

1 Einleitung

Das **Lesen** nimmt in der heutigen wissens- sowie informationsbasierten Gesellschaft einen **bedeutenden Stellenwert** ein. Durch den vorherrschenden **Digitalisierungsprozess** wächst die Bedeutsamkeit des Lesens auch künftig, denn es wird vermehrt in multimediale Zusammenhänge gefügt. Grundsätzlich wirkt die Lesefähigkeit nahezu in alle Bereiche des Lebens ein und gilt dementsprechend als **Grundvoraussetzung für die aktive, selbstbestimmte und erfolgreiche Teilhabe** am gesellschaftlichen und kulturellen Leben, für Bildung, Beruf und Chancengleichheit. Spätestens seit den großen internationalen Leistungsvergleichsstudien, wie beispielsweise PISA, ist die **Leseförderung** wieder verstärkt in den Fokus fachdidaktischer Diskussionen gerückt, da Lesekompetenz hier nachweislich als Schlüsselqualifikation für den weiteren Kompetenzaufbau in diversen Bereichen identifiziert worden ist.¹

Die Entwicklung hin zu einer kompetenten Leserin bzw. einem kompetenten Leser stellt keinen anstrengungsfreien und automatisch ablaufenden Prozess dar, sondern einen individuell **herausfordernden Weg**, welcher einer konsequenten und systematischen Leseförderung bedarf. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass die „Aktivität des Lesens, die Fähigkeit, verschiedene metakognitive und kognitive Strategien anzuwenden, um Texte sinnentnehmend lesen zu können, eng mit dem **Willen** zu lesen“² verknüpft ist. Neben dem stark **kognitionstheoretisch** geprägten Verständnis von Lesekompetenz ist es ebendiese **motivational-emotionale** Dimension des Lesens, welcher eine wesentliche Rolle zukommt, denn, „wenn [Schülerinnen und] Schüler das Gefühl haben, sie seien keine guten [Leserinnen bzw.] Leser, können Frustration, Verlegenheit oder Versagensängste sie davon abhalten, sich mit dem Lesen zu beschäftigen. Ohne **Vertrauen** in sich selbst als [Leserin bzw.] Leser machen [Schülerinnen und] Schüler oft keinerlei ernsthafte Versuche, ihre Lesekompetenz zu verbessern.“³ Folglich darf „eine erfolgreiche und nachhaltige Leseförderung den ‚**subjektiven Faktor**‘ auf keinen Fall ausklammern“⁴, damit die Entwicklung von positiv geprägten Leseselbstkonzepten bei SuS unterstützt werden kann.⁵

Die vorliegende Ausarbeitung wird sich vor ebendiesem beschriebenen Hintergrund der persönlichen Dimension von Leseausbildung näher widmen. Es soll die unterrichtspraktische Umsetzung eines Fördervorhabens aus dem Bereich der leseanimierenden Verfahren dargestellt werden, um insbesondere die **Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts** von SuS eines 4. Schuljahres in den Blick zu nehmen. Dabei wird speziell der Fragestellung nachgegangen, inwieweit das jeweilige

¹ Vgl. Ehlers 2016, S.30 und Rosebrock/Nix 2014, S.7f.

² Schoenbach, S.44

³ Schoenbach, S.44

⁴ Garbe 2012, S.11

⁵ Vgl. Streblov 2004, 288

leseanimierende Verfahren das Selbstkonzept der SuS als kompetente Leserin bzw. kompetenten Leser beeinflusst. Nachfolgend werden dafür zunächst die **theoretischen Grundlagen** der systematischen Leseförderung und der damit verbundene **Lesekompetenzbegriff** erläutert, um die **Rolle des lesebezogenen Selbstkonzeptes** innerhalb dessen modellhaft darzustellen. Daran anschließend soll sich den **Einzeldimensionen** des lesebezogenen Selbstkonzeptes angenähert werden, indem eine Vorstellung seiner Bedeutung sowie Entstehung entwickelt wird. Weiterführend soll in diesem Kontext ausgeführt werden, inwiefern speziell Schule, Unterricht sowie die Lehrkräfte als zunehmend wichtiger werdende **(Lese-)Sozialisationsinstanzen** einen Beitrag hierzu leisten können. Es wird dabei thematisiert, was **Leseanimation** als Förderverfahren auszeichnet und welche Ziele sie verfolgt. Dem Theorieteil schließt sich die genauere Betrachtung der **unterrichtspraktischen Umsetzung** der Leseanimationsverfahren in einer 4. Klasse an. Hierbei gibt eine fokussierte **Lerngruppenanalyse** zunächst Aufschluss über die Lernausgangslage der SuS. Darauf aufbauend folgt eine Erläuterung der grundlegenden didaktischen und methodischen **Planungsentscheidungen** sowie der **unterrichtlichen Durchführung** des Fördervorhabens. In einem nächsten Schritt wird die **Entwicklung** des lesebezogenen Selbstkonzeptes der SuS dargestellt, evaluiert und reflektiert. Diese Ergebnisse werden anschließend in Beziehung zu den durchgeführten Leseanimationsverfahren gesetzt, um **differenzierte Rückschlüsse** auf deren möglicherweise unterschiedliche Wirkungsweise auf das Leseselbstkonzept der SuS ziehen zu können. Abschließend werden die Evaluationserkenntnisse in einem kurzen **Fazit** dargelegt.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Systematische Leseförderung und Lesekompetenz

Die Begrifflichkeit der ‚**Systematischen Leseförderung**‘ bezeichnet ein Konzept, „das spezifische Leseschwierigkeiten der Schülerschaft in ein ausdifferenziertes **Modell** von Lesekompetenz einordnet und vor diesem Hintergrund passende Fördermethoden zu den verschiedenen **Teilbereichen** des Lesens empfehlen kann.“⁶ Somit bedarf es zunächst eines genaueren theoretischen Verständnisses davon, was Lesekompetenz ausmacht. Dazu werden nachfolgend die in der aktuellen wissenschaftlichen Debatte vorherrschenden unterschiedlichen Betrachtungsweisen auf den **Lesekompetenzbegriff** kurz erläutert. Grundsätzlich stehen sich zwei Ansätze der Leseförderung gegenüber. Auf der einen Seite herrscht ein dominant **kognitionstheoretisch** geprägtes Verständnis von Lesekompetenz vor, auf welches insbesondere die internationalen Vergleichsstudien zurückgreifen. Sie rücken gezielt die kognitiven Aspekte des Lesens im Sinne von konstruktivistischer Lerntheorien als Prozess der Informationsentnahme sowie Informationsverarbeitung ins Zentrum ihrer

⁶ Rosebrock/Nix S.9

Überlegungen.⁷ Auf der anderen Seite steht diesem Ansatz ein kulturwissenschaftlich begründetes Lesekompetenzmodell der **Lesesozialisationsforschung** entgegen, welches Leseförderung zusätzlich als „kulturelle Praxis“⁸ versteht und somit sowohl die sozialisatorischen Aspekte des Lesekompetenzerwerbs als auch die subjektiven und sozialen Funktionen des Lesens berücksichtigt. Es wird betont, dass „die motivationalen und emotionalen Aspekte des Lesens bzw. der Leseförderung“⁹ wichtig sind und mehr als nur „eine Optimierung von Informationsverarbeitung“¹⁰ darstellen. Maßgeblich vereint beide Kompetenzmodelle des Lesens die Vorstellung, dass der Vorgang sowie der Erwerb des Lesens als ein „**komplexer Prozess**“¹¹ zu begreifen ist, „der aktive Anforderungen an den Leser stellt“.¹²

Im Hinblick auf die **schulische Leseförderung** entfalten Rosebrock/Nix einen umfassenden Lesekompetenzbegriff, indem sie das Lesen in seinen verschiedenen Einzeldimensionen betrachten. Dabei gelingt es ihnen, den kognitionstheoretischen Ansatz mit dem der Sozialisationsforschung zu verknüpfen und zusätzlich eine didaktische Perspektive zu integrieren. Ihr sog. **Mehrebenenmodell** beschreibt bildlich einen Kreis, welcher aus drei voneinander abgrenzbaren und gleichzeitig sich wechselseitig durchdringenden Kompetenzebenen besteht. Ausgehend von der Schriftwahrnehmung als „gedachter Mitte der konzentrischen Kreise“¹³ und kleinster Einheit des Lektüremoments bildet die **Prozessebene** die mentalen Tätigkeiten der kognitiven Verarbeitung ab, die ummantelt wird von der **Subjektebene**, welche die persönlichen Reaktionen und Haltungen der Leserin bzw. des Lesers als Individuum gegenüber dem Lesen veranschaulicht. Sie ist wiederum umschlossen von der **sozialen Ebene**, die das Lesen in dessen sozio-kulturellen Rahmen einbettet, in dem es stattfindet.¹⁴

Auf den kognitiven Anforderungsbereich¹⁵ kann aufgrund der Umfangsbegrenzung der Ausarbeitung nicht näher eingegangen werden. Wichtig ist, dass die ‚technische Basis‘ allein den Lesevorgang nicht umfassend beschreiben kann, sondern erst durch die persönlichen und sozialen Erfahrungsdimensionen des Lesens vervollständigt wird. „Es braucht sozusagen **Antriebe**, die jeden einzelnen der kognitiven Schritte auf den Weg bringen“¹⁶, denn „das Lesen fordert ... das umfassende **Engagement** des lesenden Subjekts“¹⁷, um die „vielschichtigen Denkakte beim Lesen langwierig“¹⁸ einüben zu können. Mit diesen **affektiv-motivationalen Aspekten**

⁷ Vgl. Garbe/Holle/Jesch 2010 S.10

⁸ Kühn 2003, S.8

⁹ Kühn 2003, S.8

¹⁰ Kühn 2003, S.8

¹¹ Schoenach S.32

¹² Beetz/Heyer 2014, S.17

¹³ Rosebrock/Nix S.16

¹⁴ Vgl. Rosebrock/Nix S.14ff.

¹⁵ Ausführlicher zur Prozessebene siehe Rosebrock/Nix S.17ff.

¹⁶ Rosebrock/Nix S.20,21

¹⁷ Rosebrock/Nix S.21

¹⁸ Rosebrock/Nix S.20

charakterisieren Rosebrock/Nix die Subjektebene ihres Lesekompetenzmodells, welche im Hinblick auf die Steuerung des Leseprozesses den Einfluss des lesenden Subjekts mit seinem individuellen Weltwissen, seinen persönlichen Beweggründen zu innerer Beteiligung und seiner Reflexionsfähigkeit hinsichtlich der eigenen Lektüre sowie der eigenen Lesemotivation berücksichtigt. Denn bei der Lektüre begibt sich die Leserin bzw. der Leser mit all seinen Erfahrungs- und Vorwissensstrukturen **aktiv** und **willentlich** in die Textwelt, „die ihn umfängt, die aber eben doch im Gegensatz zur Realität **kündbar** ist“¹⁹ und somit, je nach subjektiv empfundenem „Reiz des Lesens“²⁰, jederzeit unter- oder abgebrochen werden kann.

Dabei ist interessant, dass sich insbesondere das **kindliche Lesen** „nicht auf bewusste Entscheidungen, Intentionen und Motive reduzieren lässt“²¹, sondern nach Graf bis hinein ins Erwachsenenalter „ein **wunschorientierter Vorgang**“²² ist, der „sogar da, wo Lektüre ganz äußeren Zwecken folgt, immer noch am Laufen gehalten wird von den **Verlockungen zu subjektiver Beteiligung**, vom Begehren nach Sinn, das das mentale Engagement aufrecht erhält.“²³ Dabei impliziert die subjektive Beteiligung immer einen vorhandenen Lebensweltbezug, der in Beziehung zu bisher gesammelten **Leseerfahrungen** des lesenden Subjekts steht. Indem die Leserin bzw. der Leser das Gelesene mit sich selbst und persönlichen Erfahrungs- und Vorwissensstrukturen in Beziehung setzt und reflektiert, verstrickt sie bzw. er sich emotional mit dem Text. Im Fachjargon ist es das sogenannte lesebezogene Selbstkonzept, welches die individuell lebensgeschichtlich gesammelten Leseerfahrungen widerspiegelt und in Form einer **Haltung** gegenüber dem Lesen als Teil der Identität ausbildet.²⁴ Dementsprechend gehört Lesen auch zur „**existenziellen Persönlichkeitsbildung**“.²⁵

Inwiefern sich die motivationalen Selbstüberzeugungen hinsichtlich des Lesens positiv oder negativ ausformen und dementsprechend das Leseverhalten nachhaltig beeinflussen, ist maßgeblich auch durch das **soziale Milieu** geprägt, in dem die Leserin bzw. der Leser aufwächst. Neben der eigenen **Leselerngeschichte** sind es eben diverse **Sozialisationsinstanzen** wie Familie, Schule oder Gleichaltrige, die auf das lesende Subjekt wirken, es leiten und beeinflussen.²⁶ Im Gegensatz zu der verbreiteten Annahme, dass Lesen ein einsamer Vorgang ist, öffnet die soziale Ebene den Blick auf die „**kommunikative Dimension** des Lesens“²⁷. Von Beginn an sind es nämlich Erzähl- und Vorlesesituationen, die **sozial-interaktive Vorlesedialoge** zwischen Kind und kompetenteren Anderen initiieren und die Lektüre sinnstiftend verarbeiten. Dieser kommunikative Austausch wird im Verlauf des Übergangs zum Selberlesen in Form von

¹⁹ Rosebrock/Nix S.21

²⁰ Rosebrock/Nix S.21

²¹ Graf 2002 S.50

²² Rosebrock/Nix S.21

²³ Rosebrock/Nix S.21

²⁴ Vgl. Rosebrock/Nix S.22

²⁵ Krug/Nix S.108

²⁶ Vgl. Rosebrock/Nix S.22

²⁷ Rosebrock/Nix S.23

Anschlusskommunikation verwirklicht, die eine **soziale Weiterverhandlung** der textbezogenen Konstruktionsprozesse weiterhin ermöglicht. In diesem Sinn ist Lesen immer durch **soziale Eingebundenheit und kommunikative Interaktion** gekennzeichnet, die wesentlich zur gemeinschaftlichen Herstellung von Sinnzusammenhängen zwischen Text und subjektiver Lebenswelt beiträgt. Hier wird auch deutlich, dass die soziale Ebene eng mit der Subjektebene verbunden ist, denn es sind subjektive Anreize „nach sozialer Teilhabe“²⁸, die „im Bescheidwissen“²⁹ sowie dem „Zugang zu sozialen Gruppen“³⁰ liegen, welche das Lesen verspricht.³¹

Die vorangehenden Ausführungen haben verdeutlicht, dass systematische und nachhaltige Leseförderung nur gelingen kann, wenn ihr ein umfassender Lesekompetenzbegriff zugrunde liegt, der die Mehrdimensionalität des Leseaktes berücksichtigt und würdigt. Der große Vorteil besteht dabei darin, dass unterschiedliche **Teilkompetenzen** des Lesens den verschiedenen Ebenen innerhalb des ausdifferenzierten Modells zugeordnet und somit zielgerichtet mit **konkreten Lesefördermaßnahmen** verknüpft werden können. Die vorliegende Arbeit fokussiert die Wirkung von Leseanimationsverfahren auf das lesebezogene Selbstkonzept der SuS, sodass nachfolgend zunächst das lesebezogene Selbstkonzept in seinen Einzeldimensionen näher beleuchtet wird, bevor dann genauer auf die Bedeutung von Schule, Unterricht sowie Lehrkräften in diesem Zusammenhang eingegangen wird.

2.2 Einzeldimensionen des Leseselbstkonzepts: Bedeutung und Entstehung

Es sind Erlebnisse sowie Erfahrungen der individuellen Lebensgeschichte, die sich im Laufe der Zeit zu **Grundüberzeugungen** hinsichtlich „der eigenen **leistungsbezogenen Kompetenzen** sowie des **Vertrauens** in die eigene Leistungsfähigkeit“³² ausformen. Auch im Leistungsbereich des Lesens entwickelt sich eine solche **individuelle Fähigkeitseinschätzung**, die alle lebensgeschichtlichen (Lese-)Erfahrungen in Form eines lesebezogenen Selbstkonzepts in sich vereint und eine **motivational geprägte Grundhaltung gegenüber dem Lesen** ausschärft.

Im Rahmen der oben ausgeführten theoretischen Erläuterungen zum didaktischen Mehrebenenmodell hat sich das lesebezogene Selbstkonzept als entscheidende Determinante der Lesekompetenzentwicklung auf subjektiver und sozialer Ebene identifizieren lassen. Folglich wird eine Vorstellung davon, inwiefern und auf Grund welcher **Faktoren und Einflüsse** es sich ausbildet, positiv bzw. negativ beeinflussen lässt und demgemäß auf den Erwerb von Lesekompetenz wirkt, bedeutsam und soll im Folgenden herausgearbeitet werden. Dahingehend lohnt es sich, einen näheren Blick auf die neuere **Motivationsforschung** zu werfen, welche die

²⁸ Rosebrock/Nix S.23

²⁹ Rosebrock/Nix S.23

³⁰ Rosebrock/Nix S.23

³¹ Insbesondere das schulische Lesen, das im Gegensatz zur Freizeitlektüre oft vorgegebene Literatur behandelt, sollte den kommunikativ-sozialen Aspekt des Lesens unbedingt berücksichtigen und aufgreifen, indem reizvolle Möglichkeiten der Anschlusskommunikation in diversen Unterrichtssituationen ermöglicht werden. (Vgl. Rosebrock/Nix S.23ff.)

³² Krug/Nix S.108

Wichtigkeit des lesebezogenen Selbstkonzepts für den Lesekompetenzerwerb sowie dessen enge **wechselseitige Wirkung** und Beziehung zur Lesemotivation ausdrücklich betont.³³

Der Versuch, die Thematik der Lesemotivation mit dem jeweiligen Ausmaß an Freude und **Spaß an der Lektüre** zu beschreiben, würde dessen Vielschichtigkeit verfehlen. Dennoch wird speziell die kindliche Lektüremotivation mit der **Erfüllung entwicklungsbedingter Bedürfnisse** erklärt³⁴, die dementsprechend essenziell für die Ausprägung der Lesebereitschaft ist. Entwicklungspsychologisch sind es die drei angeborenen Grundbedürfnisse nach Autonomie und **Selbstbestimmung**, nach **sozialer Eingebundenheit** sowie nach eigenem **Kompetenzerleben**, die maßgeblich für die **Entwicklung von Motivation und Lernerfolg** entscheidend sind.³⁵ Dabei können diese lern- und leserelevanten Anreize sowohl **intrinsisch** motiviert, als auch **extrinsisch** begründet sein. Bei Ersterem wird bsw. die hier in Rede stehende Tätigkeit des Lesens an sich als befriedigend und belohnend empfunden bzw. es besteht ein starkes themenbezogenes persönliches Interesse (z.B. Reihenliteratur). Bei Zweiterem wird eine Tätigkeit, das Lesen, vorwiegend aufgrund zu erwartender positiver/ negativer Folgen praktiziert (z.B. Aussicht auf gute/ schlechte Note, Anerkennung durch Lehrer/ Mitschüler). Finden diese **Motivationsmuster** gehäufte Anwendung, verankern sie sich zu einer habituellen Lesehaltung.³⁶

Inwiefern Leserinnen bzw. Leser mit vergangenen **Erfolgs-** sowie **Misserfolgserlebnissen** umgehen und diese für sich attribuieren, ist für die Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzeptes auch relevant. Hier unterscheidet man zwischen **internalen und externalen Attribuierungen**. Erfolgt die kausale Ursachenzuschreibung von Erfolg bzw. Misserfolg, indem **persönliche sowie zeitstabile Faktoren** angeführt werden, so spricht man von internaler Attribution. Im Gegensatz dazu sind es **äußere und als veränderbar eingestufte Faktoren**, die im Rahmen von externalen Attribuierungen als Erklärungsansätze für Erfolg bzw. Misserfolg dienen.³⁷ Mit Blick auf die Anlegung von Selbstkonzepten als LeserIn bzw. Nicht-LeserIn ist festzustellen, dass insbesondere SuS mit **negativ geprägten Leseselbstbildern** dazu neigen, **Erfolg external** und **Misserfolg internal** zu attribuieren. Das bedeutet, dass sie beispielsweise die erfolgreiche Bewältigung einer Leseaufgabe nicht mit ihrem eigenen Können in Verbindung bringen, sondern äußeren veränderbaren Gegebenheiten im Sinne von Aussagen wie *Dieses Mal hatte ich Glück.* oder *Heute war der Text viel leichter als sonst.* zuschreiben. Dahingegen wird Misserfolg von dieser Schülergruppe oft internal attribuiert, also auf unveränderbare Faktoren, die in der eigenen Person verankert sind, zurückgeführt, sodass es häufig zu Äußerungen

³³ Krug/Nix S.106 ff.

³⁴ Vgl. Graf 2007 S. 49

³⁵ Vgl. Standop S.4ff.

³⁶ Vgl. Krug/Nix S.107f.

