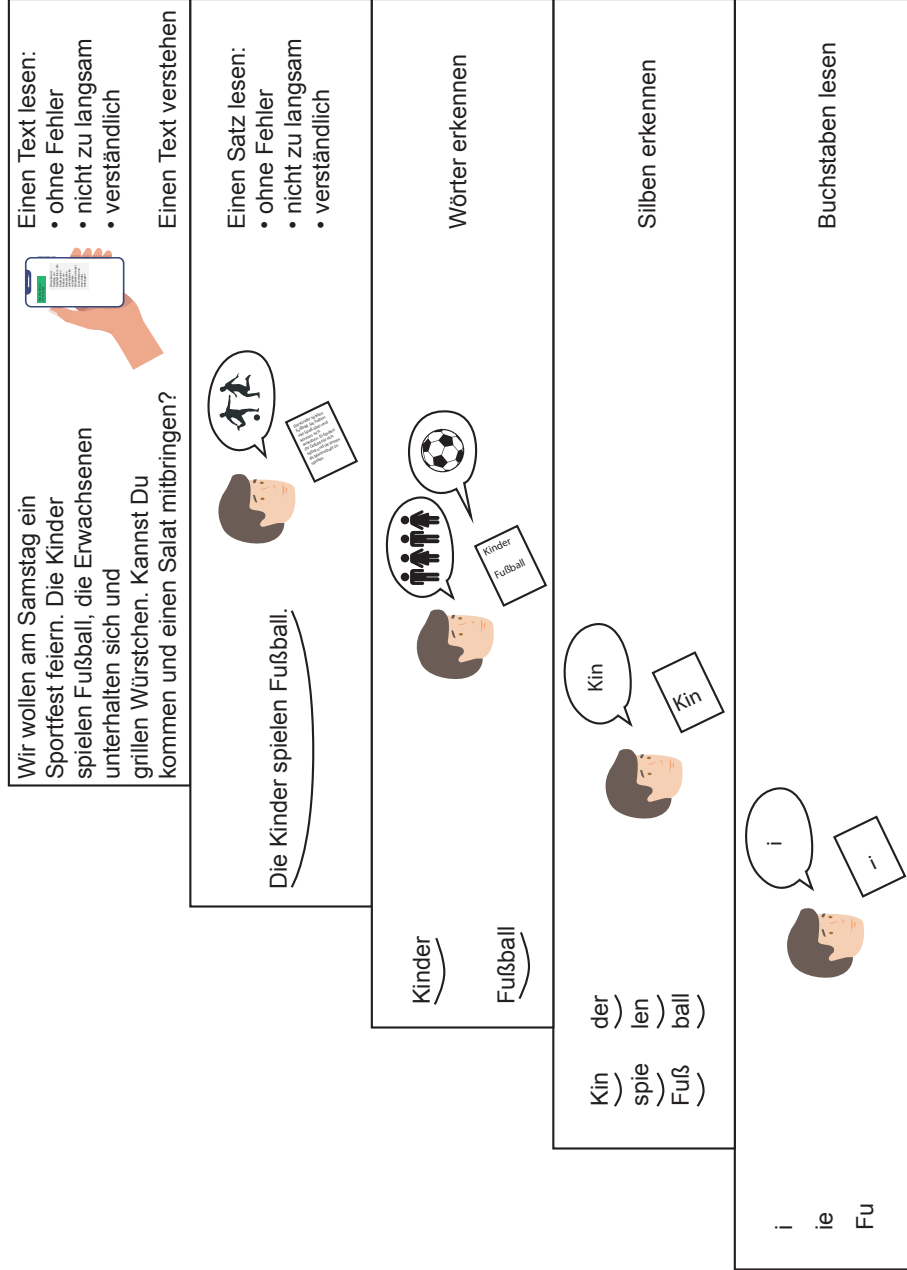
Dittmar, Miriam; Lindauer, Nadja; Sturm, Afra (2021): Lautleseverfahren und ihre Umsetzung in Alphabetisierungskursen: Eine Untersuchung zum Leseunterricht in der Erwachsenenbildung. *Lernen und Lernstörungen* (10/4). S. 231–243.

Lesen lernen

Was kann ich schon?

Was muss ich noch üben?

Bewusstsein für das eigene (flüssige) Lesenlernen schaffen



Herausgeber

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
Königswinterer Straße 552 b
53227 Bonn

Verantwortlich

Gabi Netz

Redaktion

Boris Zaffarana

Gestaltung

grafikDESIGN Isabel Nonn

Kontakt

Telefon: 0228 97569-0
E-Mail: info@vhs-lernportal.de
vhs-lernportal.de

**Die Verwendung der Inhalte jenseits öffentlich geförderter Lernangebote,
insbesondere die Vervielfältigung, bedarf der Zustimmung des Herausgebers.**

©2023 Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn

Diese Publikation wurde im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W147100 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin/beim Autor.