³⁷ Vgl. Krug/Nix S.108f.

kommt, wie *Ich kann einfach nicht Lesen.* oder *Das lerne ich nie.* Dementsprechend kann weder das oben aufgeführte Grundbedürfnis nach Kompetenzerleben ausreichend befriedigt werden, noch kann es, trotz eines tatsächlichen Erfolgserlebnisses, zu einer positiven Beeinflussung des lesebezogenen Selbstkonzeptes kommen. Indessen tendieren **SuS mit einem positiven Selbstkonzept** als Leserin bzw. Leser eher dazu, **Misserfolg external** und **Erfolg internal** zu attribuieren. Dieses Attribuierungsmuster gilt als sehr lern- und motivationsförderlich, da hier die eigene Person mit ihrer individuellen Leistungsfähigkeit als Ursache für das erfolgreiche Handeln verantwortlich gemacht wird und sich somit als selbstwirksam und selbstbestimmt erleben kann. Außerdem wird diese positive Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen nicht unmittelbar durch Misserfolgserlebnisse in Frage gestellt, da sie als veränderbar eingestuft werden und somit die subjektive Selbstbestimmung der Leserin bzw. des Lesers ansprechen (*Nächstes Mal lerne ich einfach mehr, dann wird es mir wieder besser gelingen.*).³⁸ Es wird deutlich, dass das Wissen über die positiven sowie negativen Folgen derartiger Attribuierungsmuster wichtige Informationen bietet, die sich Lehrkräfte zunutze machen sollten. Durch gezieltes individuelles **Feedback** können Lehrkräfte hier sinnvoll intervenieren, indem sie SuS überzeugend rückmelden, „dass und wie sie Leseaufgaben erfolgreich bewältigen können“.³⁹ Daraufhin besteht die Chance, ungünstiges Attribuierungsverhalten von einzelnen SuS aufzubrechen, durch lernförderliches zu ersetzen und somit lesebezogene Selbstkonzepte nachhaltig positiv zu beeinflussen.⁴⁰

Das wechselseitige Zusammenspiel aller dieser an der Anlegung und Ausgestaltung von Leseselbstkonzepten beteiligten diversen Einflussfaktoren bewirkt, dass das Lesen für jede Leserin bzw. jeden Leser einen höchst **individuellen Stellenwert** einnimmt. Ob „Lektüren aufgenommen und durchgehalten bzw. verweigert oder abgebrochen“⁴¹ werden, hängt sehr stark mit der **individuellen Wert-Komponente** des Lesens zusammen. Inwiefern das Lesen Genuss erlebnis darstellt, ob es persönliche Relevanz besitzt, welchen nützlichen Sinn es mit sich bringt und welche Anstrengungen dafür aufgebracht werden müssen, sind Fragestellungen, mit denen sich jedes lesende Subjekt immer wieder mehr oder weniger bewusst auseinandersetzt und vergleichend gegenüberstellt. Möller und Schiefele beschreiben diesen Wertzuschreibungsvorgang als **mental-emotionalen „Abwägungsprozess“**⁴², der im Sinne einer unterbewussten Kosten-Nutzen-Rechnung hervorgebracht wird. Je nach Ergebnis wird z.B. darüber entschieden, ob lernziel- oder leistungszielorientiert gelesen wird.

Einen nicht zu unterschätzenden Faktor bei der Ausbildung einer wertschätzenden Haltung gegenüber dem Lesen bilden auch sozialisatorische Aspekte.

³⁸ Vgl. Krug/Nix S.108f. und Rosebrock/Nix S.116ff.

³⁹ Rosebrock/Nix S.117

⁴⁰ Vgl. Rosebrock/Nix S.117

⁴¹ Krug/Nix S.109

⁴² Krug/Nix S.109

Wie unter 2.1 dieser Arbeit bereits thematisiert worden ist, sind es neben der eigenen Leselerngeschichte auch diverse **Sozialisationsinstanzen**, die auf das lesende Subjekt einwirken.⁴³ Bei jeder/m LeserIn bilden sich individuelle Lektüregewohnheiten, Lesemotivationen und -haltungen durch die jeweils individuell unterschiedlich verlaufende Lesesozialisation aus. Hier wird oft davon gesprochen, dass insbesondere das kulturelle Kapital, welches eine Leserin bzw. einen Leser umgibt, entscheidend ist. Unter anderem zählt dazu beispielsweise inwiefern und in welchem Ausmaß Kontaktmöglichkeiten mit Büchern im direkten Umfeld bestehen (z.B. Bücheranzahl im Haushalt) oder auch welche **alltagskulturelle Wertschätzung** dem Lesen allgemein innerhalb der Familie und im Freundeskreis zukommt.⁴⁴

Weiterhin diskutiert werden die **Geschlechterunterschiede**, die in alle Dimensionen der Lesekompetenz, Lesemotivation sowie Einflussfaktoren zur Ausschärfung eines lesebezogenen Selbstkonzeptes hineinspielen. Studien haben gezeigt, dass sich Leseleistung und -verhalten bei Jungen und Mädchen modal verschieden darstellen. Vor diesem Hintergrund erscheint es im Blick auf die Entwicklung von Leseselbstkonzepten sinnvoll, sich als Lehrkraft geschlechterspezifische Unterschiede zu vergegenwärtigen und mit **gendersensiblen Gespür** den (Lese-)Unterricht zu gestalten.⁴⁵ Damit ist gemeint, dass geschlechterspezifische Kompetenzen, Neigungen und Interessen **nicht verallgemeinert** werden dürfen. SuS gehören zwar verschiedenen Geschlechtsgruppen an, durch diese Genderklassifizierung sollte jedoch nicht aus dem Blick geraten, dass SuS primär als **Individuen** gesehen und verstanden werden müssen.

Die vorangehenden Betrachtungen haben gezeigt, dass das lesebezogene Selbstkonzept ein tiefgründiges, multidimensionales und individuell unterschiedlich ausgeformtes Konstrukt der Persönlichkeit darstellt⁴⁶, dem eine wichtige Rolle im Kontext der Lesekompetenz sowie der Lesemotivation zukommt. Es wird durch zahlreiche innere und äußere Faktoren, die auf das lesende Subjekt wirken, geprägt. Dabei sind es nicht ausschließlich vergangene Leseerfahrungen und Leseerlebnisse, die das Selbstverständnis als LeserIn oder NichtleserIn ausformen, sondern ebendiese individuellen Fähigkeitskonzepte selbst, die **zukünftiges Erleben und Verhalten** mitbestimmen, also auch „zukünftige Leseleistungen in positiver oder negativer Hinsicht beeinflussen“.⁴⁷ Insofern verbirgt sich hier eine wechselseitige Wirkung, deren Kraft es gilt zu kennen und möglichst in positive Bahnen zu lenken, um das Risiko einer Negativspirale im Sinne eines „**Teufelskreises**“, in dem „ein emphatischer Bezug zu Büchern und Texten, z.B. Neugierde, Interesse usw., von den [Schülerinnen und]

⁴³ Vgl. S.5 dieser Arbeit

⁴⁴ Vgl. Rosebrock/Nix S.121f.

⁴⁵ Vgl. Krug/Nix S.109f.

⁴⁶ Aus diesem Grund kann sich einer umfassenden Beschreibung des Leseselbstkonzeptes nur angenähert werden.

⁴⁷ Krug/Nix S.109/ (vgl. Rieckmann 2012)

Schülern nicht mehr entwickelt wird“⁴⁸, zu minimieren. Dementsprechend darf die Bedeutung des lesebezogenen Selbstverständnisses im Rahmen der systematischen Leseförderung in der Schule nicht unterschätzt werden, denn es kann Lern- und Leseprozesse sowohl nachhaltig **blockieren** als auch merklich **stützen**.

Nachfolgend wird nun auf die Bedeutung von Schule, Unterricht sowie Lehrkräften im Hinblick auf die Entwicklung des Leseselbstkonzeptes eingegangen.

2.3 Bedeutung von Schule, Unterricht und Lehrkraft für die Entwicklung von Leseselbstkonzepten: Lesesozialisation und Leseanimation

Es sind politische Diskussionen um Chancengleichheit und Gleichstellung, die dazu geführt haben, dass SuS zunehmend **mehr Zeit in der Institution Schule** verbringen als dies noch vor einigen Jahren der Fall war. Als zentrale Folgewirkung der vermehrten ganztägigen Betreuung sowie Beschulung ist die abnehmende erzieherische und bildende **Einflussnahme** der Eltern sowie des familiären Umfelds auf SuS zugunsten des sozialisatorischen Einflusses von Schule. Im Hinblick auf das Lesen wird Schule somit umso mehr eine bedeutsame **Lesesozialisationsinstanz**. Neben der Aufgabe „**literarische Primärsozialisationen**“⁴⁹ zu kompensieren, trägt Schule nun verstärkt die Verantwortung, **Zugänge** zur Welt der Bücher zu eröffnen, sodass Lesen von SuS als emotional belohnend, wert- und sinnvoll entdeckt und erlebt wird.⁵⁰ Die Förderung und der Erhalt einer positiven Grundeinstellung gegenüber dem Lesen ist insbesondere in der **Grundschule** von enormer Wichtigkeit, da sich die kindliche Lesehaltung ungefähr mit Vollendung des zwölften Lebensjahrs weitestgehend unveränderbar ausgefestigt hat, sodass davon ausgegangen wird, dass SuS, die „bis dahin die Freude am Lesen noch nicht entdeckt und erfahren ... [haben,] ... die Welt der Bücher verschlossen bleibt“⁵¹ Dieser Tenor ist auch im **Kerncurriculum** des Fachs Deutsch der Primarstufe verfestigt. Hier heißt es „die Lernenden setzen sich lesend mit der Welt auseinander und erfahren, dass Lesen Vergnügen bereiten kann.“⁵² Dennoch findet sich in den Passagen zu den in Klasse 4 zu erreichenden Bildungsstandards im Bereich *Lesen und Rezipieren* noch immer eine **überwiegend kognitive Orientierung** und zentrale Begriffe wie ‚Lesemotivation‘ werden nicht explizit benannt.⁵³ Auch ein Großteil der Literaturdidaktiker postulieren, dass sich unzureichende kognitive Lesefertigkeiten und -fähigkeiten auf Prozessebene negativ auf die Ausbildung von Lesegenuss und -motivation auswirken. Beispielsweise Rosebrock/Nix argumentieren, dass ohne hinreichende **Leseflüssigkeit**, als „Brücke zwischen dem Dekodieren und dem Leseverstehen“⁵⁴, „das Lesen nicht mühelos und belohnend wird.“⁵⁵ Dagegen

⁴⁸ Rosebrock/Nix S.118

⁴⁹ Lührs 2009 S.30

⁵⁰ Vgl. Hurrelmann 2004 S.59f.

⁵¹ Vgl. Sahr 2009 S.5

⁵² KCC Hessen S.14

⁵³ Vgl. KCC Personale Kompetenz

⁵⁴ Pikulski 2006

⁵⁵ Rosebrock/Nix S.31

erwägt der Didaktiker Werner Graf den **Umkehrschluss** und betont, dass, „wenn es gelingt beim Lesen Lust zu empfinden, dann auch ein Weg gefunden wird, Bücher zu verstehen“⁵⁶ Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang die Erkenntnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2000. Hier ließ sich feststellen, dass Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen bei vergleichbarer Lesefreude verschwanden.⁵⁷ Diese Ergebnisse verdeutlichen nochmal die Relevanz und Brisanz der Thematik.

Im Zuge des wachsenden Wirkungsbereichs von Schule nimmt in gleichem Maße auch die **Bedeutung der Lehrkraft** sowie des (Deutsch-)Unterrichts als Sozialisationsinstanz zu. Damit bestimmen sie die Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts von SuS nachhaltig mit. Ähnlich wie familiäre Lesevorbilder prägen Lehrkräfte das grundlegende Interesse für die Bücherwelt bei SuS, je nachdem, wie sie selbst als Leserin oder Leser in Erscheinung treten. Neben Unterrichtsmethoden und Förderverfahren, die ebendiese „Werbung“ für Bücher betreiben, sind es eben auch die Lehrkräfte selbst, die als **Lesemodell** für SuS dienen und Lesefreude möglichst authentisch nahebringen und entmystifizieren können.⁵⁸ Dabei spielt auch eine wichtige Rolle, die SuS bei ihrer **Buchauswahl** kompetent zu beraten, denn so wird nicht nur **Leseeinteresse geweckt**, sondern es können sich persönliche Lesebedürfnisse **ausdifferenzieren**. Die gendersensible Kenntnis der Lehrkraft über aktuelle Trends und Angebote in der Kinder- und Jugendliteratur ist hierbei von großem Vorteil. Wie bereits unter 2.2 dieser Arbeit erläutert, ist auch das adäquate Lehrerfeedback bei der Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzeptes von großer Bedeutsamkeit.⁵⁹

Der vorliegenden Ausarbeitung liegt ein umfassendes didaktisches Verständnismodell von Lesekompetenz zugrunde. „Mit einer solcherart **integrierenden Perspektive** von (Lese-)Theorie und (Lese-)Praxis wird einsichtig, dass naturgemäß nicht alle Leseförderverfahren für alle ... [Teildimensionen des Lesens] gleichermaßen geeignet sein können ... [und] jeweils ihren eigenen sinnvollen, aber umfangslogisch begrenzten Ort innerhalb des weiten Feldes der Förderung von Lesekompetenz einnehmen.“⁶⁰ Neben Vielleseverfahren sind unterrichtspraktische Methoden und Förderansätze, die auf Subjektebene wirken und eine positive Beeinflussung von Leseselbstkonzepten ausdrücklich anstreben, vornehmlich in dem Bereich der **Leseanimation** anzusiedeln.⁶¹ „Animieren heißt anregen, ermuntern, in Stimmung versetzen.“⁶² Im Hinblick auf das Lesen verdeutlicht dies, dass es „**Atmosphäre, Stimmungen und Gefühle**“⁶³ sind, die in diesem Zusammenhang eine große Rolle

⁵⁶ Graf 1995 S.123

⁵⁷ Vgl. Maik 2010 S.64.

⁵⁸ Vgl. Schoenbach S.37f.

⁵⁹ Vgl. Krug/Nix S.129ff.

⁶⁰ Rosebrock/Nix S.9

⁶¹ Mehr zu einzelnen Förderverfahren Vgl. Rosebrock/Nix 2017 (Umfangsbegrenzung der vorliegenden Ausarbeitung)

⁶² Kiehl 1999 S.26

⁶³ Kiehl 1999 S.26

spielen. Insgesamt stellt sich die Leseanimation eher als „ein buntes Sammelbecken für höchst unterschiedliche Lehr- und Lern-Arrangements dar“. ⁶⁴ Zu diesem gehören beispielsweise neben Lesenächten, Vorlesewettbewerben, Autorenlesungen sowie Bibliotheks- und Buchhandlungsbesuchen auch Bücherkisten, Klassenbibliotheken, Leseecken und Buchvorstellungen, die insbesondere neue **Zugänge** zur Bücherwelt eröffnen, indem sie eine atmosphärisch ansprechende und angenehme Leseumgebung gestalten. Des Weiteren gehört das Führen von Lesepässen oder das gemeinsame Erlesen von Buchmetern dazu, die primär über die Gestaltung motivierender **Rahmenhandlungen** den Leseprozess anstoßen. Außerdem zählt die Vermittlung kreativ-motivierender Verarbeitungsmöglichkeiten von (Lese-)Erfahrungen mit Büchern, wie beispielsweise die Teilnahme an Leseprojekten, handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtsmethoden oder das Führen von Lesetagebüchern genauso dazu wie außerschulische (Vor-)Leseevents. ⁶⁵ Allen leseanimierenden Verfahren gemein ist dabei die übergeordnete Leitidee, „in einem emphatischen und kulturellen Sinne ‚**Werbung für Bücher**‘ und das Lesen zu machen und Lektüre als anregende, genuss- und gewinnreiche Freizeitaktivität und Lebenspraxis vorzuführen. [...] Unter lesedidaktischen Gesichtspunkten sind es insgesamt Verfahren, die nicht auf den Leseprozess selbst einwirken und ihn [im Unterschied zu Vielleseverfahren] auch nicht ... faktisch herstellen, sondern die Motivation zum späteren Lesen etablieren oder steigern“. ⁶⁶ Was Leseanimationsverfahren auszeichnet und vereint, ist ein „**lustbetonter, nicht-analytischer Umgang mit Literatur**“⁶⁷, der das primäre Ziel verfolgt, SuS zum Lesen zu **verlocken** und **positive Leseerfahrungen** zu ermöglichen. Diese tragen dann bestenfalls zur Entwicklung einer stabil-positiven Lesehaltung sowie eines positiv geprägten Selbstkonzepts als kompetente Leserin bzw. kompetenter Leser mit außerschulischen Lesegewohnheiten bei. Erreicht werden können diese Ziele insbesondere durch offene Unterrichtsformen, denn sie ermöglichen Spielraum für individualisiertes Lesen und ergänzen den traditionell-kognitiven Leseunterricht sinnvoll. Lange Zeit ist die Leseanimation als **Inbegriff von Leseförderung** verstanden worden. Erst der differenzierte und umfassende Blick auf Lesekompetenz hat die Leseanimation als einen Teilbereich der systematischen Leseförderung ausgemacht und konzeptionell im Förderbereich des „**gern Lesens**“ in Abgrenzung zum Gebiet des „gut Lesens“ verortet. ⁶⁸ Seither wird sie im fachdidaktischen Diskurs im Kanon der Leseförderverfahren eher **kritisch** beäugt, denn ihre Wirkungskraft entzieht sich, im Gegensatz zu prozessorientierten Leseförderverfahren, weitestgehend den standardisierten quantitativen **Diagnoseinstrumenten** und damit einer stichhaltigen

⁶⁴ Kruse/Maubach S.4f.

⁶⁵ Vgl. Rosebrock/Nix S.126ff.

⁶⁶ Rosebrock/Nix S.111f.

⁶⁷ Kruse/Maubach S.4

⁶⁸ Vgl. Kruse 2007 S.176f.

empirischen Überprüfung und Absicherung hinsichtlich Fördererfolg oder -misserfolg.⁶⁹ Skepsis erfährt die Leseanimation im Rahmen der Leseförderung außerdem, weil sie eben nicht direkt auf den Leseprozess einwirkt und diesen unterstützt, sondern sich vorwiegend dahingehend bemüht, ebendiesen zu initiieren. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass leseanimierende Verfahren durchaus voraussetzungsreich sind und somit möglicherweise nicht für alle SuS gleichermaßen zuträglich sein können. Fehlt es beispielsweise an ausreichenden Grundfähigkeiten zur selbstgesteuerten Lektüre mangels unzureichender Leseerfahrung und/ oder Lesekompetenz, besteht die **Gefahr**, dass SuS die begonnene Lektüre nicht durchhalten beziehungsweise „schmackhafte Inhalte [lediglich] **vorgeführt** oder anregende Leseevents [zwar] angeboten“ werden, die persönliche Erfahrung von Lesegenuss aber ausbleibt. Im ungünstigsten Falle kann dies dann den gegenteiligen Effekt von Lesefrustration und -unlust bei einzelnen SuS auslösen, der sich auch nachhaltig negativ auf das lesebezogene Selbstkonzept auswirken kann.⁷⁰ Es wird davon ausgegangen, dass Leseanimationsverfahren insbesondere die Leseselbstkonzepte von jenen SuS positiv beeinflussen können, die bereits „gut lesen können, es aber nicht wollen“⁷¹ oder „gerne lesen und auch motiviert dazu sind.“⁷² Dagegen sind es vorwiegend SuS, die noch über unzureichende kognitive Kompetenzen im Bereich der Leseflüssigkeit und des Textverständnisses auf Prozessebene verfügen sowie in ihrer „Lesesozialisation kaum Erfahrungen mit der ‚Buchwelt‘ gemacht haben“⁷³, welche die Leseanimation an ihre **Grenzen** zu bringen scheint. Hier hängt die Einflussnahme und Wirkungsweise von Leseanimationsverfahren hinsichtlich dem lesebezogenen Selbstkonzept eng mit der stets individuell zu beantwortenden Frage zusammen, inwiefern SuS die Gratifikationen, die mit den leseanimierenden Verfahren vermittelt werden sollen, tatsächlich „**innerlich teilen** können“⁷⁴ und ihnen eine „Lebenspraxis [nicht nur] vorgeführt [wird], an der sie nicht [aktiv] teilhaben (können)“⁷⁵. Folglich ist die möglichst genaue Prüfung und Kenntnis über individuelle Stärken und Schwächen der Lernenden im Vorfeld einer Förderung von entscheidender Bewandnis.

Nachfolgend wird die unterrichtspraktische Umsetzung eines Fördervorhabens in einer vierten Grundschulklasse dargestellt, welches verschiedene Verfahren aus dem Bereich der Leseanimation zu einer Unterrichtseinheit verknüpft. Zunächst erfolgt eine fokussierte **Lerngruppenanalyse** im Hinblick auf die Bereiche der Leseflüssigkeit, dem sinnverstehenden Lesen, der Lesemotivation, dem lesebezogenen Selbstkonzept sowie der Personalkompetenz, um Aufschluss über die individuelle Lernausgangslage der SuS

⁶⁹ Vgl. Kruse/Maubach S.4 und Krug/Nix S.111ff.

⁷⁰ Vgl. ‚Teufelskreis‘ S.10 dieser Arbeit

⁷¹ Krug/Nix S.125

⁷² Krug/Nix S.125

⁷³ Krug/Nix S.125

⁷⁴ Krug/Nix S.125

⁷⁵ Krug/Nix S.125

zu geben. Dabei wird zur besseren Transparenz eine **Niveaustufenkonkretisierung** in Mindest-, Regel- und Expertenstandard vorgenommen.

3 Darstellung der unterrichtspraktischen Umsetzung

Das lesebezogene Selbstkonzept ist, wie bereits dargestellt, ein mehrdimensionales Konstrukt, das sich kaum stichhaltig empirisch überprüfen lässt. „Am stärksten formalisieren lassen sich im motivationalen Bereich Fragebögen“⁷⁶, sodass dieses **qualitativ-informelle Diagnoseinstrument** auch vorwiegend für das **untersuchungsmethodische Vorgehen** der vorliegenden Ausarbeitung gewählt worden ist. Zur Erfassung von Daten hat die LiV einen **Fragebogen**⁷⁷ entworfen, der jedoch nicht den Anspruch erheben kann, die Vielschichtigkeit und Komplexität der zugrundeliegenden Fragestellung umfassend und valide darstellen zu können. Mithilfe von **geschlossenen Frageformaten**, die auf einer **vierstufigen Skala** von „stimmt nicht“, „stimmt eher nicht“, „stimmt manchmal“ bis „stimmt genau“ zu bewerten sind, ist allerdings versucht worden, Tendenzen aufzuzeigen sowie sich einigen Teildimensionen, die das Leseselbstkonzept ausmachen, anzunähern. Auf die **Mittelkategorie** in den Antwortmöglichkeiten ist bewusst verzichtet worden, um eine möglichst hohe Aussagekraft der Daten zu erzielen.⁷⁸ Für die Auswertung sind die Ergebnisse als Punkte (1 = stimmt nicht, 4 = stimmt genau) summiert worden. Dabei sind die Fragen 7, 9, 10, 14, 15, 17 und 18 **negativ formuliert**, sodass hier eine umgekehrte Bepunktung vorgenommen worden ist.

Neben der Fragebogenerhebung zum lesebezogenen Selbstkonzept beruht die nachfolgende Kompetenzeinschätzung der SuS auch auf **quantitativen Testungen** hinsichtlich ihrer Leseflüssigkeit und dem sinnverstehendem Lesen (Lesegeschwindigkeitstest, Stolperwörtertest), auf den **Unterrichtsbeobachtungen** der LiV, die in Form eines Lernbegleitbogens⁷⁹ formativ gesichert worden sind, der Interpretation von selbstverfassten **Lesebiographien**⁸⁰ der SuS, individuellen **Schülergesprächen** sowie dem **Austausch** mit der Klassenlehrerin.

3.1 Infos zu ausgewählter Zielgruppe

Die Klasse 4c ist eine **motiviert** und sehr **lebhaft** Lerngruppe. Sie besteht aus 21 Schülern, 14 Jungen und 7 Mädchen. Die Mehrheit der SuS beteiligt sich aktiv und mit Freude am Deutschunterricht. Insgesamt herrscht ein **wertschätzendes** und **freundliches Klima des Vertrauens** zwischen LiV und SuS. Die Leseförderung ist bedeutender Teil des **Schulprogramms** der Blücherschule, dessen Umsetzung im ganztägigen Schulalltag in vielfältiger Form stattfindet. Neben einem Lese-Club und

⁷⁶ Krug/Nix 2017 S.11

⁷⁷ Vgl. Anhang A1 Fragebogen zum Leseselbstkonzept „So sehe ich mich selbst als Leserin bzw. Leser“ (pre/ post)

⁷⁸ Vgl. Häder 2015 S.217

⁷⁹ Vgl. A2 Lernbegleitbogen

⁸⁰ Von einer ausführlichen Interpretation der Lesebiografien der SuS muss leider abgesehen werden, da dies den Rahmen der Ausarbeitung sprengen würde. Zusammenfassend ist jedoch die Bedeutsamkeit der familiären Sozialisationsinstanz deutlich geworden, denn es ist SuS mit positiv geprägtem Leseselbstkonzept viel leichter gefallen, über sich und das Lesen zu schreiben. Außerdem konnten sich SuS mit eher negativem Leseselbstkonzept kaum an (Vorlese-)Situierungen zuhause erinnern und haben das Lesen vorwiegend als schulische Tätigkeit beschrieben.

einer Stadtteilbibliothek finden alljährlich Vorlesewettbewerbe sowie Lesenächte statt und auch in der täglichen Wochenplanarbeit ist es fest verankert. Außerdem steht für den Literaturunterricht eine große Buchauswahl in Klassensätzen zur Verfügung. In regelmäßigen Abständen finden auch immer wieder Autorenlesungen statt. Das Mitwirken von ehrenamtlichen Lesepaten sowie das jahrgangsübergreifende Kooperationsprojekt der ‚Leseritter‘ unterstützen die individuelle Leseförderung und ermöglichen das Cross-Age Reading, sodass sowohl leistungsstarke als auch -schwächere LeserInnen profitieren. Diese kontinuierliche **Präsenz des Lesens im Schulalltag** der SuS bietet den **idealen Rahmen** für das hier dargestellte Fördervorhaben, da es als weiterer Baustein in einem bereits **bestehenden Gefüge eines umfassenden Leseförderungskonzept** wirken kann und die SuS bereits im Vorfeld diverse Leseerfahrungen unabhängig vom Elternhaus haben sammeln können.

3.1.1 Lesekompetenz bezüglich Leseflüssigkeit und Leseverstehen

Die Klasse zeigt sich sehr **heterogen** in Bezug auf ihre **Lesekompetenz** in den Bereichen der Leseflüssigkeit sowie des Leseverstehens. Die unterrichtsbegleitenden Beobachtungen korrelieren dabei mit den qualitativen Testergebnissen. Ein Großteil der SuS lesen bereits **sehr flüssig und sinnerfassend**, jedoch gibt es auch noch SuS, denen dies noch Schwierigkeiten bereitet (**Jana, Carla, Courky und Marisol**). Im Vergleich zu ihren Klassenkameraden **verlesen** sich **Jana** und **Carla** relativ oft, lesen **kaum hinreichend schnell** und manchmal sogar noch stockend-monoton in Wort-für-Wort-Schritten. Dagegen zeigen **Courky** und **Marisol** bei der Leseflüssigkeitstestung durchschnittliche Ergebnisse. Im Rahmen des Stolperwörter-Lesetests fallen aber sowohl **Jana** und **Carla** als auch **Courky** und **Marisol** durch unterdurchschnittliche Leistungen auf. **Rosa, Kasimir** und **Franziska** stechen hier durch sehr gute Leistungen hervor.

Niveaustufenkonkretisierung und Schülerzuordnung		
Lesekompetenz (Sinnverstehen, Leseflüssigkeit)	Experten- standard (EsLk)	Rosa, Kasi, Franziska, Emma, Lélia, Mana, Levin, und Liam gelingt es sehr gut, Texte selbstständig sinnerfassend zu erlesen. Sie lesen geübte sowie ungeübte Texte meist fehlerfrei, automatisiert, hinreichend schnell und prosodisch angemessen segmentiert.
	Regel- standard (RsLk)	Luis, Paul, Melek, Marc, Madeleine, Ecrin, Alva, Chloe und Jonna gelingt es meist gut, Texte sinnerfassend zu lesen. Sie lesen geübte sowie ungeübte Texte relativ automatisiert und geraten nur hin und wieder ins Stocken. Gelegentlich auftretende Fehler bei der Lesegenauigkeit können sie größtenteils selbst bemerken und korrigieren. Ihre Lesegeschwindigkeit ist meist hinreichend schnell und das phrasiierte Lesen gelingt ihnen bei geübten Texten teilweise zunehmend.
	Mindest- standard (MsLk)	Jana, Marisol, Courky und Carla gelingt es einfache Texte sinnerfassend zu erlesen. Sie verlesen sich bei geübten Texten relativ oft. Insbesondere Jana und Carla lesen oft kaum hinreichend schnell und überwiegend noch stockend-monoton in Wort-für-Wort-Schritten. Das phrasiierte Lesen bereitet ihnen auch bei geübten Texten noch Schwierigkeiten.

3.1.2 Lesebezogenes Selbstkonzept und Lesemotivation

Die im Theorieteil beschriebene **Korrelation** von **Leseselbstkonzept** und **Lesemotivation** ⁸¹ spiegelt sich größtenteils auch in der Zielgruppe des Fördervorhabens wieder, sodass nachfolgend eine **gemeinsame Gruppierung** in Niveaustufen vorgenommen werden kann. Lediglich **Kasimir, Jonna, Levin** und **Paul**, die mit Werten von **3,6 bis 3,9** über ein deutlich positives Leseselbstkonzept verfügen, fallen im Bereich der Lesemotivation eher durch mittelmäßiges Leseengagement auf.⁸²

Im Rahmen der Fragebogenerhebung zeigt sich, dass die Klasse mit einem **Durchschnittswert von 3,2** auf einer Skala von 1 bis 4 **insgesamt** betrachtet bereits im Vorfeld des Fördervorhabens über ein **eher positiv ausgeprägtes lesebezogenes Selbstkonzept** verfügt. Dieses Ergebnis lässt sich auch durch Unterrichtsbeobachtungen stützen, da beispielweise viele SuS mit Begeisterung Freiarbeitsphasen für individuelles Lesen nutzen. Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch auf, dass sich das Leseselbstkonzept entweder in die sehr positive oder negative Ausprägung **spreizt** und ein Mittelfeld lediglich durch 3 SuS repräsentiert wird (**Ecrin, Melek, Marisol**). Im **Geschlechtervergleich** bildet sich die Ausprägung des Leseselbstkonzeptes sehr ausgeglichen ab (J 3,1 /M 3,2).⁸³

Auch bei der **Lesemotivation** herrschen starke Unterschiede vor, welche nahezu alle Spektren von gänzlich ablehnendem Verhalten gegenüber dem Lesen bis hin zu einer sehr stark ausgeprägten Lesemotivation einschließt. Speziell die **Fragen 6. *Ich lese, weil es mir Freude bereitet.*** und **7. *Ich lese nur, wenn ich es muss.*** liefern dahingehend Hinweise, ob bei den SuS eine eher **intrinsisch bzw. extrinsisch** ausgeprägte Lesemotivation vorherrscht. Hier zeigt sich, dass SuS mit einem positiv ausgeprägten lesebezogenen Selbstkonzept im **Expertenstandard** die Frage 6 ausnahmslos mit „stimmt genau“ bewertet haben, also über **intrinsische Lesemotivation** verfügen. Dagegen bewerten SuS im **Mindeststandard** die Frage 7 überwiegend mit „stimmt genau“, sodass bei ihnen eher von einer **extrinsischen Lesemotivation** ausgegangen werden kann.⁸⁴

Bei Betrachtung der einzelnen Aussagen des Fragebogens zeigt sich, dass die SuS mit einem eher negativ zu bewertendem lesebezogenen Selbstkonzept (**MS-Lm: Courky, Carla, Alva, Jana, Luis**) durchschnittlich die Fragen 5, 11, 16 und 20 mit „stimmt nicht“ bewertet haben, sodass davon ausgegangen werden kann, dass sie eher über eine **geringe Kompetenzüberzeugung** sowie **wenig Selbstvertrauen** hinsichtlich dem Lesen verfügen. Außerdem zeigen sie ein **wenig ausdifferenziertes Leseinteresse**, indem sie angeben, keinen Lieblingsautor bzw. kein Lieblingsbuch zu haben. Die Fragen 7, 14, 15 und 18 sind von ihnen dagegen durchschnittlich am meisten mit „stimmt

⁸¹ Vgl. A4 Übersicht Veränderung Leseselbstkonzept / Lesekompetenz/ Lesemotivation/ Leseanimationsverfahren

⁸² Vgl. A4 Übersicht Veränderung Leseselbstkonzept / Lesekompetenz/ Lesemotivation/ Leseanimationsverfahren

⁸³ Vgl. A6 Leseselbstkonzept / J/M

⁸⁴ Vgl. A7 Gesamtübersicht S-Antworten Fragebogen 1-20 zum Leseselbstkonzept (pre/post)

genau“ bewertet worden, sodass beispielsweise die **individuelle Wert-Komponente** des Lesens bei den SuS des Mindeststandards eher als gering einzuschätzen ist, da sie es als „zu anstrengend“ bewerten. Zusätzlich fällt auf, dass ein **Lektüreabbruch** sowohl vom **Mindest-** als auch vom **Regelstandard** einer schlechten Leserin bzw. einem schlechten Leser zugeschrieben wird. Beim Regel- sowie Expertenstandard wird sichtbar, dass sie in den Fragen 9, 10, 12, 13 und 17 übereinstimmen. Demnach verfügen sie tendenziell über ein relativ **gut ausdifferenziertes Leseinteresse** (13.), empfinden das Lesen als **aktive Tätigkeit** (10.), welche mit **positiven Emotionen** besetzt ist (12.,17.). Die Zustimmung des **Expertenstandards** hinsichtlich der Frage 1 *Lesen gehört zu mir.* verdeutlicht, dass sie das Lesen als einen wichtigen **Teil ihrer Persönlichkeit** empfinden.⁸⁵

Die theoretische Annahme, dass das **Leseselbstkonzept** und die **Lesemotivation** eng mit der **Lesekompetenz** zusammenhängen, lässt sich nur teilweise durch die vorliegende Fragebogenerhebung bestätigen. So zeigt sich diesbezüglich eine Abweichung bei insgesamt 8 SuS. Beispielsweise sind die leistungsschwächeren SuS **Jana, Courky** und **Carla** auch im Bereich der Lesemotivation sowie dem Leseselbstkonzept der Niveaugruppe des Mindeststandards zugeordnet. Allerdings verfügen **Alva** und **Luis** bei durchschnittlichen Lesefertigkeiten über eine gering ausgeprägte Lesemotivation sowie ein eher negatives Leseselbstkonzept. **Marisols** Lesemotivation und Leseselbstkonzept ist wiederum stärker positiv ausgeprägt als ihr Lesekompetenzniveau. Die leistungsstarken SuS **Rosa, Franziska, Emma, Lélia, Mana** und **Liam**, die im Bereich der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens dem Expertenstandard zugeordnet sind, zeigen auch bei der Lesemotivation und dem Leseselbstkonzept positive Ausprägungen. Lediglich bei **Kasi** und **Levin** bleibt die Lesemotivation in Relation zu ihren sehr guten Lesefertigkeiten im Expertenstandard etwas zurück. Umgekehrt verhält es sich bei **Madeleine, Marc** und **Chloe**, deren Lesemotivation (ES) höher einzuschätzen ist als ihre Lesekompetenz (RS). **Madeleine, Jonna, Paul, Marc** und **Chloe** verfügen trotz durchschnittlicher Kompetenzen im Bereich der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens über ein positives Leseselbstkonzept.⁸⁶

Niveaustufenkonkretisierung und Schülerzuordnung
--

⁸⁵ Vgl. A7 Gesamtübersicht S-Antworten Fragebogen 1-20 zum Leseselbstkonzept (pre/post)

⁸⁶ Vgl. A4 Übersicht Veränderung Leseselbstkonzept / Lesekompetenz/ Lesemotivation/ Leseanimationsverfahren

Lesebezogenes Selbstkonzept und Lesemotivation	Expertenstandard (EsLSK/Lm) (Ø Wert 3,1 – 4)	Rosa, Mana, Lélia, Franziska, Emma, Chloe, Marc, Paul, Levin, Liam, Jonna, Madeleine und Kasi verfügen über ein positiv ausgeprägtes Selbstkonzept hinsichtlich ihrer Kompetenzen als Leserin bzw. Leser. Sie verfügen überwiegend über intrinsische Lesemotivation, empfinden das Lesen an sich als genussvoll und lesen auch vermehrt in ihrer Freizeit (habituelles Leseverhalten). Sie weisen eine hohe Kompetenzüberzeugung sowie hohes Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit hinsichtlich des Lesens auf und zeigen ein sehr gut ausdifferenziertes Leseinteresse. Sie empfinden sich als selbstwirksam und selbstbestimmt beim Lesen und verfügen eher über lern- und motivationsförderliche Attribuierungsmuster bei Erfolgs- sowie Misserfolgserlebnissen. Tendenziell lässt sich feststellen, dass dem Lesen bei dieser Schülergruppe insgesamt eine alltagskulturelle Wertschätzung auch außerschulisch, also innerhalb der Familie und im Freundeskreis, zukommt und das Lesen als Teil der Persönlichkeit angesehen wird (Hobby, individuelle Wert-Komponente). Hinsichtlich der Lesemotivation fällt auf, dass diese sich bei Kasimir, Jonna, Levin und Paul in Relation zu den anderen SuS im Expertenstandard eher als mittelmäßig ausgeprägt abbildet.
	Regelstandard (RsLSK/Lm) (Ø Wert 2,1 – 3)	Marisol, Melek, Ecrin verfügen über ein mittelstark positiv ausgeprägtes lesebezogenes Selbstkonzept und haben vornehmlich themenbezogenen Freude am Lesen (intrinsische Lesemotivation bei mittelmäßiger Ausprägung der Lesemotivation). Sie lesen hin und wieder in ihrer Freizeit (habituelles Leseverhalten) und beschreiben es teilweise als ihr außerschulisches Hobby. Sie weisen überwiegend eine gute Kompetenzüberzeugung sowie ein gutes Maß an Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit hinsichtlich des Lesens auf und zeigen ein gut ausdifferenziertes Leseinteresse. Sie empfinden sich überwiegend als selbstwirksam und selbstbestimmt beim Lesen und verfügen eher über lern- und motivationsförderliche Attribuierungsmuster bei Erfolgs- sowie Misserfolgserlebnissen. Tendenziell kommt dem Lesen bei dieser Schülergruppe insgesamt außerschulisch eine eher niedrigere alltagskulturelle Wertschätzung zu und erinnern sich nur an wenige bis keine familiären (Vor-)Lesesituationen (Lesebiographie). Marisols Lesemotivation und -selbstkonzept ist stärker positiv ausgeprägt als ihr Lesekompetenzniveau.
	Mindeststandard (MsLSK/Lm) (Ø Wert 1-2)	Jana, Luis, Carla, Alva und Courky verfügen über ein eher negativ geprägtes lesebezogenes Selbstkonzept. Sie empfinden sehr selten Freude beim Lesen und nehmen sich selbst kaum als kompetente Leserin bzw. kompetenten Leser wahr. Sie zeigen eine geringe Kompetenzüberzeugung sowie wenig Selbstvertrauen hinsichtlich des Lesens. Außerdem verfügen sie über ein wenig ausdifferenziertes Leseinteresse und können keinen Lieblingsautor bzw. kein Lieblingsbuch benennen. Sie lesen sehr selten in ihrer Freizeit und überwiegend nur, wenn sie es müssen (extrinsische Lesemotivation). Die individuelle Wert-Komponente des Lesens ist bei ihnen als eher gering einzuschätzen, da sie es alle als „zu anstrengend“ empfinden. Sie empfinden das Lesen oft als passive Tätigkeit bei der sie nichts tun können sich so kaum als selbstwirksam und selbstbestimmt beim Lesen wahrnehmen. Im Unterricht reagieren sie oft mit Verweigerung im Bezug auf Leseaufträge und stimmen der Aussage 9. „Lesen ist nicht mein Ding.“ eher zu (lern- und motivationshinderliches Attribuierungsmuster). Bei Alva, Carla und Luis lässt sich die außerschulische alltagskulturelle Wertschätzung des Lesens als gut beurteilen, wohingegen Courky und Jana im familiären Raum über wenig Leseerfahrungen verfügen (Lesebiographie). Bei Jana, Courky und Carla korreliert die Ausprägung der Lesemotivation mit der des Leseselbstkonzepts. Alva und Luis zeigen jedoch trotz durchschnittlicher Leistungen in den Bereichen der Leseflüssigkeit und dem Leseverstehen lediglich eine gering ausgeprägte Lesemotivation.

3.1.2 Personale Kompetenz

Insbesondere **Courky** und **Carla** haben Schwierigkeiten, ihre **Aufmerksamkeit** sowie **Konzentration** über einen längeren Zeitraum aufrecht zu erhalten und ihr Verhalten zu regulieren. Ihr unruhiges Verhalten führt oft dazu, dass sie sich nur schwer

über einen längeren Zeitraum auf das Lesen konzentrieren können. Dann reagieren sie entweder, indem sie sich sehr stark zurückziehen („unsichtbar machen“) oder, indem sie durch noch auffälligeres Störverhalten und Arbeitsverweigerung auffallen.⁸⁷ Insbesondere **Courkys sozial-emotionale Entwicklung** sowie **Selbstregulierungsfähigkeit** ist dahingehend auffällig, als dass er im Umgang mit eigenen Emotionen und Wünschen sowie der anderer noch sehr große Schwierigkeiten hat. Aus Unsicherheit schafft er es nur manchmal, sich situationsangemessen zu verhalten und sein eigenes Handeln selbst zu steuern.

3.2 Erläuterungen zum Fördervorhaben: Planungsentscheidungen und Durchführung

Das Fördervorhaben erstreckt sich über einen Zeitraum von 5 1/2 Wochen und wird mit ca. einer Unterrichtsstunde pro Woche begleitend zum regulären Deutschunterricht durchgeführt. Das übergeordnete **Ziel** des Fördervorhabens besteht darin, den **Umgang mit Literatur von neuem positiv zu besetzen** und einen Beitrag dazu zu leisten, die **Lesemotivation** sowie das **lesebezogene Selbstkonzept** von SuS einer 4. Klasse positiv zu beeinflussen, indem ihnen weitestgehend **leistungsfreie und authentisch-positive Leseerlebnisse** ermöglicht werden, in denen sie sich vermehrt **als selbstbestimmte und kompetente Leserinnen und Leser wahrnehmen** können.⁸⁸ Das Fördervorhaben liegt der Beobachtung zugrunde, dass die SuS der in Rede stehenden Lerngruppe große Unterschiede in Bezug auf das Lesen aufweisen (Vgl. 3.1). Beispielsweise werden freie Lesezeiten in der Schule von einigen SuS mit großer Begeisterung ausgekostet, wohingegen andere SuS sie kaum sinn- und zweckentsprechend nutzen, sodass sie schlimmstenfalls eher als „entmutigende Zeitverschwendung“⁸⁹ empfunden wird. Aufbauend auf der Kompetenzeinschätzung werden im Folgenden methodisch-didaktische Planungsabsichten und -entscheidungen sowie die Schwerpunkte des unterrichtspraktischen Ablaufs des Fördervorhabens dargestellt und erläutert.

Planungsabsichten und Ziele des Fördervorhabens

Grundvoraussetzung dafür, dass SuS überhaupt zum Lesen kommen, stellt zunächst das **Vorhandensein** von Büchern und Texten aller Art in **ausreichendem Ausmaß** sowie deren **gute Zugänglichkeit** für SuS dar. In der Klasse 4c gehören Bücher zwar zum vertrauten Erscheinungsbild, jedoch bieten die vorhandenen Bücher der Klasse den meisten SuS kaum noch motivierende Leseanreize, sodass die Bereitstellung einer **Bücherkiste** mit neuem ‚Lesefutter‘, die auch als kleine **Klassenbibliothek** fungiert, hier als geeignete Leseanimationsmaßnahme gesehen werden kann, um **neue motivierende Leseimpulse** zu bieten. Die **verstärkte visuelle**

⁸⁷ Mehr zu solchen sogenannten ‚Überlebensstrategien‘ auch bei Schoenbach Vgl. S.20 ff.

⁸⁸ Vgl. KCC S. 8: „Das Bewusstsein für eigene Potenziale ist Voraussetzung zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts. Auf dieser Basis entwickeln sich ein positives Selbstbild und Selbstvertrauen.“

⁸⁹ Vgl. Schoenbach S.82

Präsenz von Büchern im Klassenzimmer soll für eine **anregende Leseumgebung** sorgen, welche die SuS vom Schmökern bis hin zur Freizeitlektüre animiert. Davon auszugehen, dass das bloße Vorhandensein von ‚neuen‘ Büchern bzw. einer Klassenbibliothek dazu führt, dass SuS lesen, wäre allerdings nicht zielführend, denn selbst ein unmittelbares und stark ausgeprägtes Lesebedürfnis kann u.U. durch ein eher negativ geprägtes Leseselbstkonzept blockiert werden und ins Gegenteil umschlagen.⁹⁰ Dementsprechend soll die Leseförderung an dieser Stelle nicht aufhören sondern ansetzen, indem SuS dazu angeregt werden, sich ihrer **Identität als Leserin bzw. Leser** mit individuellen Leseneigungen und -abneigungen, Lesestärken und Leseschwächen bewusst zu werden und diese weiter auszudifferenzieren (Anbahnung). Dabei soll SuS vergegenwärtigt werden, dass Lesen, neben spannendem Abenteuer, ein **situations-** sowie **textabhängiger Problemlösevorgang** ist, den sie selbst aktiv und willentlich steuern können.⁹¹ Denn wenn SuS „das Lesen nicht in Bezug zu ihren **eigenen Interessen und Zielen** setzen, sondern es als etwas betrachten, das sie nicht verbessern können, werden sie kaum die dafür notwendige **Mühe aufwenden**.“⁹² Insofern soll das hier vorgestellte Fördervorhaben nicht ‚lediglich‘ Lesefreude demonstrieren und wecken, sondern zusätzlich zum neu gewonnenen Leseinteresse bestenfalls auch die nötige **Ausdauer** und das **Vertrauen** in sich selbst als Leserin bzw. Leser für einen nachhaltig autonomen Umgang mit der Lesekiste bzw. mit neuen und ungewohnten Texten im Allgemeinen fördern. Dazu erhalten sie konkrete Hilfestellung eigenständig geeignete Bücher für sich auszuwählen, indem der Vorgang der Buchauswahl in Verbindung einer ‚**10-Seiten-Lesechance**‘ reflektiert wird sowie eine ansprechende **Rahmenhandlung** sie dabei unterstützt, ihren **Leseprozess anzustoßen** und **durchzuhalten** (Lesemeter), damit sich das Leseselbstkonzept aller SuS positiv entwickeln kann.⁹³

Dahingehend hat sich die LiV unter anderem **Anregungen** aus dem Leseförderkonzept „**Lesen macht schlau: Vom Leselehrling zum Leseexperten für weiterführende Schulen**“⁹⁴ geholt und hat einzelne dort beschriebene unterrichtspraktische Übungen und Methoden, die eine positive Beeinflussung von Leseselbstkonzepten anstreben, an den Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen ihrer Lerngruppe orientiert ausgewählt und angepasst. Das **Schoenbachsche Leseförderkonzept** liegt dem mehrdimensionalen Lesekompetenzmodell nach Rosebrock/Nix zugrunde und rückt zusätzlich das „interaktive Lehr- und Lernumfeld im Unterricht“⁹⁵ im Sinne eines alle Teildimensionen verknüpfenden „fortlaufenden

⁹⁰ Vgl. Rosebrock/Nix S.118f.

⁹¹ Vgl. Schoenbach S.32ff.

⁹² Schoenbach S.44

⁹³ Vgl. Schoenbach S.30ff.

⁹⁴ Vgl. Schoenbach, Ruth 2006: Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Cornelsen, Berlin. Dabei insbesondere die Seiten zur persönlichen und gesellschaftlichen Bedeutung des Lesens.

⁹⁵ Schoenbach S.37

metakognitiven Diskurses⁹⁶ ins Zentrum seiner Überlegungen. Auch das hier durchgeführte Fördervorhaben in der 4. Klasse visiert die Wahrnehmung und das Sprechen über das eigene Denken und Handeln als Leserin bzw. als Leser an. Im Sinne der Vorstellung „**sozial vermittelnden Lernens**“ nach Wygotski⁹⁷ sowie der Methode des „**lauten Denkens**“⁹⁸ ist versucht worden, individuelle Lesebedürfnisse sowie insgesamt Vorgänge einer kompetenten Leserin bzw. eines kompetenten Lesers am Beispiel der treffenden Buchauswahl als wesentlichen Teil des Leseprozesses zu **entmystifizieren**. Dieses Vorgehen soll möglichst nachhaltig die Entwicklung von SuS hin zu einem **eigenverantwortlichen** und **selbstbewussten** Umgang mit Büchern stützen, der zunächst nachgeahmt wird, dann Schritt für Schritt automatisiert wird und bestenfalls in die individuelle Lesepraxis übergeht. Der Empfehlung, Verfahren der Leseanimation stärker auf die Lesekompetenz der schwächeren Leserinnen bzw. Leser abzustimmen⁹⁹, wird durch ein solches Vorgehen berücksichtigt und gleichzeitig werden die Bedürfnisse leistungsstärkerer Leserinnen bzw. Leser nicht übergangen, da sie die Möglichkeit erhalten, ihre Kompetenzen und Erfahrungen als Leserin bzw. Leser weiter zu **verfeinern** (z.B. Verbesserung Lesegeläufigkeit) und als **Vorbild** zu fungieren. Währenddessen profitieren schwächere SuS von ihnen insofern, als dass sie Anregungen erhalten, welche sie für ihre eigene Lesepraxis nutzen können.

Trotz der Tatsache, dass sich die SuS der 4. Klasse in ihrer Entwicklung gerade im Übergang zur Pubertät befinden, währenddessen es oft zum sogenannten ‚**Leseknick**‘ kommt, in dem Lesen oft vermehrt als lästige schulische Pflicht empfunden wird und gleichzeitig neue Themenbereiche an Reiz gewinnen, erscheint der Zeitpunkt des Fördervorhabens sehr geeignet. Gerade weil im Alter der ‚literarischen Lesekrise‘ zwischen zehn und zwölf Jahren ein verändertes Leseverhalten auftritt, können sich auch neue Leseinteressen und -haltungen ausbilden.¹⁰⁰ Diese (prä)pubertäre „Lebenssituation, in der sie neue Identitäten ausprobieren und annehmen“¹⁰¹ sowie verwerfen, bietet eine gute **Chance**, SuS dazu zu ermutigen, auch „**neue Leseridentitäten zu erproben**“.¹⁰²

Initiierung des Fördervorhabens

Anlässlich des anstehenden Welttag des Buches im April 2019 ist mit den SuS ein Gespräch über die **Bedeutsamkeit von Büchern** und dem **Lesen** angestoßen worden. Zunächst erläutert die LiV auf kindgerechte Weise, dass dieser Tag als ein weltweiter Aktionstag für das Lesen eingerichtet worden ist und in Anlehnung an eine alte Tradition an diesem Tag Bücher verschenkt werden. Daraufhin äußern die SuS erste spontane Ideen und Vermutungen dazu, warum es einen solchen Welttag des Buches

⁹⁶ Schoenbach S.38f.

⁹⁷ Schoenbach S.36f.

⁹⁸ Vgl. Rosebrock/ Nix 84f.

⁹⁹ Vgl. Rosebrock/ Nix 120f.

¹⁰⁰ Vgl. Maik 2011

¹⁰¹ Schoenbach S.29

¹⁰² Schoenbach S.29

wohl gibt, die an der Tafel stichpunktartig in Form einer Mind-map festgehalten werden. In diesem Zusammenhang ist den SuS mitgeteilt worden, dass sie als Klasse an der Büchergeschenkaktion des diesjährigen Lesefests teilnehmen werden und einen Buchgeschenkegutschein erhalten. Ausgehend von dem Plenumsgespräch über die gesellschaftliche Bewandnis des Lesens im Kontext des weltweiten Leseaktionstages sind die SuS mithilfe eines Fragebogens sowie der Aufgabe eine **persönliche Lesebiographie** mithilfe von Leitfragen zu verfassen, dazu angeregt worden, über ihre individuelle Lesehaltung zu reflektieren. Der **Fragebogen** hilft den SuS aktiv über eigene Lesegewohnheiten, Leseinteressen und Lesemotive nachzudenken und sich selbst als Leserin bzw. Leser mit individuellen Leseneigungen, Lesestärken und Leseschwächen zu betrachten. Der sich daran anschließende soziale Austausch über einzelne Punkte des Fragebogens¹⁰³ im Kugellager ermöglicht den SuS wichtige Einblicke in die Lesewelten ihrer Mitschüler und Freunde. Wie bereits im Theorieteil dieser Ausarbeitung beschrieben, sind diese Einblicke dahingehend so wichtig, als dass sie das Bedürfnis der SuS nach sozialer Teilhabe ansprechen, sie ihre Lesehaltung in diesem Zusammenhang erneut überdenken und als Chance einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit wahrnehmen.

Zwecks vertiefender **Bewusstmachung** ihrer persönlichen **Identität als Leserin bzw. Leser** erhalten die SuS die Aufgabe, eigene Erinnerungen, Erlebnisse und Erfahrungen hinsichtlich des Lesens in Form einer Lesebiographie aufzuschreiben. Neben Leitfragen sind zunächst zwei unterschiedliche **Lesebiographien**, die von der LiV im Namen einer Schülerin mit wenig Leselust sowie eines lesebegeisterten Schülers im Vorfeld verfasst worden sind, gelesen und besprochen worden, um den Schreibprozess der SuS zu unterstützen. Insbesondere das Lesen und Nachdenken über die unterschiedlichen Leseerfahrungen und -haltungen von Gleichaltrigen im Rahmen der Lesebiographiebeispiele verdeutlicht den SuS, dass sie mit ihren individuell verschiedenen Leseerfahrungen, ob positiv oder negativ, nicht alleine sind und, dass viele SuS im Laufe des Lebens das Lesen auch mal als anstrengend oder mühsam empfinden. Diesem Aspekt ist durch die LiV zusätzlich Nachdruck verliehen worden, indem sie den SuS an dieser Stelle von diversen eigenen Lesebemühungen berichtet hat, die auch immer abhängig vom Text und der jeweiligen Lebenssituation gewesen sind. Im Anschluss ist im Sitzkreis auf Gefühle und Gedanken sowie Herausforderungen und Schwierigkeiten beim Verfassen der Lesebiographie eingegangen worden und einzelne SuS haben freiwillig von verschiedenen Leseerlebnissen und -erinnerungen erzählt.

In einer darauffolgenden Unterrichtsaktivität präsentiert die LiV den SuS verschiedene kurze Äußerungen über das Lesen, wie beispielsweise *Lesen ist für mich wie fliegen.* oder *Lesen ist langweilig und ich muss dabei immer an etwas anderes*

¹⁰³ Dabei ist betont worden, dass es hier keine richtige oder falsche bzw. bessere oder schlechtere Antwort gibt.

denken. Nachdem SuS sich frei zu den Sätzen äußern und alle inhaltlichen Fragen dazu geklärt worden sind, sollen die SuS paar- oder gruppenweise die verschiedenen Haltungen, Einstellungen und Gefühle dem Lesen gegenüber, die auf den Sätzen zum Ausdruck kommen, als **Standbilder** darstellen. Dabei sind Geräusche und sich wiederholende kurze Bewegungen erlaubt worden. Sowohl in der Erarbeitung als auch bei der Präsentation des Standbildes nehmen die SuS die jeweilige Lesehaltung bzw. Leseschwierigkeit sinnlich wahr. Dies wird zum Ausgangspunkt dafür genommen, das jeweilige Lesegefühl zu diskutieren und gegebenenfalls Gründe dafür auszumachen sowie Vorschläge zu bringen, um es zu verändern bzw. zu verbessern. Unterdessen werden auch verschiedene **Lesehürden** thematisiert und gemeinschaftlich Ratschläge und Tipps für beispielsweise leseunmotiviertere SuS besprochen. Abschließend haben die SuS entweder mithilfe von Satzanfängen (*Lesen ist für mich.../ Beim Lesen fühle ich mich...*) oder als Standbild ihre eigenen Haltungen und Gefühle dem Lesen gegenüber ausgedrückt und erläutert.

In einem nächsten Schritt erhalten die SuS die Aufgabe, einen **Brief** an die unmotivierte und mit Leseschwierigkeiten zu kämpfende Schülerin, die sie aus dem Lesebiographiebeispiel kennen, zu schreiben. In diesem Brief sollen sie ihr **Tipps** geben, um ihre Lese Probleme und Leseunlust zu beheben.¹⁰⁴ Die SuS schlüpfen dabei in die Rolle eines ‚**Leseratgebers**‘, was zum individuellen Kompetenzerleben und zur Entwicklung von **Selbstvertrauen** im Zusammenhang mit dem Lesen beiträgt und bestenfalls die Überzeugung einer Schülerin bzw. eines Schülers als Nicht-LeserIn aufbricht. Um einen gegenteiligen Effekt auszuschließen, ist es den SuS freigestellt worden, die Aufgabe alleine oder mit einem Partner zu bearbeiten. Zusätzlich können die SuS auf bereits gesammelte Tipps im Rahmen der Standbilderaktivität zurückgreifen.

[Teilnahme an der Aktion Stiftung Lesen ‚Ich schenk dir ein Buch‘](#)

Die Klasse unternimmt im Rahmen der Aktion Stiftung Lesen ‚*Ich schenk dir ein Buch*‘ einen Ausflug zur nahegelegenen Buchhandlung. Nach einer Begrüßung wird durch den Veranstalter zunächst ein Gespräch über den Buchtitel *Der geheime Kontinent* sowie das Buchcover angeregt, sodass gemeinsam erste Vermutungen und Ideen zum Buchinhalt gesammelt werden können. Anschließend gewinnen die SuS erste (Lese-)Eindrücke, indem ihnen ausgewählte Textpassagen vorgelesen werden. Dabei entwickelt sich ein anregendes Vorlesegespräch, in welchem die SuS immer wieder durch Text, Bilder und Fragen zum gemeinschaftlichen Austausch über das Buch angeregt werden. Schließlich dürfen alle SuS ihren Buchgeschenkgutschein der Stiftung Lesen einlösen und erhalten ihr eigenes Buchexemplar als Geschenk. Der Ausflug sowie die Lesung im Rahmen der Teilnahme an der *Ich schenk dir ein Buch*-Aktion bietet den SuS die Möglichkeit eines **leistungsfreien** und **authentischen (Vor-)Leseerlebnisses** in der Klassengemeinschaft, was insgesamt eine **positive Grundeinstellung zu**

¹⁰⁴ Vgl. Schoenbach S.77f.

Literatur unterstützt, und zwar unabhängig davon, ob das geschenkte Buch im Anschluss gelesen wird oder nicht. Von einer näheren unterrichtlichen Weiterbehandlung des Buches wurde bewusst abgesehen, um die positive Leseerfahrung nicht mit einem nachfolgenden ‚Lesezwang‘ im Deutschunterricht zu gefährden. Vielmehr soll Lust auf die freiwillige Freizeitlektüre gemacht werden, mit der auch einige SuS sofort eigenständig begonnen haben, wohingegen andere SuS das Buch nach kurzer Zeit oder gar sofort beiseitegelegt haben. Diese Beobachtung ist mit den SuS im weiteren Unterrichtsverlauf thematisiert worden, indem ein Austausch über die Fragen *Wo finde ich und wie wähle ich Texte und Bücher aus, die mir gefallen und mich interessieren?* initiiert worden ist. Indem zunächst die LiV und anschließend 2 weitere leseaffine sowie lesekompetente SuS ihr Vorgehen bei der Buchauswahl demonstrieren und so gut es geht durch lautes Denken kommentieren, die LiV unterstützt hierbei die zwei freiwilligen SuS, erhalten die SuS Einblicke in die sonst unsichtbar und still ablaufenden Denk- und Abwägungsprozesse verschiedener kompetenter Leserinnen bzw. Leser bei der Buchauswahl. Dieses Vorgehen soll den SuS einerseits, gemäß dem sozial vermittelnden Lernen, ein Vorbild sein sowie andererseits ihre **Selbstverantwortlichkeit** im Umgang mit Büchern hervorheben, den sie, wie am Beispiel der Buchauswahl vorgeführt, **aktiv** und **selbstbestimmt mitgestalten** können. Mithilfe der Placemat-Methode ist der Fragestellung nach der individuell passenden Buchauswahl in kooperativer Zusammenarbeit vertiefend nachgegangen worden.

[Einrichtung der Bücherkiste bzw. Klassenbibliothek](#)

Im Zusammenhang mit der Frage *Wo finde ich Texte und Bücher, die mir gefallen und mich interessieren?*, eröffnet die Bücherkiste bzw. Klassenbibliothek, die verschiedenste Texte sowie Bücher zum Schmökern in der Freiarbeit oder zur Ausleihe bereithält, den SuS einen weiteren einfachen und unmittelbaren **Zugang** zu neuem und geeignetem Lesestoff. In besonderem Maße spielt bei der Animierung zur unaufgeforderten Freizeitlektüre die **Bandbreite** an Lesestoffen und Medien, mit denen die Klassenbibliothek ausgestattet ist, eine entscheidende Rolle. Es ist wichtig, ein ausreichend **vielseitiges** sowie **aktualisiertes** Buchangebot anzubieten, das an den **Interessen** sowie **Fähigkeiten** der SuS ausgerichtet ist und diverse Themen, Genres sowie Leseniveaus umfasst, damit wirklich für alle SuS ein oder mehrere geeignete Texte bzw. Bücher dabei sind. Damit SuS Erfolgserlebnisse beim Lesen erfahren können, sollten Lesestoffe **bewältigbar und herausfordernd** zugleich erscheinen. Dementsprechend hat die LiV bei der Zusammenstellung der Bücherkiste darauf geachtet, dass den SuS ein reichhaltiges Sortiment an Texten und Büchern zur Verfügung steht, welches beispielsweise von Krimis über Märchen und Comicromane bis hin zu Hörbüchern reicht (Carla und Courky sind anfangs auch Dialoggeschichten, Sachbücher, Zeitungen (Kruschelzeitung), Zeitschriften (Geolino) und Lesematerialien des Alltags (Prospekte, Bedienungsanleitungen) zur Verfügung gestellt worden, um

ihnen aufzuzeigen, dass Lesen nicht ausschließlich an Bücher gebunden ist.) Insbesondere Hörbücher sowie kurze Dialoggeschichten, die gemeinsam mit anderen SuS in verteilten Rollen gelesen werden können, helfen unmotivierteren oder leseschwächeren SuS die ‚**Scheu**‘ vorm Lesen zu nehmen, indem beispielsweise technische Leseschwierigkeiten ihr Leseerlebnis nicht behindern bzw. sie sich im szenischen Lesen sozial eingebunden fühlen (z.B. Jana, Courky und Carla). Zusätzlich ist auf die Bereitstellung von Reihenliteratur geachtet worden, um das **serielle Lesen** zu unterstützen. Insbesondere die Bücher der Reihe „Du entscheidest selbst“ stärken das Grundbedürfnis nach Selbstbestimmung. Insgesamt sind die SuS bei der Zusammenstellung der Klassenbibliothek **aktiv eingebunden** worden, indem sie Wünsche zu Themen, Autoren, Genres sowie konkreten Buchtiteln im Vorfeld sowie im Verlauf des Fördervorhabens äußern dürfen. Im Laufe des Fördervorhabens finden auf Wunsch von einigen SuS immer wieder kurze **Buchvorstellungen** statt oder SuS bringen eigene gern gelesene Bücher von zuhause mit, die sie im Sinne von Buchempfehlungen untereinander **austauschen**.

Rahmenhandlung ‚Buchmeterlesen‘

In Ergänzung zum gegenstands- und tätigkeitsbezogenen Anreiz der Bücherkiste führt die LiV das ‚Buchmeterlesen‘¹⁰⁵ als leseanimierende **Rahmenhandlung** zur extrinsischen Motivationsförderung ein. Dabei werden die Zeilen einzelner Bücher abgemessen und mit der gelesenen Seitenanzahl multipliziert, sodass sich die ‚Strecke‘ eines Buches bestimmen lässt. Die Neugier der SuS wird dafür geweckt, wie viele ‚Lesemeter‘ sie wohl gemeinschaftlich im Verlauf des Förderverfahrens erlesen können, indem ihnen **lebensnahe Wegstrecken als mögliche Ziele** aufgezeigt werden (z.B. quer durch den Klassenraum, den Schulflur entlang o.ä.). Im Verlauf des Fördervorhabens wird die bisher erlesene Wegstrecke durch einen **Faden** dargestellt und wöchentlich bilanziert, sodass hier gemeinsame **Leseerfolge stetig sichtbar** gemacht werden. Es entsteht kein expliziter Wettkampf unter den SuS darüber, wer am meisten ‚Meter‘ liest, da lediglich die Lesemeter der Klasse durch den Faden visualisiert werden und auch vorwiegend außerunterrichtlich gelesen wird. Insofern erfahren alle SuS **Anerkennung** und können sich als bedeutsam und erfolgreich im Zusammenhang mit dem Lesen wahrnehmen, indem sich jede/r SuS als Teil der Klassengemeinschaft im Rahmen seiner Möglichkeiten gewinnbringend beim ‚Buchmeterlesen‘ einbringen kann.

Die ‚10-Seiten-Lesechance‘

Für den Umgang mit der Klassenbibliothek sind gemeinschaftlich Vereinbarungen erarbeitet und auf Plakaten festgehalten worden, die beispielsweise festlegen, wann und wo gelesen werden darf (z.B. in Freiarbeitsphasen auf dem Flur, in der nachmittäglichen Kinderzeit im Lese-Club, in der Lesestunde am Montag, zuhause).

¹⁰⁵ Vgl. Rosebrock/Nix S.125

Neben grundlegenden Verhaltensregeln ist besprochen worden, was zu tun ist, wenn ein ausgewähltes Buch nicht den Erwartungen entspricht und man es nicht zu Ende lesen möchte. Oftmals wird ein **Lektüreabbruch** als eine Art von persönlichem **Scheitern** empfunden und als negative Leseerfahrung wahrgenommen und abgespeichert. Um dem vorzubeugen betont die LiV, dass es keinesfalls ein Zeichen mangelnder Lesekompetenz ist, eine Lektüre abzuberechnen und auch sie selbst bereits mehrfach Bücher nicht zu Ende gelesen hat. Vor diesem Hintergrund führt die LiV die sogenannte ‚**10-Seiten-Lesechance**‘¹⁰⁶ als eine konkrete Hilfsmethode für das Auswählen von Büchern ein, die zum Ziel hat, insbesondere SuS mit wenig positiver Leseerfahrung oder -motivation die passende Buchauswahl zu erleichtern, indem sie das **Nachdenken über das Lesen** anregt und dabei die SuS weiterhin selbstbestimmt und eigenverantwortlich bei der Buchauswahl bleiben lässt. Durch die 10-Seiten-Chance werden die SuS dazu angehalten, sich ausreichend **Zeit** und **Ruhe** für den Auswahl- und Abwägungsprozess zu nehmen, um zu erkennen, warum die Lektüre weitergeführt oder abgebrochen werden soll. Diese Erkenntnis ist von entscheidender Bedeutung, da hierdurch den SuS ermöglicht wird, zu begreifen, dass es eine Stärke ist zu wissen, was man gerne liest und was man nicht gerne liest, sodass ein **wohlüberlegter Lektüreabbruch auf eine kompetente Leserin bzw. einen kompetenten Leser** hindeutet.¹⁰⁷ Prinzipiell sieht das Fördervorhaben vor, dass sich SuS ihren Lesestoff frei selbst aussuchen dürfen und es auch bewusst keine verbindliche weiterführende Aufgabenstellung gibt. Dabei lautet die gemeinsame Zielvereinbarung allerdings, dass sich alle SuS darum bemühen, ein oder mehrere Bücher zu finden, die sie gerne lesen möchten. Die 10-Seiten-Lesechance gilt dabei als verbindliche Abmachung, wie folgt vorzugehen: Die SuS wählen ein Buch aus der Bücherkiste aus. Alle SuS lesen nun die ersten 10 Seiten des ausgewählten Buches, ganz gleich, wie lange es dauert (Pausen sind erlaubt). Im Anschluss nehmen sie das Arbeitsblatt ‚10-Seiten-Lesechance‘¹⁰⁸ zur Hand, welches alle SuS dazu anhält, nach dem Lesen der ersten 10 Seiten eine kurze **schriftliche Lesereflexionsphase** durchzuführen, indem sie **geistige Prozesse wahrnehmen** und über das Gelesene nachdenken (Metakognition). Als Unterstützung und Anstoß für das reflexive Nachdenken und Schreiben werden zunächst mögliche berechnigte Gründe, die dafür bzw. gegen das Weiterlesen eines Buches sprechen, gesammelt, besprochen und festgehalten. Nach Bearbeitung der ‚10-Seiten-Lesechance‘ dürfen die SuS selbstverständlich, je nach Entscheidung, in dem entsprechenden Buch weiterlesen oder ein anderes Buch auswählen. Leistungsstarke sowie leistungsschwächere SuS differenzieren ihre Leseinteressen dabei weiter aus und können sich als selbstbestimmte und kompetente Leserinnen bzw. Leser wahrnehmen, die in ihren Bedürfnissen ernst genommen werden. Nachdem sichergestellt ist, dass alle

¹⁰⁶ Vgl. Schoenbach S.80

¹⁰⁷ Vgl. Schoenbach S.80

¹⁰⁸ Vgl. A8 AB 10-Seiten-Lesechance

SuS das Vorgehen und die ‚10-Seiten-Lesechance‘ verstanden haben, wird die Klassenbücherei zur Benutzung freigegeben. Um das Fördervorhaben weiterhin unterrichtlich zu betreuen, regt die LiV begleitend zum regulären Deutschunterricht mindestens ein Mal die Woche einen (**reflexiven**) **Austausch** mit den SuS an, der Raum für Wortmeldungen, neue Buchwünsche, Buch- oder Autorenvorstellungen und gezielte Rückfragen bietet. Gemeinsam werden Gründe für den Abbruch bzw. das Lesen eines Buches thematisiert oder es wird sich beispielsweise darüber ausgetauscht, wie die Arbeit mit der 10-Seiten-Lesechance klappt, ob es Schwierigkeiten bei der Buchauswahl etc. gibt oder bereits ein Buch gefunden wurde, dass man gerne lesen möchte. Außerdem nimmt sich die LiV Zeit für **individuelle Beratung** in Kleingruppen oder mit einzelnen SuS. Insbesondere mit Courky und Carla, die beim Lesen immer wieder mit Aufmerksamkeits-, Konzentrations- und Leseausdauerproblem zu kämpfen haben, hat die LiV in Einzelgesprächen Wege aufgezeigt ihre **Gedanken beim Lesen zu regulieren**, indem sie zunächst lernen sollen, wahrzunehmen, wann ihre Gedanken beim Lesen wohin abdriften. Dies halten sie auf dem Arbeitsblatt der 10-Seiten-Lesechance fest, besprechen es mit der LiV und formulieren gemeinsam mit der LiV individuelle Ziele für die Weiterarbeit bzw. das Weiterlesen.¹⁰⁹

Abschlussevaluation und -gespräch

Nach 5 1/2 Wochen findet neben der Auswertung der gemeinschaftlich erlesenen Buchmeter die **Abschlussevaluation** im Rahmen des erneuten Beantworten des **Fragebogens** statt, der Aufschluss darüber gibt, inwiefern sich das lesebezogene Selbstkonzept der SuS im Laufe des Fördervorhabens entwickelt hat. Darüber hinaus wird der Fragebogen um die Fragen a.–k.¹¹⁰ ergänzt, um zu erfahren, wie die unterschiedlichen leseanimierenden Verfahren von den SuS wahrgenommen wurden, sodass differenziertere Rückschlüsse auf deren möglicherweise unterschiedliche Wirkungsweise auf das lesebezogene Selbstkonzept der SuS gezogen werden können. Im Anschluss an die Fragebogenerhebung schließt sich ein **Unterrichtsgespräch** an, um zusätzliche Informationen und unmittelbare Erkenntnisse zu einzelnen Teilbereichen des Fragebogens sowie hinsichtlich der verschiedenen durchgeführten Leseanimationsverfahren zu erhalten.

4 Auswertung des Fördervorhabens: Evaluation und Reflexion der Ergebnisse

Die qualitative **Fragebogenerhebung**¹¹¹ dient zusammen mit den Erkenntnissen der LiV aus diversen **Schülerbeobachtungen** sowie **-gesprächen** als **Grundlage** für die nachfolgende Evaluation und Reflexion des Fördervorhabens.

In der Gegenüberstellung **aller** Schülerantworten aus der Eingangs- und Abschlussbefragung zu ihrem **lesebezogenen Selbstkonzept** lässt sich eine eindeutig **positive Entwicklungstendenz** feststellen, welche sich auch bei der Betrachtung

¹⁰⁹ Vgl. Schoenbach S87ff. *Auf welchem Kanal sind meine Gedanken?*

¹¹⁰ Vgl. A9 Fragebogen a-k

¹¹¹ A 1 Fragebogen 1.-20. und A9 Fragebogen a.-k.

individueller Schülerergebnisse widerspiegelt. Es ist bemerkenswert, dass den Ergebnissen des Fragebogens zu Folge ausnahmslos **alle SuS** ihr **Selbstkonzept** als kompetente Leserin bzw. kompetenter Leser **verbessern bzw. stabilisieren** konnten. Sowohl bei der Gesamt- als auch der Einzelbetrachtung der SuS lassen sich **keine (Wert-)Verslechterungen** in Bezug auf das lesebezogene Selbstkonzept aufweisen.¹¹² Auch nach der **subjektiven Wahrnehmung der LiV** lässt sich im Verlauf des Fördervorhabens bei allen SuS eine **intensivere und selbstverständlichere außerunterrichtliche Auseinandersetzung mit Büchern** beobachten. Beispielsweise haben SuS in kurzen Pausen, Freiarbeitsphasen oder beim Frühstück merklich öfter unaufgefordert gelesen oder über Bücher gesprochen. Zudem stellten einige SuS aus **eigenem Antrieb** heraus und mit wachsender Begeisterung einzelne Bücher der Klasse vor und brachten gern gelesene Bücher von zuhause zum Tauschen mit. Diese Beobachtung spiegelt sich auch in den veränderten Ergebnissen des Fragebogens¹¹³ wieder, da hier der Büchertausch in der Postbefragung von allen SuS als Option um an Bücher zu kommen angegeben wird, wohingegen dies in der Eingangsbefragung nur wenige SuS taten (Mana, Rosa, Lélia, Jonna, Franziska, Madeleine, Liam, Paul).

Bei einem durchschnittlichen Maximalwert von 4 lässt sich beobachten, dass sich der **Durchschnittswert des lesebezogenen Selbstkonzepts der Klasse um 17,1 %** verbessern konnte (**Wert 3,2 auf 3,5**).¹¹⁴ Der **differenziertere Blick** auf verschiedene Schülergruppen zeigt dabei, dass zum Beispiel die **Mädchen** den Wert ihres Leseselbstkonzepts von 3,2 auf 3,5 verbessern konnten, wohingegen der Wert der **Jungen** leicht weniger angestiegen ist (3,1 auf 3,3).¹¹⁵ Im Hinblick auf die verschiedenen **Lesekompetenzniveaus** (Lk) der SuS in den Bereichen der Leseflüssigkeit sowie dem Leseverstehen bildet sich ab, dass sich das Leseselbstkonzept des **Mindeststandards** (MsLk) mit einer durchschnittlichen Steigerung um den Wert von 0,7 im Vergleich zu dem des **Regel-** (RsLk) (Wertsteigerung um 0,4) und **Expertenstandards** (EsLk) (keine Wertsteigerung) am deutlichsten positiv entwickeln konnte.¹¹⁶ Bei der Betrachtung der Schülerantworten in punkto **Lesemotivationsniveau** (Lm) zeichnen sich ähnliche Entwicklungstendenzen ab, wobei es sich beim **Mindeststandard** (MsLm) sogar mit einer durchschnittlichen Steigerung um den Wert von 0,9, beim **Regelstandard** (RsLm) um 0,2 und beim **Expertenstandard** (EsLm) um 0,1 steigern konnte.¹¹⁷ Allerdings muss in diesem Zusammenhang als auch insgesamt gesehen darauf hingewiesen werden, dass SuS, die bereits in der Eingangsbefragung des Fördervorhabens über ein relativ hohes lesebezogenes Selbstkonzept verfügten, bei der Abschlussbefragung auf Grund der **begrenzten Antworten-Skala** von 1-4 weniger bis **kein Verbesserungs-spielraum**

¹¹² Vgl. A5

¹¹³ Vgl. A9 Fragebogen a-k

¹¹⁴ Vgl. A4

¹¹⁵ Vgl. A6

¹¹⁶ Vgl. A10

¹¹⁷ Vgl. A11

zur Verfügung gestanden hat. Dementsprechend kann angenommen werden, dass sich die **positiven Entwicklungstendenzen** des Leseselbstkonzepts der SuS in **Wirklichkeit noch vielversprechender** darstellen dürften.¹¹⁸

Richtet man den Fokus auf die **Entwicklung einzelner Fragen**, so stellt sich heraus, dass bei **Gesamtbetrachtung** der Klasse die Fragen **18, 16, 8 und 20**¹¹⁹ die **größten Veränderungswerte** aufweisen. Demzufolge zeigt sich speziell die Methode der **10-Seiten-Lesechance** dahingehend als wirkungsvoll, als dass nun ein **Lektüreabbruch** bei allen SuS nicht mehr zwangsläufig als ein Misserfolgserlebnis angesehen wird (18). Dies scheint ein wichtiger Aspekt hinsichtlich der Ausprägung des Leseselbstkonzepts zu sein, denn alle SuS mit einem positiv ausgeprägten Leseselbstkonzept (Es-LSK) bringen einen Lektüreabbruch bereits bei der Eingangsbefragung nicht mit einer/m schlechten LeserIn in Verbindung. Die Tatsache, dass in der Abschlussbefragung auch alle SuS des Ms-LSK angeben, dass sie nun einen **Lieblingsautor bzw. -buch** haben zeigt, dass bei ihnen eine Ausdifferenzierung des Leseinteresses stattgefunden hat (16). Diese Entwicklung lässt sich auch in der **Veränderung der Angaben zum Leseinteresse bzw. zu Leseabneigungen** feststellen.¹²⁰ Dies wirft insgesamt ein positives Licht auf das Fördervorhaben, denn SuS wurden nicht nur zum **Nachdenken** über ihre lesebezogenen Interessen sowie Abneigungen angestoßen, sondern konnten diese **weiter ausdifferenzieren**. Bestenfalls führt dieses genauere Wissen über sich selbst als LeserIn dazu, dass zukünftig vermehrt aus themen-/gegenstandsbezogenen Anreiz gelesen wird (intrinsische Lesemotivation). Lediglich **Rosa, Emma und Lélia** (Es-LSK+Lm+Lk) zeigen hier **keine Veränderungen**, was auf ihr bereits vor dem Fördervorhaben sehr gut ausdifferenziertes Leseinteresse schließen lässt. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass insbesondere **Jana, Carla, Alva und Jonna** angeben, nach dem Fördervorhaben nun eher zu wissen, was sie gerne lesen (13). **Courky und Luis** dagegen zeigen hier die einzige datenbezogene **Negativentwicklung** im Rahmen der Evaluation des Fördervorhabens.¹²¹ Beide stimmen in der Eingangsbefragung voll zu, dass sie wissen, was sie gerne lesen, wohingegen sie dies in der Abschlussbefragung nur noch mit „stimmt manchmal“ bewerten. Dennoch ist diese Entwicklung nicht unbedingt negativ hinsichtlich ihres lesebezogenen Selbstkonzeptes zu sehen, denn die leichte Verunsicherung kann damit erklärt werden, dass Courky und Luis **begonnen** haben, verstärkt über ihre **Leseinteressen sowie -abneigungen nachzudenken** (insb. bei der 10-Seiten-Lesechance), jedoch z.B. der **zeitliche Rahmen** des Fördervorhabens für sie **noch nicht ausgereicht** hat, um neue Interessengebiete für sich zu entdecken

¹¹⁸ Hier zeigt sich eine der Schwierigkeiten bei der datenbezogenen Erfassung des Leseselbstkonzeptes, da dieses sich nicht auf einen eindeutigen Mindest- oder Maximalwert begrenzen lässt. Weitere Grenzen bei der Auswertung der Fragebogenerhebung: SuS neigen häufig zu absoluten Bewertungen und dazu Gefälligkeitsantworten zu geben.

¹¹⁹ Vgl. A12

¹²⁰ Vgl. A1 Fragebogen 1-20 (Rückseite)

¹²¹ Vgl. A7

(13) (oder das Buchangebot der Klassenbibliothek für Courky/ Luis nicht passend war). Außerdem konnte den Ergebnissen zu Folge die kommunikative Dimension des Lesens im Rahmen des **sozialen Austauschs** über Bücher ausgebaut werden (8), wobei sich diese Tendenz vorwiegend beim Regel- und Expertenstandard hinsichtlich Lesekompetenz sowie -motivation (Rs/Es-Lk+Lm) abzeichnet. Die Gegebenheit, dass in der Post-Befragung mehr SuS angeben, sich selbst als eine **gute Leserin bzw. einen guten Leser** zu empfinden, sodass sich dahingehend insgesamt eine Durchschnittsbewertung von **3,6** (pre: 3,1) bei diesem Item ergibt, unterstreicht den **Erfolg des Fördervorhabens** zusätzlich.¹²² Die Spitzenreiter bei der Verbesserung ihres Leseselbstkonzeptes sind **Jana** und **Luis**, die sich um **92,3%** bzw. **71,4%** verbessern konnten. Bemerkenswert ist, dass mit nur einer Ausnahme (Courky) allen SuS der Sprung in die nächst höhere Niveaustufe des lesebezogenen Selbstkonzeptes gelingt (Ms-LSK → RsLSK: Jana, Luis, Carla, Alva/ Rs-LSK → EsLSK: Ecrin, Melek, Marisol). Lediglich **Courky** verbleibt, trotz starker Verbesserung um 33,3%, knapp im Niveau des Mindeststandards (Ms-LSK), was viel damit zusammenhängen kann, dass er den Lesegenuss aufgrund seiner sozial-emotionalen Entwicklungsauffälligkeiten sowie Schwierigkeiten im Bereich Aufmerksamkeit und Konzentration nach wie vor nicht kontinuierlich innerlich teilen kann (10,11).¹²³

Wie unter 2.2 erläutert, stehen die Einzeldimensionen des **Leseselbstkonzeptes** in ihrer veränderlichen Wirkungskraft in einem vielschichtigen aber ganzheitlichen **Beziehungsgefüge** zueinander. Dementsprechend führt der Versuch einer **trennscharfen Zuordnung** der **individuellen Wirkungsweise** der verschiedenen leseanimierenden Verfahren auf das lesebezogene Selbstkonzept der SuS zwangsläufig immer zu einer Form von **Unterkomplexität**. Nachfolgend sollen mithilfe der **Fragebogenitems a-k**¹²⁴ **Tendenzen** dahingehend abgebildet werden, wie die unterschiedlichen leseanimierenden Verfahren von den SuS wahrgenommen worden sind, um differenziertere Rückschlüsse auf die unterschiedliche Wirkungsweise der jeweiligen Leseanimationsverfahren auf das lesebezogene Selbstkonzept der SuS ziehen zu können.

Insgesamt betrachtet bewerten die SuS die Leseanimationsverfahren mit einem Wert von **2,9** recht positiv.¹²⁵ Dabei fällt auf, dass **Jana** nicht nur ihr Leseselbstkonzept am meisten verbessern konnte, sondern auch die leseanimierenden Verfahren am besten bewertet hat (Ø 3,8).¹²⁶ Im direkten Vergleich schneiden durchschnittlich alle durchgeführten Leseanimationsverfahren **besser bei** der Schülergruppe des **Mindeststandards** ab (Ms-Lk+Lm).¹²⁷ Eine Erklärung dafür ist, dass die LiV der

¹²² Vgl. A12

¹²³ Vgl. A4

¹²⁴ Vgl. A9 Fragebogen a-k

¹²⁵ Vgl. A13

¹²⁶ Vgl. A4

¹²⁷ Vgl. A15 + 16

Empfehlung nachgekommen ist, die Verfahren der Leseanimation stärker auf die **Bedürfnisse** und **Lernvoraussetzungen der leistungsschwächeren** Leserinnen bzw. Leser abzustimmen.

Im direkten Vergleich der Leseanimationsverfahren kam die **Klassenbibliothek** mit einer Bewertung von **3,4 am besten** bei den SuS an.¹²⁸ Nur **Courky** und **Luis** gaben an, dass sie die Klassenbibliothek eher „nicht so interessiert hat“(c).¹²⁹ Bei ihnen war zu beobachten, dass sie eher Bücher mit ihren Freunden austauschen, sodass ihnen wohl die Idee der Klassenbibliothek gut gefiel, aber eben nicht die erste Wahl der Buchbeschaffung darstellte. Mit Durchschnittswerten von 3,3 und 3,0 bilden die Aktion ‚Ich schenk dir ein Buch‘ und das Buchmeterlesen das **Mittelfeld**.¹³⁰ Der differenziertere Blick zeigt jedoch, dass die SuS sehr zwischen „schönem Erlebnis“(j) und dem „Vorlesen bekommen“(k) bei der **Aktion ‚Ich schenk dir ein Buch‘** unterscheiden. In der Bewertung schneidet das „**Vorlesen bekommen**“(k) im Vergleich zum „**schönen Erlebnis**“ (j) schlechter ab, sodass sich die berechnete Frage stellt, inwiefern die Aktion von einigen SuS primär als ‚**schöner Ausflug**‘ wahrgenommen wurde, bei dem das Lesen nicht in erster Linie zum „schönen Erlebnis“ beigetragen hat.¹³¹ Insbesondere die leistungsstarken SuS (Es-LK) gaben an, dass das Vorlesen in der Bücherei langweilig für sie war. Auch in ihren Lesebiographien äußerten sie, lieber alleine zu lesen als vorgelesen zu bekommen. Dennoch darf die **positive Wirkungskraft** der Aktion ‚Ich schenk dir ein Buch‘ keinesfalls unterschätzt werden, denn sie besetzt „den Umgang mit Literatur positiv“¹³², indem sie insgesamt positive Emotionen und Erinnerungen bei den SuS hervorruft, die mit dem Lesen in Verbindung stehen. Insofern besitzt sie als positives Leseereignis einen „**Eigenwert**“¹³³, dessen „wichtige, **kulturell prägende Erfahrung** unabhängig davon [ist], ob die SuS als Konsequenz in ihrer Freizeit selbst zum Buch greifen oder nicht.“¹³⁴

Die **10-Seiten-Lesechance** bildet mit einer durchschnittlichen Bewertung von **2,0** das **Schlusslicht** im Vergleich mit den anderen Leseanimationsverfahren. Den Ergebnissen zu Folge empfanden die SuS sie kaum hilfreich (g) und auch die Frage danach, wie ihnen die 10-Seiten-Lesechance gefallen hat, bewerten die SuS durchschnittlich mit „stimmt eher nicht“ (2,0/ i).¹³⁵ Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass insbesondere SuS, die über eine gute Lesekompetenz sowie Lesemotivation verfügen (**Es-Lk+Lm**), dazu tendieren, die 10-Seiten-Lesechance vergleichsweise geringer bewerten¹³⁶ und eher als „**Zeitverschwendung**“ ansehen (h).¹³⁷ Dies kann darin

¹²⁸ Vgl. A14

¹²⁹ Vgl. A17

¹³⁰ Vgl. A14

¹³¹ Vgl. A18

¹³² Kruse/Maubach S.4

¹³³ Kruse/Maubach S.4

¹³⁴ Kruse/Maubach S.4

¹³⁵ Vgl. A14

¹³⁶ Vgl. A15 + 16

¹³⁷ Vgl. A17

begründet sein, dass sie ihren Leseprozess durch das reflexive Schreiben **unnötig unterbrochen** fühlten, weil sie bereits die notwendigen Kompetenzen zur reflektierten Lektüreauswahl automatisiert hatten und gedanklich ausführen konnten. Dies mag tatsächlich einen begründeten Kritikpunkt hinsichtlich dieser Methode darstellen. In der Schülerbeobachtung zeigte sich deutlich, dass der Gedanke selbstbestimmt, über das Lesen oder Nichtlesen eines Buches zu entscheiden für alle SuS sehr wichtig war, wobei jedoch die **Motivation** das Arbeitsblatt der 10-Seiten-Lesechance auszufüllen, sukzessive deutlich nachließ. Diesbezüglich hätte die LiV stärker **differenzieren bzw. individualisieren** können, indem sie den leistungsstarken SuS entweder eine stark **verkürzte Version** der 10-Seiten-Lesechance anbietet oder sie SuS, denen es zuzutrauen ist, diese **rein gedanklich** ausführen lässt (Problematik der Überprüfbarkeit). Am wöchentlich stattfindenden reflexiven Austausch im Plenum, bei dem sich unter anderem auch über Gründe für den Abbruch bzw. das Lesen eines Buches ausgetauscht wurde (als Grundlage dienten hierbei das AB 10-Seiten-Lesechance), beteiligten sich dagegen alle SuS mit Eifer (Präferenz Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit).

Im **Geschlechtervergleich** lassen sich keinerlei Differenzen in der durchschnittlichen Gesamtbewertung der Leseanimationsverfahren feststellen (**J=2,9/ M=2,9**). Hier eröffnet allerdings der gezieltere Blick, dass sich die 10-Seiten-Lesechance zwar ausgeglichen darstellt, sich dagegen aber hinsichtlich dem **Buchmeterlesen** sowie der **Aktion ‚Ich schenk dir ein Buch‘** deutliche **Unterschiede** in der Wirkungsweise auf die Geschlechter aufzeigen lassen. Das **Buchmeterlesen** weist hinsichtlich aller Items (d,e,f) die **größte geschlechterspezifische Spreizung** auf. So sind es vorwiegend die Jungen, welche im Vergleich zum Durchschnittwert der Mädchen (2,7) die Rahmenhandlung des Buchmeterlesens mit einem Durchschnittwert von 3,7 sehr positiv bewerteten.¹³⁸ Außerdem geben bis auf Liam, der über eine hohe intrinsische Lesemotivation verfügt, alle Jungen an, dass es ihnen **wichtig ist, wie viele Buchmeter erlesen** werden (f) sowie, dass sich ihre Lust aufs Lesen durch das Buchmeterlesen vergrößert hat (d).¹³⁹ Eine Begründung dafür liegt vermutlich darin, dass Jungen tendenziell mehr von Tätigkeiten mit Wettkampfcharakter angesprochen werden als Mädchen. Insofern stellt sich das Buchmeterlesen hier als besonders wirkungsvolles Leseanimationsverfahren für Jungen dar. Bei der **Aktion ‚Ich schenk dir ein Buch‘** stellt es sich gegenteilig dar. Hier zeigen die **Mädchen** mit einem Durchschnittwert von 3,6 im Vergleich zum Durchschnittwert der Jungen von 2,4 **tendenziell mehr Begeisterung**.¹⁴⁰ Im Schülergespräch stellte sich heraus, dass dies hauptsächlich daran lag, dass das **Buchcover** thematisch eher die Mädchen ansprach als die Jungen, sodass sich diese mehr über das Buchgeschenk freuten (auf dem Buchcover war ein Pegasus abgebildet).

¹³⁸ Vgl. A13

¹³⁹ Vgl. A17

¹⁴⁰ Vgl. A13

Die vorangehende Auswertung des Fördervorhabens zeigt, dass **alle** durchgeführten **leseanimierenden Verfahren positive bzw. stabilisierende Wirkungskraft** hinsichtlich des lesebezogenen Selbstkonzepts der SuS besitzen. Die in der Fachliteratur oft vorherrschende **Skepsis** gegenüber der Leseanimation¹⁴¹ erscheint vor diesem Hintergrund **für die hier beschriebene Zielgruppe** sowie **Unterrichtspraxis unberechtigt**, da hier gerade die leistungsschwächeren Leserinnen und Leser (Ms-Lk/Lm) durch die positive Entwicklung ihres lesebezogenen Selbstkonzepts auffallen. Dennoch gilt es im Blick zu behalten, dass leseanimierende Verfahren **voraussetzungsreich** sind und es dementsprechend wichtig ist, als Lehrkraft die individuellen Bedürfnisse sowie (Lese-)Kompetenzen der SuS zu kennen, damit eine Über- bzw. Unterforderung das positive Wirkungspotential von Leseanimation nicht umkehrt.

5 Fazit

Die Arbeit an dem oben dargestellten Fördervorhaben hat mich für die bedeutende **Relevanz der emotional-affektiven Komponenten** auf Subjektebene **für diverse Lehr- und Lernprozesse**, die sich nicht nur auf den Bereich der Leseförderung reduzieren lassen, sensibilisiert. Auch sprichwörtlich **versetzt der ‚Wille‘ bekanntlich Berge** und dementsprechend sind es auch motivationale und persönliche Aspekte die eine wichtige Rolle dabei einnehmen, ob Herausforderungen (beim Lesen) anstrengungsbereit, ausdauernd und motiviert begegnet wird. Insofern besitzt die **Leseanimation**, die vorwiegend auf der Subjektebene wirkt, eine ausdrücklich **gleichberechtigte Stellung** im Kanon der eher prozessorientierten Leseförderverfahren. Inwiefern sich die Steigerung des lesebezogenen Selbstkonzeptes auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lesens auf Prozessebene auswirken, bildet eine mögliche weiterführende Fragestellung.

Der grundsätzliche **Erfolg des Fördervorhabens** ist unbedingt im Kontext der im Schulalltag bereits vielfältig und differenziert praktizierten Leseförderung zu sehen. Die durchgeführten leseanimierenden Verfahren konnten ihre Wirkungskraft nämlich überhaupt erst entfalten, da sie **nicht nur als Einzelmaßnahme oder singuläres Ereignis** wirken konnten, sondern eine **weitere Komponente** innerhalb eines bereits über die vorangehenden Schuljahre gut funktionierenden Gefüges systematischer Leseförderung bilden konnten. Die **Integration** der verschiedenen Leseanimationsverfahren in den **Unterrichtsalltag** gestaltete sich insgesamt wenig problematisch und vor allem die Etablierung der **Klassenbibliothek** war **relativ zeitunaufwändig** und bietet dabei SuS kontinuierlich neue Impulse für die Vertiefung und Weiterarbeit verschiedenster Inhalte.

Gleichwohl bleibt abschließend zu bemerken, dass nicht jede/r SuS zu einer begeisterten Leserin bzw. einem begeisterten Leser werden kann und muss, da ein

¹⁴¹ Vgl. 2.3 Bedeutung von Schule, Unterricht und Lehrkraft für die Entwicklung von Leseselbstkonzepten S.14f.

jedes Individuum eine **Vielfalt grundverschiedener Interessen und Neigungen** in sich trägt. Dennoch besteht die wichtige Aufgabe von Schule und insbesondere dem Deutschunterricht, neben den familiären Sozialisationsinstanzen, darin, SuS an die vielfältige Welt der Bücher bzw. des Lesens heranzuführen sowie den Lesevorgang zu entmystifizieren, damit sie zu selbstbestimmten und kompetenten Leserinnen und Lesern werden, denen „der soziale Sinn und der lebensgeschichtliche Wert“¹⁴² des Lesens bewusst ist und in der Lage sind, **selbst** darüber zu **entscheiden**, welche **Rolle das Lesen** in ihrer **Lebenspraxis** einnehmen soll. Dementsprechend möchte ich mit einem Zitat des Kinderpsychiaters und Schriftstellers Paulus Hochgatterer die vorangehenden Betrachtungen abschließen, denn es bringt die wertvolle Erkenntnis, dass „das **Lesen weniger als eine Fertigkeit** zu sehen [ist], über die .. [man] entweder verfügt oder nicht, **sondern eher als eine sinnvolle Beschäftigung**, die .. [man] selbst [...] steuern“¹⁴³ kann, auf den Punkt:

„Lektüre ist unser Thema. Lust ist es auch. Das Lesen ist Broterwerbsquelle für Schriftsteller, Legasthietrainer und Zeitungskolporteure, Druckmittel ehrgeiziger Lehrer oder überforderter Eltern, Untersuchungssegment von PISA-Studien und primäres Kriterium für die Berechnung von Alphabetisierungsraten. Lesen heißt Wissen erwerben, Austauschfähigkeit herzustellen, sich in der Welt verankern. **Vor allem bedeutet Lesen jedoch eines: lustvoll innere Bilder erzeugen.**“¹⁴⁴





¹⁴² Rosebrock/ Nix 2017, S.120

¹⁴³ Schoenbach S.223

¹⁴⁴ Hochgatterer S.129

Anhang

A1 Fragebogen zum Leseselbstkonzept (pre und post) / Vorder- und Rückseite

Fragebogen zum Lesen: So sehe ich mich selbst als Leserin bzw. Leser	<i>stimmt genau</i> 	<i>stimmt manchmal</i> 	<i>stimmt eher nicht</i> 	<i>stimmt nicht</i> 
1. Lesen gehört zu mir. (z.B. Lieblingsbeschäftigung/ Hobby)				
2. Ich kann gut lesen.				
3. Lesen fällt mir leicht.				
4. Beim Lesen fühle ich mich wohl.				
5. Lesen gehört zu meinen Stärken.				
6. Ich lese, weil es mir Freude bereitet.				
7. Ich lese nur, wenn ich es muss. (z.B. für die Schule)				
8. Ich spreche mit meinen Freunden über Bücher, die ich lese oder gelesen habe.				
9. Lesen ist einfach nicht mein Ding.				
10. Beim Lesen ist mir oft langweilig und ich fühle mich als würde ich nichts tun.				
11. Beim Lesen kann ich manchmal alles um mich herum vergessen und es fühlt sich an, als wäre ich in einer anderen Welt.				
12. Ich freue mich, wenn ich ein neues Buch zum Lesen bekomme.				
13. Ich weiß, was ich gerne lese.				
14. Lesen ist mir zu anstrengend.				
15. Ich lese lieber Bücher mit wenigen Seiten.				
16. Ich habe einen Lieblingsautor/ ein Lieblingsbuch.				
17. Lesen ist uncool.				
18. Ein schlechter Leser liest Bücher oft nicht fertig.				
19. Ich lese in meiner Freizeit.				
20. Ich bin eine gute Leserin bzw. ein guter Leser.				

Leseinteresse: *Was liest du gerne?*

- Abenteuerbücher
- Detektivgeschichten
- Fantasiegeschichten
- Gruselgeschichten
- Krimis
- Sachbücher
- Über Tiere
- Über Freundschaft
- Über Liebe
- Anderes? _____
- _____
- _____

Leseabneigungen: *Was liest du so nicht gerne?*

- Abenteuerbücher
- Detektivgeschichten
- Fantasiegeschichten
- Gruselgeschichten
- Krimis
- Sachbücher
- Über Tiere
- Über Freundschaft
- Über Liebe
- Anderes? _____
- _____
- _____

So komme ich an Bücher:

- Ich bekomme Bücher als Geschenk.
- Ich tausche Bücher mit Freunden.
- Ich leihe mir Bücher von der Stadtbibliothek aus.
- Ich leihe mir Bücher von der Schulbibliothek aus.
- Ich kaufe mir Bücher von meinem Taschengeld.
- Meine Eltern kaufen mir Bücher.
- Wir haben viele Bücher zuhause.
- _____
- _____

Ich werde auf Bücher aufmerksam durch...

- Freunde
- meine Eltern (Familie: Tante, Onkel, Oma, Opa etc.)
- die Schule
- Werbung
- _____
- _____

A2 Lernbegleitbogen

Erläuterungen: + = Ziel erreicht 0 = Ziel wird noch nicht kontinuierlich erreicht/ mit Unsicherheiten erreicht - = Ziel zum Messzeitpunkt noch nicht erreicht	Courky			Luis			Madeleine			Carla			Chloe			Franzi			Melek			Kasimir					
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C			
Beobachtungszeitraum: A: 11.02. - 14.02.2019 B: 25.02. - 01.03.2019 C: 18.03. - 22.03.2019																											
LESEKOMPETENZ: Die Schülerin/ Der Schüler verfügt über ...																											
Lesemotivation	-	-	-	0	0	0	+	+	+	0	-	0	0	0	0	0	+	+	0	+	+	0	+	+			
<i>Selbstregulation und Aufmerksamkeit</i>																											
Leseflüssigkeit (Stand April)	111 WpM			125 WpM			125 WpM			> 72 WpM			106 WpM			≤ 240 WpM			125 WpM			99 WpM					
Leseverstehen (Prozentrang Stolperwörtertest)	24 MS			39 RS			74 RS			23 MS			34 RS			91 ES			25 RS			94 ES					

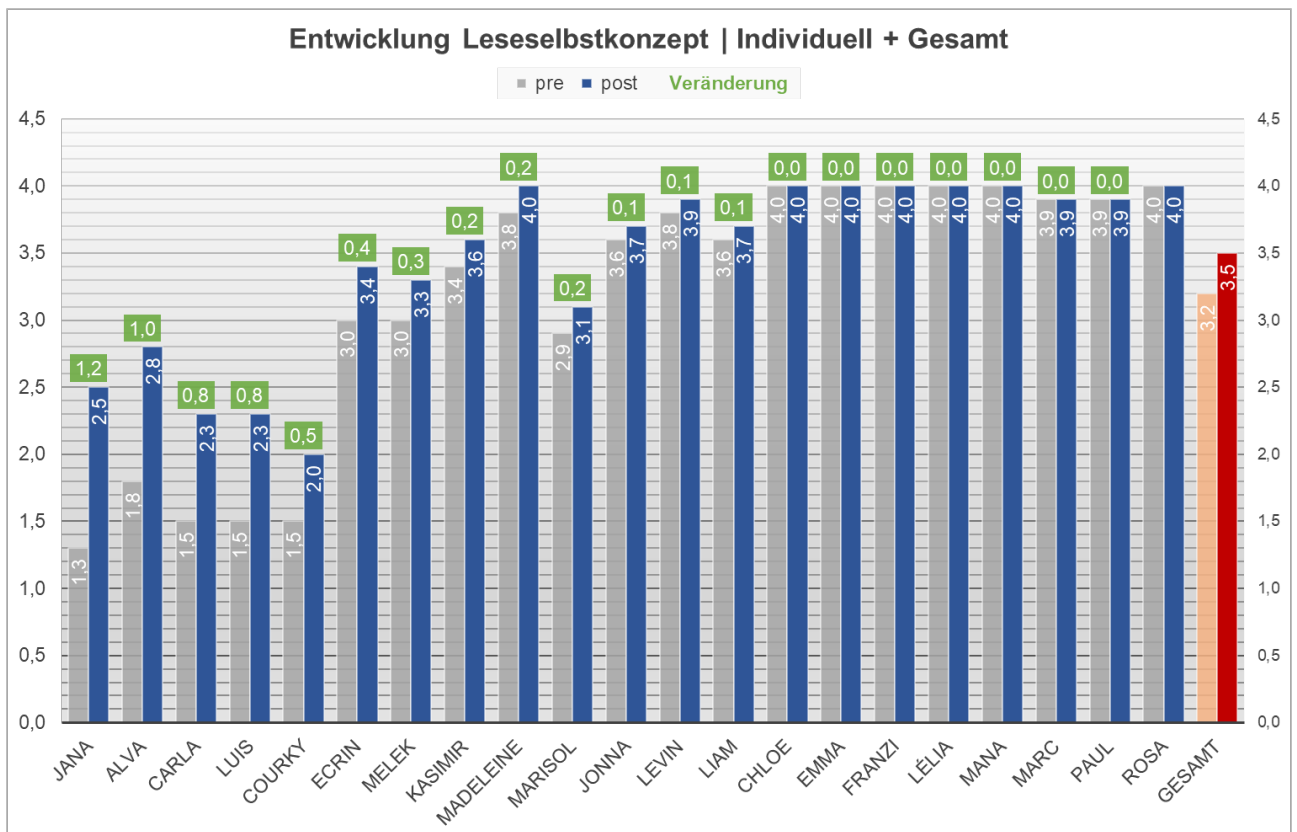
Erläuterungen: + = Ziel erreicht 0 = Ziel wird noch nicht kontinuierlich erreicht/ mit Unsicherheiten erreicht - = Ziel zum Messzeitpunkt noch nicht erreicht	Ecrin			Jana			Emma			Lélia			Rosa			Jonna			Mana			Liam					
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C			
Beobachtungszeitraum: A: 11.02. - 14.02.2019 B: 25.02. - 01.03.2019 C: 18.03. - 22.03.2019																											
LESEKOMPETENZ: Die Schülerin/ Der Schüler verfügt über ...																											
Lesemotivation	-	-	-	0	0	0	+	+	+	0	-	0	0	0	0	0	+	+	0	+	+	0	+	+			
<i>Selbstregulation und Aufmerksamkeit</i>																											
Leseflüssigkeit (Stand April)	120 WpM			70 WpM			< 240 WpM			170 WpM			< 240 WpM			99 WpM			137 WpM			144 WpM					
Leseverstehen (Prozentrang Stolperwörtertest)	66 RS			22 MS			88 ES			82 ES			99 ES			30 RS			79 ES			75 ES					

Erläuterungen: + = Ziel erreicht 0 = Ziel wird noch nicht kontinuierlich erreicht/ mit Unsicherheiten erreicht - = Ziel zum Messzeitpunkt noch nicht erreicht	Levin			Alva			Paul			Marc			Marisol		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Beobachtungszeitraum: A: 11.02. - 14.02.2019 B: 25.02. - 01.03.2019 C: 18.03. - 22.03.2019															
LESEKOMPETENZ: Die Schülerin/ Der Schüler verfügt über ...															
Lesemotivation	-	-	-	0	0	0	+	+	+	0	-	0	0	0	0
<i>Selbstregulation und Aufmerksamkeit</i>															
Leseflüssigkeit (Stand April)	159 WpM			93 WpM			144 WpM			179 WpM			106 WpM		
Leseverstehen (Prozentrang Stolperwörtertest)	78 ES			69 RS			74 RS			74 RS			13 MS		

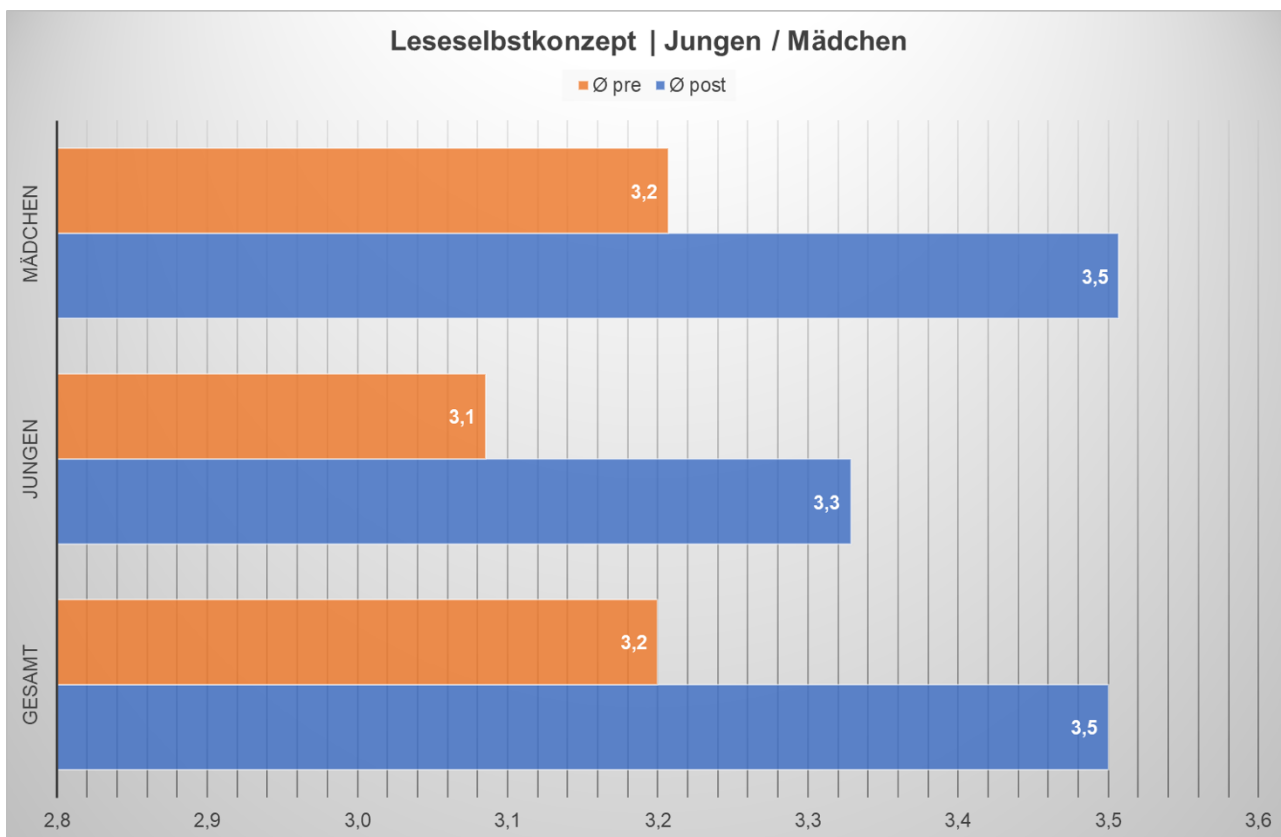
A4 Übersicht Veränderung Leseselbstkonzept / LK/ LM/ Leseanimationsverfahren

SuS	Leseselbstkonzept					Leseanimationsverfahren						
	Ø pre	Ø post	Veränderung	in %	Niveau pre	Niveau post	Lk	Lm	Klassenbibliothek	Buchmeterlesen	10-Seiten-Leseance	Aktion "Lesestiftung"
Jana	1,3	2,5	1,2	92,3%	Mindest	Regel	Mindest	Mindest	3,0	2,0	2,3	4,0
Luis	1,4	2,4	1,0	71,4%	Mindest	Regel	Regel	Mindest	3,7	4,0	2,3	3,5
Alva	1,8	2,8	1,0	55,6%	Mindest	Regel	Regel	Mindest	4,0	3,7	1,7	4,0
Carla	1,5	2,3	0,8	53,3%	Mindest	Regel	Mindest	Mindest	3,7	1,7	1,0	3,5
Courky	1,5	2,0	0,5	33,3%	Mindest	Mindest	Mindest	Mindest	2,7	4,0	1,7	2,0
Ecrin	3,0	3,4	0,4	13,3%	Regel	Experten	Regel	Regel	4,0	4,0	3,3	4,0
Melek	3,0	3,4	0,4	13,3%	Regel	Experten	Regel	Regel	3,7	2,3	2,0	4,0
Marisol	2,9	3,1	0,2	6,9%	Regel	Experten	Mindest	Regel	3,0	2,3	1,0	2,5
Kasimir	3,4	3,6	0,2	5,9%	Experten	Experten	Experten	Regel	3,7	3,7	2,7	3,0
Madeleine	3,8	4,0	0,2	5,3%	Experten	Experten	Regel	Experten	4,0	2,0	3,7	4,0
Jonna	3,6	3,7	0,1	2,8%	Experten	Experten	Regel	Regel	2,7	4,0	1,0	2,0
Liam	3,6	3,7	0,1	2,8%	Experten	Experten	Experten	Experten	2,7	2,3	1,0	4,0
Levin	3,8	3,9	0,1	2,6%	Experten	Experten	Experten	Regel	4,0	4,0	3,3	2,5
Paul	3,9	3,9	0,0	0,0%	Experten	Experten	Regel	Regel	4,0	1,7	4,0	4,0
Franzi	4,0	4,0	0,0	0,0%	Experten	Experten	Experten	Experten	4,0	4,0	1,7	4,0
Lélia	4,0	4,0	0,0	0,0%	Experten	Experten	Experten	Experten	3,7	2,7	2,0	4,0
Emma	4,0	4,0	0,0	0,0%	Experten	Experten	Experten	Experten	3,3	4,0	1,0	2,0
Chloe	4,0	4,0	0,0	0,0%	Experten	Experten	Regel	Regel	3,0	2,0	1,7	3,0
Mana	4,0	4,0	0,0	0,0%	Experten	Experten	Experten	Experten	3,0	4,0	1,3	2,0
Marc	3,9	3,9	0,0	0,0%	Experten	Experten	Regel	Experten	2,7	4,0	2,3	2,5
Rosa	4,0	4,0	0,0	0,0%	Experten	Experten	Experten	Experten	2,7	1,7	1,7	2,5
Gesamt	3,2	3,5		17,1%					3,4	3,0	2,0	3,2

A5 Entwicklung Leseselbstkonzept/ Individuell + Gesamt



A6 Leseselbstkonzept / J/M



A7 Gesamtübersicht S-Antworten Fragebogen 1-20 (pre/post)

	Alva		Carla		Chloe		Cour-ky		Ecrin		Emma		Franzi		Jana		Jonna		Kasi-mir		Lélia	
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
1 Lesen gehört zu mir. (z.B. Lieblingsbeschäftigung/Hobby)	2,0	2,0	1,0	2,0	4,0	4,0	1,0	1,0	2,0	2,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0
2 Ich kann gut lesen.	1,0	3,0	2,0	3,0	4,0	4,0	1,0	2,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	2,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0
3 Lesen fällt mir leicht.	2,0	2,0	2,0	2,0	4,0	4,0	2,0	2,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0
4 Beim Lesen fühle ich mich wohl.	2,0	3,0	2,0	2,0	4,0	4,0	2,0	2,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0
5 Lesen gehört zu meinen Stärken.	1,0	2,0	1,0	1,0	4,0	4,0	1,0	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
6 Ich lese, weil es mir Freude bereitet.	2,0	2,0	1,0	1,0	4,0	4,0	2,0	2,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	2,0	2,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
7 Ich lese nur, wenn ich es muss. (z.B. für die Schule)	2,0	2,0	1,0	1,0	4,0	4,0	1,0	2,0	2,0	2,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	1,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	4,0
8 Ich spreche mit meinen Freunden über Bücher, die ich lese oder gelesen habe.	2,0	3,0	2,0	2,0	4,0	4,0	1,0	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	4,0	3,0	4,0	2,0	3,0	4,0	4,0
9 Lesen ist einfach nicht mein Ding.	2,0	3,0	1,0	3,0	4,0	4,0	1,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
10 Beim Lesen ist mir oft langweilig und ich fühle mich als würde ich nichts tun.	3,0	3,0	1,0	1,0	4,0	4,0	1,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
11 Beim Lesen kann ich manchmal alles um mich herum vergessen und es fühlt sich an, als wäre ich in einer anderen Welt.	2,0	4,0	1,0	1,0	4,0	4,0	1,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
12 Ich freue mich, wenn ich ein neues Buch zum Lesen bekomme.	2,0	2,0	1,0	4,0	4,0	4,0	2,0	2,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
13 Ich weiß, was ich gerne lese.	2,0	4,0	2,0	2,0	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	4,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0
14 Lesen ist mir zu anstrengend.	1,0	1,0	1,0	1,0	4,0	4,0	2,0	2,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0
15 Ich lese lieber Bücher mit wenigen Seiten.	1,0	1,0	1,0	1,0	4,0	4,0	1,0	1,0	2,0	2,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	1,0	3,0	4,0	2,0	2,0	4,0	4,0
16 Ich habe einen Lieblingsautor/ ein Lieblingsbuch.	1,0	4,0	1,0	4,0	4,0	4,0	1,0	4,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
17 Lesen ist uncool.	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	4,0	4,0
18 Ein schlechter Leser liest Bücher oft nicht fertig.	1,0	4,0	1,0	4,0	4,0	4,0	1,0	4,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	4,0	4,0	4,0	1,0	4,0	4,0	4,0
19 Ich lese in meiner Freizeit.	2,0	3,0	1,0	3,0	4,0	4,0	2,0	2,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0
20 Ich bin eine gute Leserin bzw. ein guter Leser.	1,0	3,0	2,0	4,0	4,0	4,0	1,0	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	4,0	4,0	4,0	2,0	2,0	4,0	4,0
Gesamt	1,8	2,8	1,5	2,3	4,0	4,0	1,5	2,0	3,0	3,4	4,0	4,0	4,0	4,0	1,3	2,5	3,6	3,7	3,4	3,6	4,0	4,0

		Levin		Liam		Luis		Madeleine		Mana		Marc		Marisol		Melek		Paul		Rosa	
		pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
1	Lesen gehört zu mir. (z.B. Lieblingsbeschäftigung/Hobby)	3,0	3,0	4,0	4,0	2,0	2,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0
2	Ich kann gut lesen.	4,0	4,0	3,0	3,0	2,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0
3	Lesen fällt mir leicht.	4,0	4,0	2,0	2,0	2,0	2,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
4	Beim Lesen fühle ich mich wohl.	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	2,0	2,0	3,0	3,0	4,0
5	Lesen gehört zu meinen Stärken.	4,0	4,0	3,0	4,0	1,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	2,0	2,0	2,0	2,0	4,0	4,0	4,0	4,0
6	Ich lese, weil es mir Freude bereitet.	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0
7	Ich lese nur, wenn ich es muss. (z.B. für die Schule)	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	2,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	2,0	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0
8	Ich spreche mit meinen Freunden über Bücher, die ich lese oder gelesen habe.	3,0	3,0	4,0	4,0	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	2,0	3,0	1,0	2,0	3,0	4,0	4,0	4,0
9	Lesen ist einfach nicht mein Ding.	4,0	4,0	4,0	4,0	2,0	2,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
10	Beim Lesen ist mir oft langweilig und ich fühle mich als würde ich nichts tun.	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
11	Beim Lesen kann ich manchmal alles um mich herum vergessen und es fühlt sich an, als wäre ich in einer anderen Welt.	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
12	Ich freue mich, wenn ich ein neues Buch zum Lesen bekomme.	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
13	Ich weiß, was ich gerne lese.	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
14	Lesen ist mir zu anstrengend.	4,0	4,0	2,0	2,0	1,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0
15	Ich lese lieber Bücher mit wenigen Seiten.	3,0	3,0	3,0	3,0	1,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	1,0	2,0	2,0	4,0	4,0	4,0	4,0
16	Ich habe einen Lieblingsautor/ ein Lieblingsbuch.	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
17	Lesen ist uncool.	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0
18	Ein schlechter Leser liest Bücher oft nicht fertig.	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	4,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	4,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
19	Ich lese in meiner Freizeit.	3,0	4,0	3,0	4,0	2,0	2,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0
20	Ich bin eine gute Leserin bzw. ein guter Leser.	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	4,0
Gesamt		3,8	3,9	3,6	3,7	1,4	2,4	3,8	4,0	4,0	4,0	3,9	3,9	2,9	3,1	3,0	3,3	3,9	3,9	4,0	4,0

A8 Arbeitsblatt 10-Seiten-Lesechance

10-Seiten-Lesechance

Nr. _____ Name: _____

Ich habe die ersten 10 Seiten gelesen.

Buchtitel: _____

Autor/ Autorin: _____

Darum geht es in dem Buch (z.B. Freundschaft, Liebe, Abenteuer, Krimi): _____

Wie könnte es weitergehen?
Ich vermute ...

Ich würde das Buch mit diesen drei Wörtern beschreiben:

1. _____

2. _____

3. _____

Beim Lesen ...

- fühlte ich mich
- verging die Zeit schnell, weil _____
- kam ich oft durcheinander.
- konnte ich mich gut konzentrieren.
- war ich abgelenkt, weil _____





DU entscheidest!

Ich möchte das Buch zu Ende lesen, weil ...

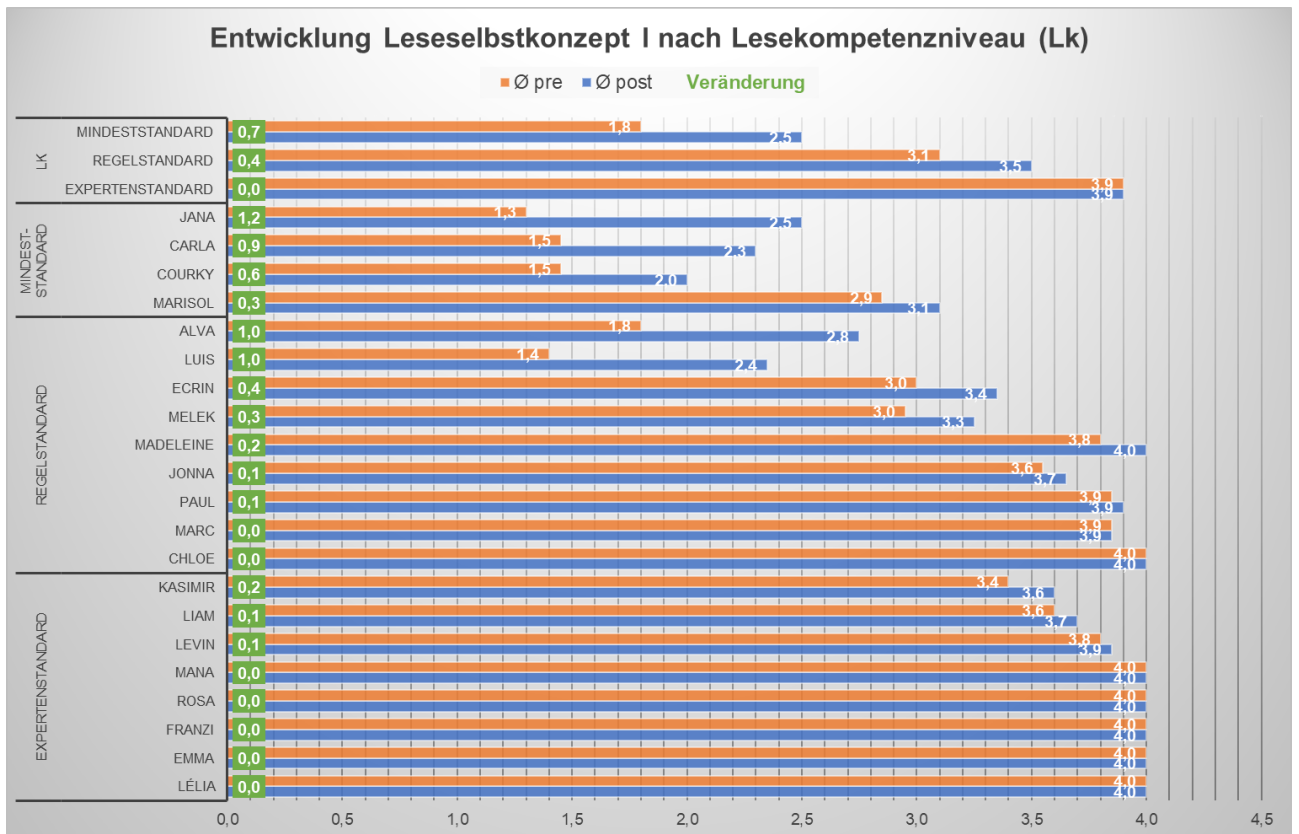
Ich suche mir lieber ein neues Buch, aus und möchte das Buch nicht zu Ende lesen, weil ...

Unterschrift: _____

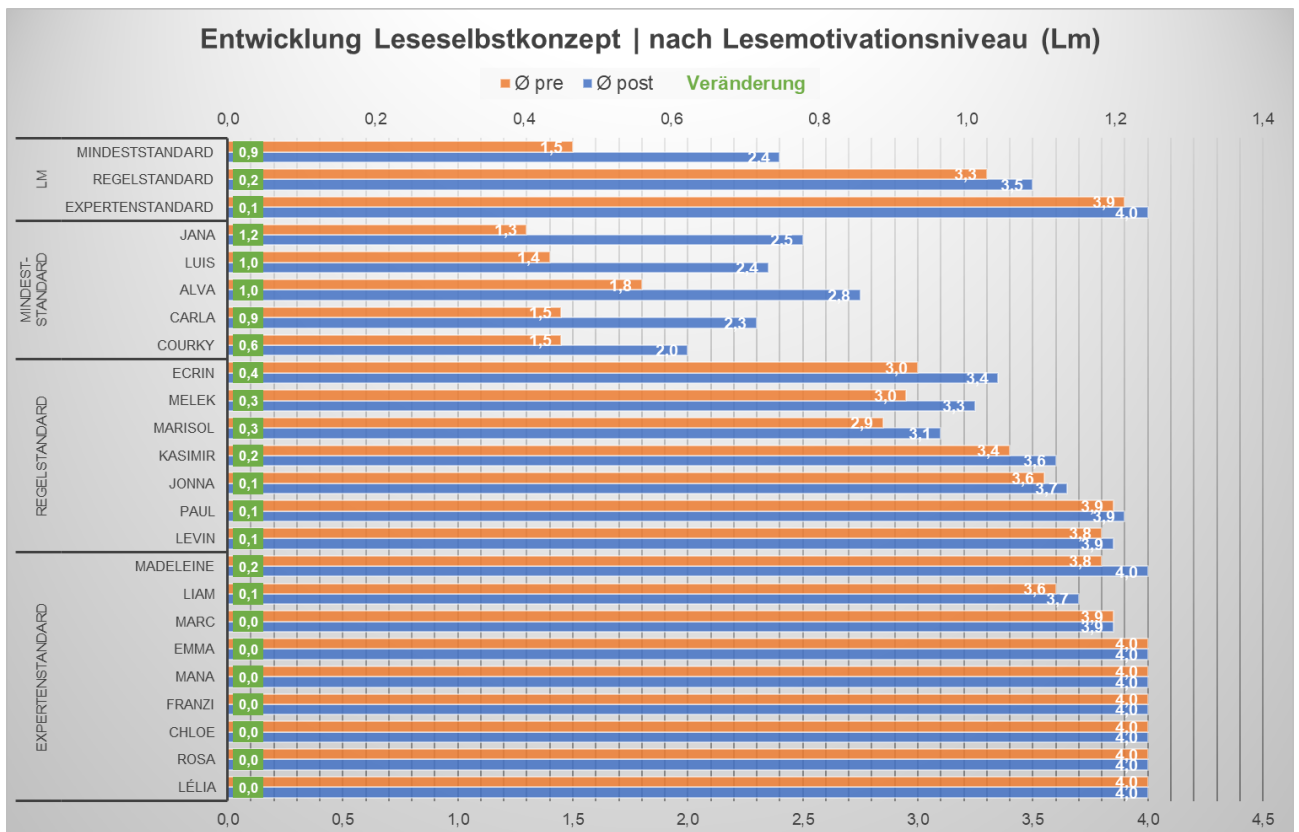
A9 Fragebogen a-k

Fragebogen: Klassenbibliothek, Buchmeterlesen, 10-Seiten-Lesechance, Aktion ‚Ich schenk dir ein Buch‘	<i>stimmt genau</i> 	<i>stimmt manchmal</i> 	<i>stimmt eher nicht</i> 	<i>stimmt nicht</i> 
a. Die Klassenbibliothek hat meine Lust aufs Lesen vergrößert.				
b. Die Klassenbibliothek hat mir gefallen.				
c. Die Klassenbibliothek hat mich nicht so interessiert.				
d. Das Buchmeterlesen hat meine Lust aufs Lesen vergrößert.				
e. Das Buchmeterlesen hat mir gefallen.				
f. Mir war egal wie viele Buchmeter wir lesen.				
g. Die 10-Seiten-Lesechance hat mir geholfen meinen Büchergeschmack besser kennenzulernen.				
h. Die 10-Seiten-Lesechance war Zeitverschwendung.				
i. Die 10-Seiten-Lesechance hat mir gefallen.				
j. Es war ein schönes Erlebnis bei der Aktion ‚Ich schenk dir ein Buch‘ mitzumachen.				
k. Das Vorlesen in der Bücherei war langweilig.				

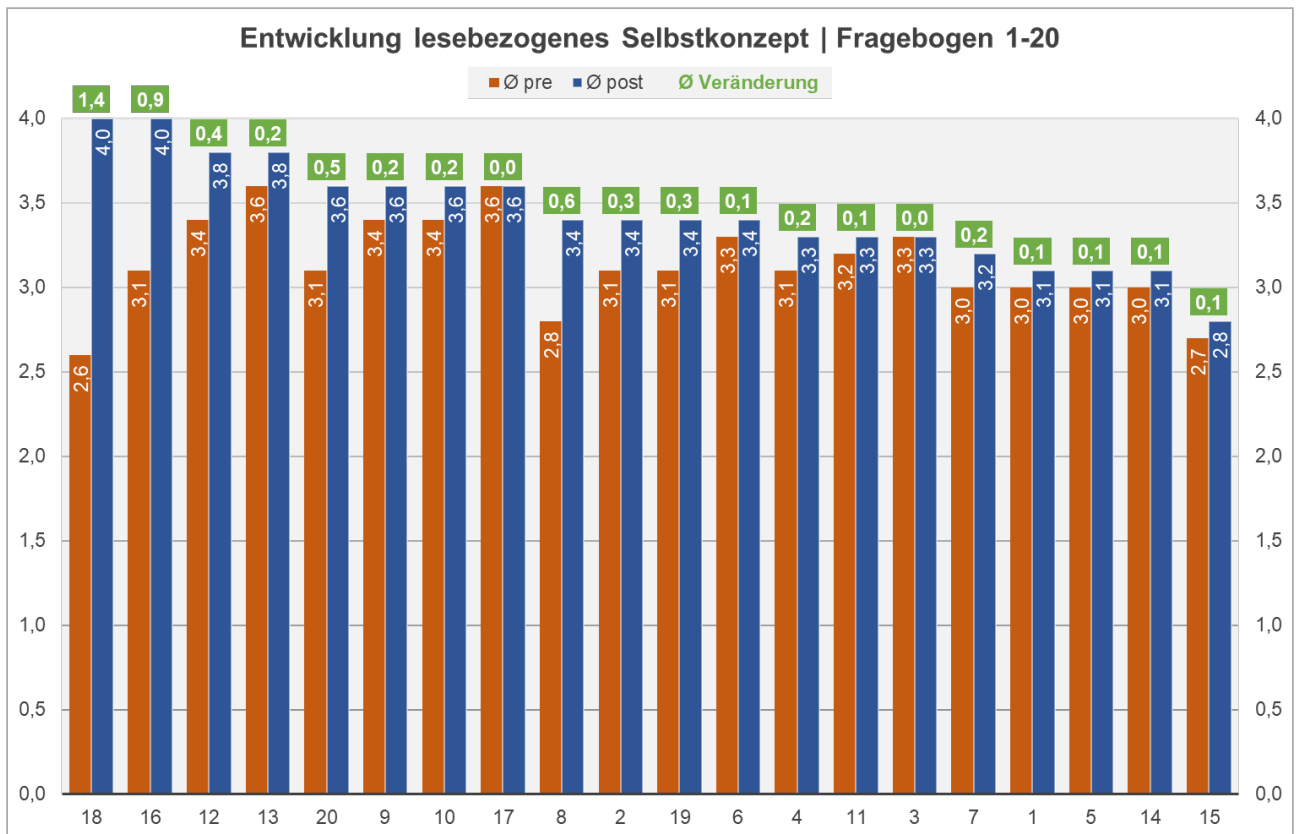
A10 Entwicklung Leseselbstkonzept / nach Lesekompetenzniveau (Lk)



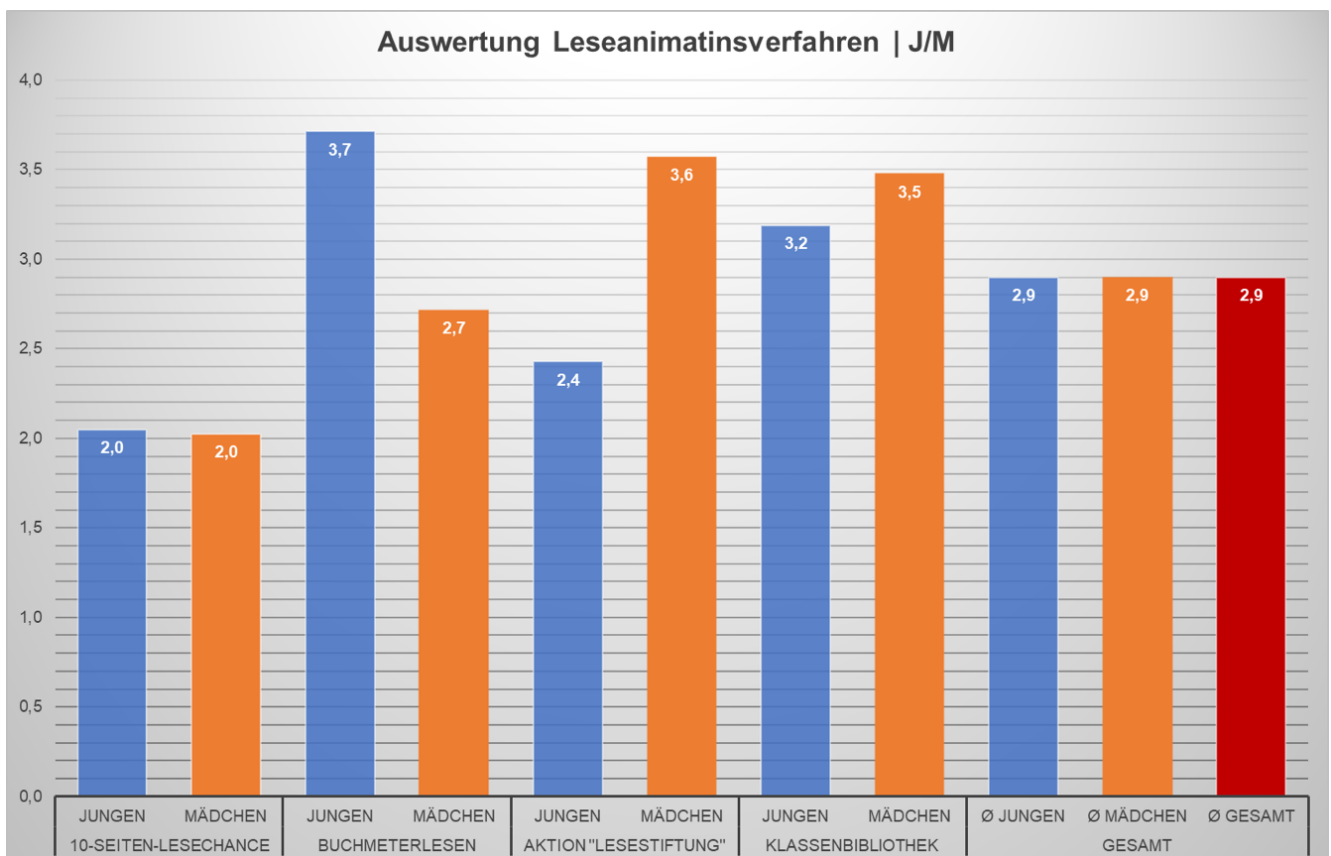
A11 Entwicklung Leseselbstkonzept / nach Lesemotivationsniveau (Lm)



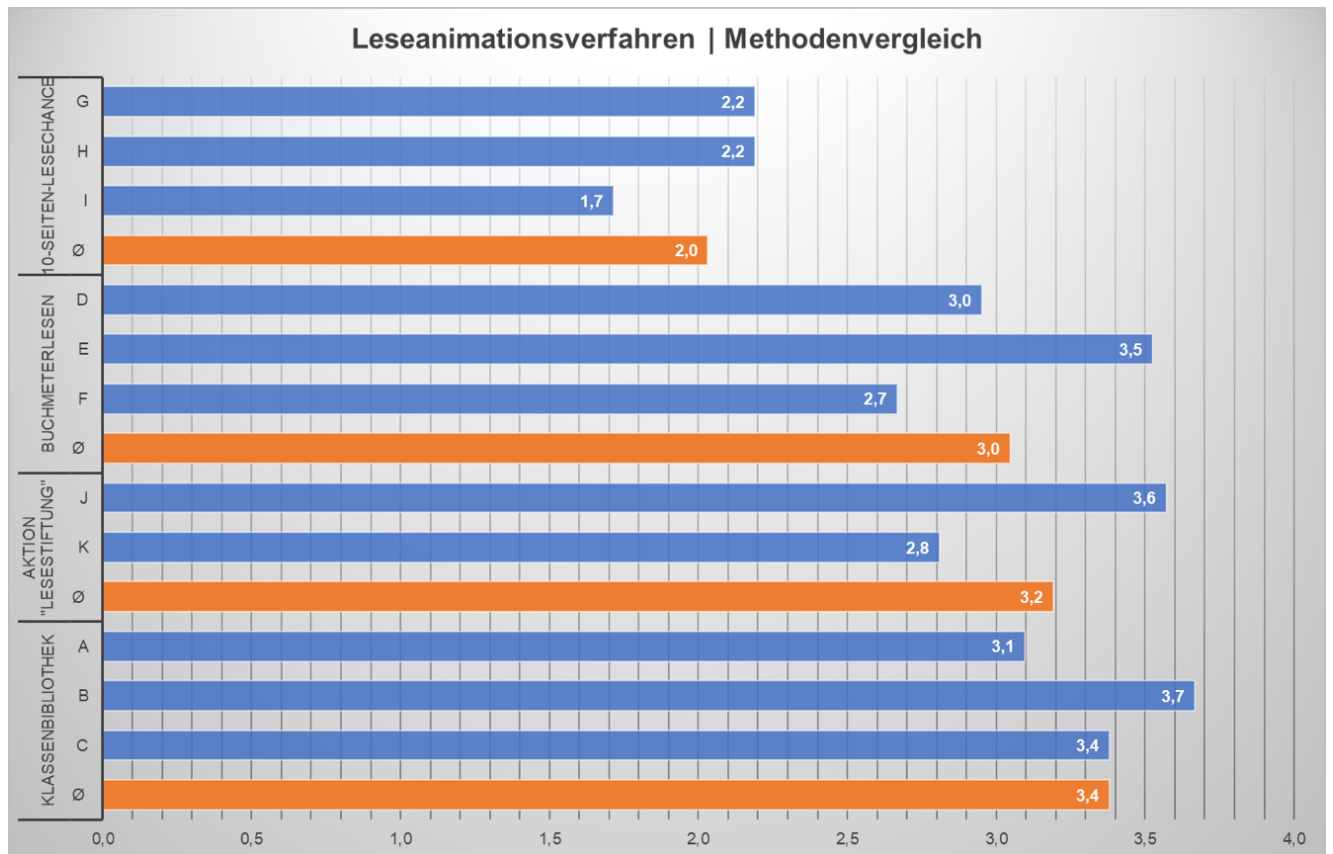
A12 Entwicklung lesebezogenes Selbstkonzept / Fragebogen 1-20



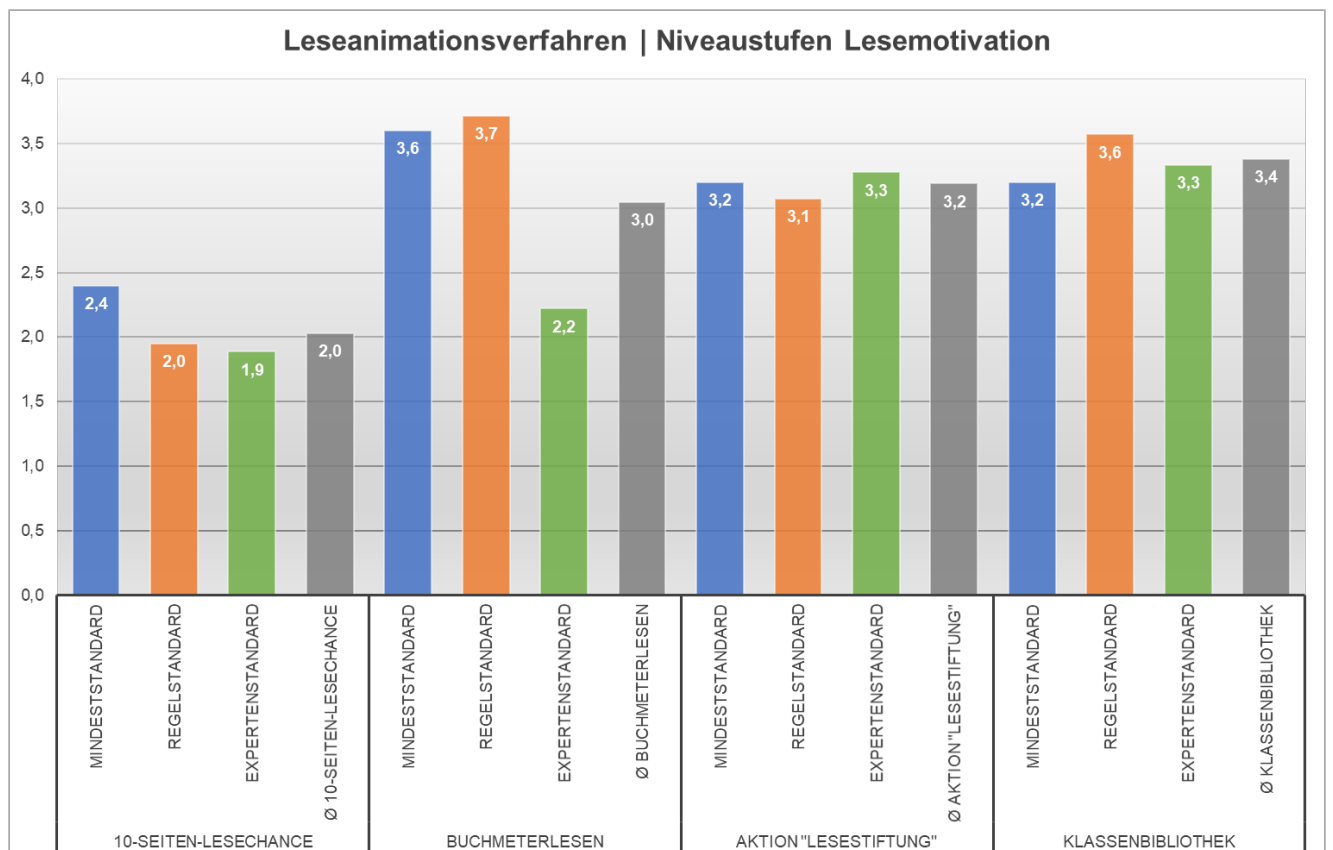
A13 Auswertung Leseanimationsverfahren / J/M



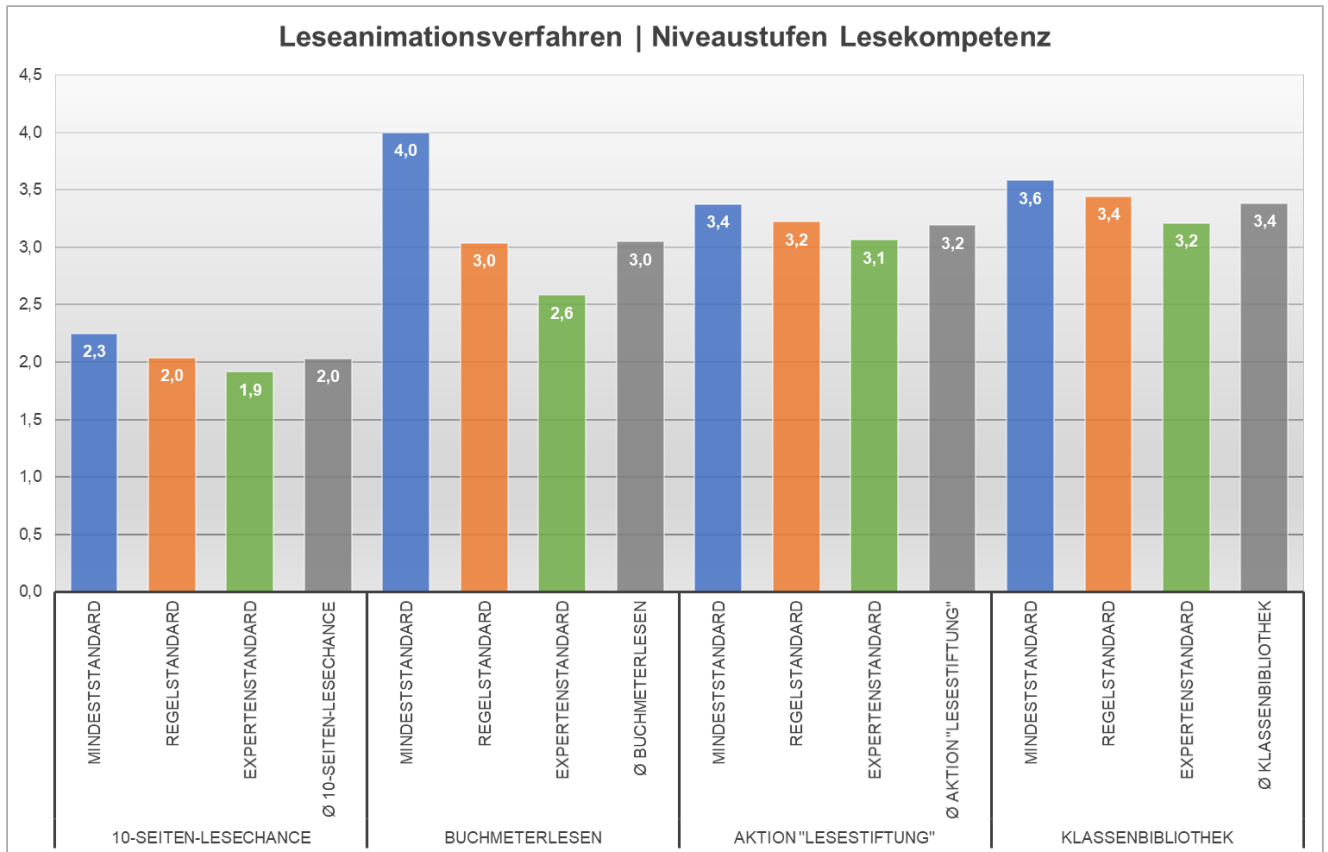
A14 Leseanimationsverfahren / Methodenvergleich



A15 Leseanimationsverfahren / Niveaustufen Lesemotivation



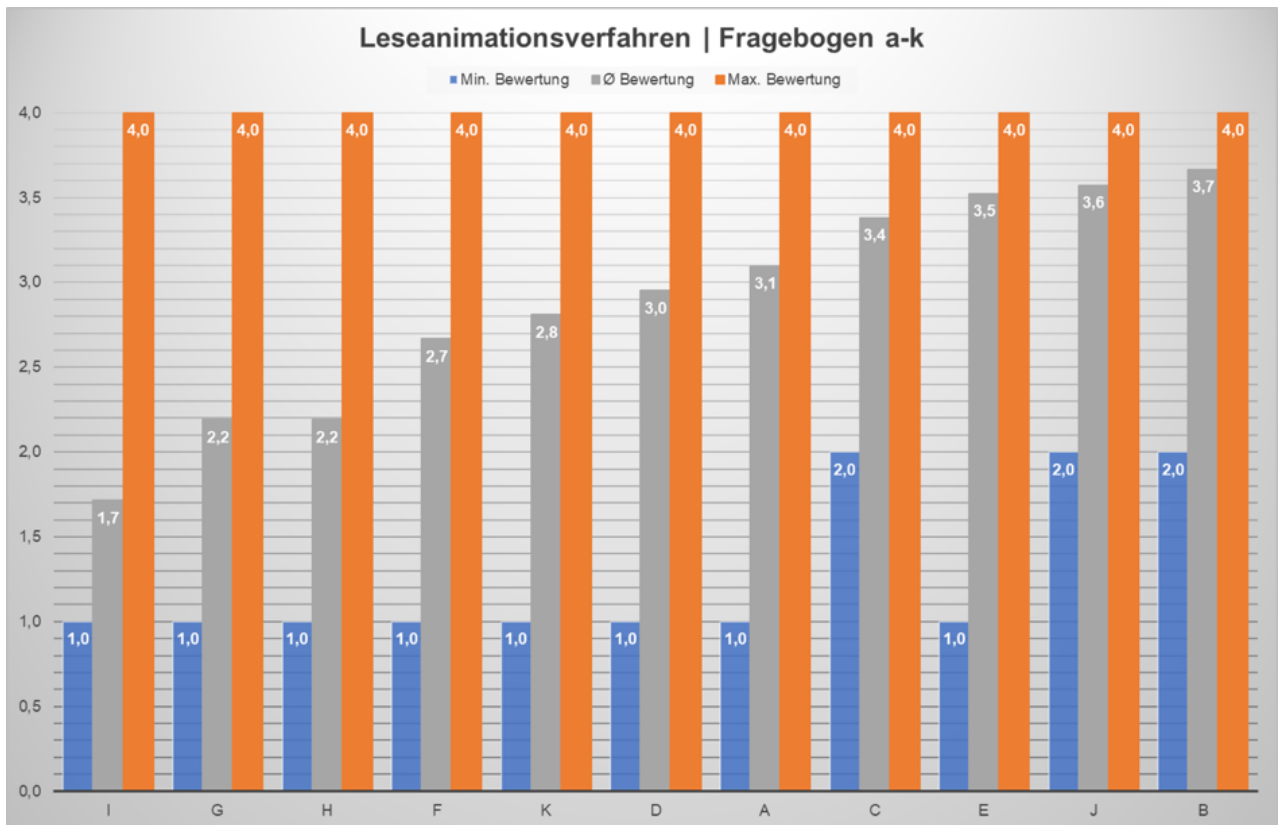
A16 Leseanimationsverfahren / Niveaustufen Lesekompetenz



A17 Gesamtübersicht S-Antworten Fragebogen a-k (post)

	Alva	Carla	Chloe	Courky	Ecrin	Emma	Franzi	Jana	Jonna	Kasimir	Lélia	Levin	Liam	Luis	Madeleine	Mana	Marc	Marisol	Melek	Paul	Rosa
a	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	2,0	3,0	4,0	4,0	3,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	2,0	3,0	4,0	3,0	2,0	1,0
b	3,0	4,0	4,0	2,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	2,0	4,0	4,0	4,0	2,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
c	3,0	4,0	4,0	2,0	4,0	3,0	4,0	4,0	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	2,0	4,0	3,0	3,0	4,0	4,0	3,0	3,0
d	2,0	4,0	1,0	4,0	3,0	2,0	3,0	4,0	4,0	4,0	2,0	4,0	1,0	4,0	1,0	3,0	4,0	4,0	3,0	4,0	1,0
e	1,0	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	2,0	4,0	4,0	3,0	4,0	3,0
f	3,0	4,0	1,0	4,0	4,0	1,0	1,0	4,0	3,0	4,0	1,0	4,0	1,0	4,0	1,0	1,0	4,0	4,0	2,0	4,0	1,0
g	2,0	4,0	1,0	2,0	2,0	1,0	1,0	4,0	4,0	1,0	1,0	2,0	3,0	3,0	4,0	1,0	1,0	2,0	4,0	2,0	1,0
h	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,0	1,0	3,0	3,0	1,0	1,0	4,0	4,0	3,0	4,0	3,0	1,0	2,0	1,0	1,0	3,0
i	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	4,0	3,0	1,0	1,0	1,0	4,0	4,0	1,0	4,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
j	4,0	3,0	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	2,0	4,0	3,0	4,0	3,0	4,0	4,0	3,0	4,0	4,0	3,0	3,0
k	4,0	4,0	3,0	1,0	4,0	1,0	4,0	4,0	2,0	2,0	4,0	2,0	4,0	2,0	4,0	2,0	1,0	4,0	4,0	1,0	2,0
Gesamt	2,7	3,4	2,4	2,6	3,3	2,2	2,9	3,8	3,3	2,5	2,4	3,5	3,4	2,9	3,4	2,4	2,6	3,4	3,0	2,6	2,1

A18 Leseanimationsverfahren / Fragebogen a-k J/M



Literaturverzeichnis

- Bertschi-Kaufmann, A.** 2016: Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 6. Auflage. Klett.
- Beetz, Andrea /Heyer, Meike** 2014: Leseförderung. Grundlagen und Praxis. München. Ernst Reinhardt Verlag
- Deci, E./ Ryan, R.** 1993: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39. S.223-238.
- Ehlers, Swantje** 2016: Literaturdidaktik. Eine Einführung. Ditzingen. Reclam-Verlag
- Garbe, C.** 2006: Warum Leseförderung vor und in der Grundschule ansetzen muss. Erkenntnisse der biographischen Leseforschung. In: Gläser, E./ Zöllmer, G. (Hrsg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung. Baltmannsweiler. S.23-35.
- Garbe, Christine** 2012: Wie werden Kinder zu engagierten und kompetenten Lesern?, In: Schulz, Gudrun (Hrsg.): Lesen. Didaktik in der Grundschule, Berlin, S. 9-23.
- Garbe, C./ Holle, K./ Jesch T.** 2010: Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. 2. Aufl. Paderborn. Schöningh.
- Graf, Werner** 1995: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebioographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa.
- Graf, Werner** 2004: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Mpünster. LIT-Verlag
- Haas, G.** 2018: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze. Kallmeyer.
- Häder, Michael** 2015: Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden. Springer Fachmedien
- HKM** – Hessisches Kultusministerium 2011: Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Deutsch. Wiesbaden
- Hochgatterer, Paulus** 2012: Katzen, Körper, Krieg der Knöpfe. Wien. Deuticke
- Hurrelmann, Bettina** 2009: Literalität und Bildung. In: Bertschi-Kaufmann 2009: Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. München. Weinheim. 21-42

- Keifert**, Harald & Müller, Roland 2004: Die Beeinflussung der Lesekompetenz von Kindern durch ihre Eltern. Eine Untersuchung bei 700 Grundschulern an fünf Grundschulen, Elchingen.
- Kiehl**, H. 1999: Leseanimation. Möglichkeiten, die Freude am Lesen zu wecken. In: Schulmagazin 5 bis 10. 12/1999. Heft 12. Oldenbourg. Prögel. S.25-28.
- Krug/Nix** 2017: Entwicklung eines schulischen Leseförderkonzepts. Ein Praxisleitfaden für alle Schulformen. Klett/ Kallmeyer.
- Kruse/Maubach** 2015: Entwicklung eines schulischen Leseförderkonzepts. Ein Praxisleitfaden für alle Schulformen. In: Grundschulunterricht Deutsch 2/2015. S.4-8
- Lühns**, M. 2009: Förderung der Lesesozialisation. Ein Überblick über die Möglichkeiten in Schule und Familie. Saarbrücken.
- Maik**, Philipp 2010: Lesen empirisch. Wiesbaden: VS Verlag
- Maik** Philipp 2011: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Kohlhammer Verlag.
- Möller**, Jens & Schiefele, Ulrich 2004: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz, In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden, S. 101-124.
- Möller**, Jens/ Trautwein, Ulrich 2009: Selbstkonzept. In: Wild, E./ Möller, J (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg. Springer Medizin Verlag. S.179-203.
- Niklas**, A. 2018: Konferieren und animieren. Kinder sprechen in der Literaturkonferenz über literarische Texte. In: Grundschulunterricht Deutsch 3/2018. S.29-33.
- Philipp**, M. 2011: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart. Kohlhammer.
- Pfaff-Rüdiger**, Senta 2011: Lesemotivation und Lesestrategien. Der subjektive Sinn des Bücherlesens für 10- bis 14-Jährige. Berlin. Lit Verlag.
- Richter**, K./ Plath, M. 2012: Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. 3. Auflage. Weinheim. Beltz.
- Rieckmann**, Carola 2012: Chancen eines erweiterten Selbstkonzeptbegriffs für die Lese- und Literaturdidaktik. In: Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Hrsg. Frickel, D. et. al. Freiburg. Fillibach. S.271-286.

Rieckmann, C./ Jörgens, M./ Rosebrock, C. 2013: Verhinderte Lesebereitschaft. Was fehlt schriftfernen Jugendlichen zum eigenständigen Lesen? In: Deutschdidaktik 2013/1. Literale Praxis. Lesen und Schreiben in lebensweltlichen Kontexten. S.87-98.

Rosebrock, C./ Nix, Daniel 2015: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung. 7. Aufl., Baltmannsweiler. Schneider.

Rosebrock, C./Nix, D. 2016: Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze. Klett/ Kallmeyer Verlag.

Schoenbach, Ruth/ Cynthia Greenleaf 2006: Lesen macht schlau - Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen, Berlin: Cornelsen Scriptor.

Spinner, K. H. 2006: Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Berlin. Cornelsen Scriptor.

Standop, Jutta 2015: Motivieren und Interesse wecken. Eine alltäglich neue Herausforderung. In: Grundschulunterricht Deutsch 2/2015. S.4-7

Streblow, A. 2004: Bezugsrahmen und Selbstkonzeptgenese. Waxmann.

Zierau, Cornelia: Leseförderung. Ein Auftrag an Schule mit hoher gesellschaftlicher Relevanz. In: Grundschulunterricht Deutsch 3/2018. S.5-7