

ANDREA WETTERAUER / SYBILLE WERNER / LUISE KIECKHÖFEL /
CORNELIA ROSEBROCK

Leseflüssigkeit in der Grundbildung von Erwachsenen

Vorschläge zur Integration von Lautlese-Routinen und Metakognition

Reading Fluency in Adult Basic Education

Suggestions for Integrating Reading-Aloud Routines and Metacognition

KURZFASSUNG: Der Beitrag zeigt Möglichkeiten auf, wie der Erwerb von Leseflüssigkeit in Grundbildungskursen für gering literalisierte Erwachsene unterstützt werden kann. Ausgehend von Unterrichtsbeobachtungen werden Vorschläge für die Integration von Lautleseverfahren in Lesesituationen auf Wort-, Satz- und Textebene entwickelt. Anschließend werden Überlegungen vorgestellt, wie die metakognitiven Ressourcen von erwachsenen Lernenden in den (nachholenden) Leseerwerb einbezogen und eine emotional-motivationale Unterstützung in Fördersituationen mit Lautleseverfahren gestaltet werden könnte. Die empirischen Daten des Beitrags sind im Rahmen des BMBF-Projektes „Erwerb von Leseflüssigkeit gering literalisierter Erwachsener. Explorative Untersuchung von Lernangeboten und deren Nutzung (LegelitE)“ erhoben worden.

Schlagworte: gering literalisierte Erwachsene, Leseflüssigkeit, Alphabetisierung- und Grundbildungskurse, Implementation von Lautleseverfahren, metakognitive Ressourcen, emotional-motivationale Unterstützung

ABSTRACT: The chapter shows ways in which the acquisition of reading fluency can be supported in basic education courses for adults with low literacy levels. Based on classroom observations, suggestions are developed for the integration of reading-aloud routines in reading situations at word, sentence and text level. Subsequently, considerations are presented as to how the metacognitive resources of adult learners can be included in (remedial) reading acquisition and how their emotional-motivational support in remedial situations could be designed using phonics reading techniques. The empirical data in this article were collected as part of the BMBF-Project “Acquisition of reading fluency in low-literate adults. Explorative investigation of learning opportunities and their use (LegelitE)”.

Keywords: low-literate adults, reading fluency, literacy and basic education courses, implementation of reading aloud procedure, metacognitive resources, emotional-motivational support

Ich sag' mal, wenn ich das fast gekonnt hätte [das Lesen und Schreiben, Anm. Hrsg.] hätte ich wahrscheinlich keine Zierpflanzengärtnerin gelernt, [...] dann wäre ich vielleicht auch [...] Arzt geworden, [...] also mein Traumberuf war eigentlich Tierärztin, aber wegen der scheiß Lese-Schreib-Schwäche, hab' ich halt irgendwas genommen (Fr. Blume, Z. 29–37).¹

Die Aussage von Frau Blume drückt aus, wie stark geringe Literalität bereits den Einstieg ins Berufsleben verstellt und welche Einschränkungen gering Literalisierte im Alltag und auf der Arbeit erfahren. Laut der zweiten LEO-Level-One-Studie (LEO 2018) sind 62 % der gering Literalisierten in Deutschland erwerbstätig (Grotlüschen et al. 2019, 12), gleichwohl schränkt die fehlende Literalisierung sie stark in ihren beruflichen Möglichkeiten ein, oder reduziert bereits ihre Chancen, eine gute Arbeit zu finden (Stammer 2023). Die betroffenen Personen sind von häufigen Jobverlusten betroffen oder sind gesundheitlichen Gefährdungen ausgesetzt, weil sie in einem Segment ungelerner Tätigkeiten wie z. B. im Lager, in der Gastronomie, Transport, Bau oder Landwirtschaft tätig sind (Stammer/Buddeberg 2023).

Der Weg aus dieser schwierigen Situation führt für einige Betroffene dazu, im Erwachsenenalter das Lesen und Schreiben zu erlernen (Fickler-Stang 2011, 121; Rieckmann 2015, 27), obwohl der Erwerb von Lesekompetenz im Erwachsenenalter deutlich länger dauert als bei Kindern. Dieser Personenkreis erzielt in der Regel nur sehr langsam Lernfortschritte. Aus der Forschung ist bekannt, dass Alphabetisierungskurse langfristig besucht werden (Egloff/Grotlüschen 2011). Sie stellen zum Teil sogar eine soziale Konstante im Leben der Betroffenen dar (Egloff 2011). Zusätzlich handelt es sich nicht selten um Personen, deren Lernbiografien wegen Lerneinschränkungen und spezifischen Lernbarrieren beim Schriftspracherwerb von Misserfolgen geprägt sind.

Gerade weil für Personen, die im Erwachsenenalter die Schriftsprache erlernen, einerseits ein Zugewinn ihrer literalen Möglichkeiten auch große lebensverändernde Chancen beinhaltet, andererseits der Erwerb der Schriftsprache für sie außerordentlich mühselig ist (Pape 2011; Rieckmann 2015), stellt sich die Frage, was im Rahmen von Grundbildungskursen getan werden kann, um den Personenkreis einschlägig zu unterstützen. Auf der Basis von Beobachtungsdaten und Interviews aus dem kürzlich abgeschlossenen BMBF-Projekt LegelitE², welches Gelingensbedingungen und Hemmfaktoren beim Erwerb von Lesekompetenz erhoben und mehrdimensional ausgewertet hat (LegelitE 2024), diskutieren wir im Folgenden Probleme und Potentiale bei der Förderung der Lesekompetenz gering literalisierter Erwachsener.

Dafür wird zunächst der Zusammenhang zwischen flüssigem Lesen und dem Verstehen schriftlicher Texte erläutert.

1 Die Zitate aus Interviews mit Kursteilnehmenden sind sprachlich geglättet und pseudonymisiert.

2 Das BMBF Projekt „Erwerb von Leseflüssigkeit gering literalisierter Erwachsener: Explorative Untersuchung von Lernangeboten und deren Nutzung“ (LegelitE) ist ein Kooperationsprojekt: Die Projektgruppe besteht aus dem Teilprojekt der PH Heidelberg mit Prof. Dr. Daniel Scherf (Leitung), Dr. Anna-Maria Jünger und Luise Kieckhöfel und aus dem Teilprojekt der Goethe-Universität Frankfurt a. M. mit Prof. Dr. Cornelia Rosebrock (Leitung), Dr. Andrea Wetterauer und Dr. Sybille Werner (Universität Mainz, externes Mitglied).

1. Das Konstrukt Lese­flüssigkeit und seine Bedeutung für den Leseerwerb Erwachsener

Trotz der mit der ersten Level-One-Studie (Grotlüschen/Riekmann 2011) einsetzenden und anhaltenden Forschungstätigkeit ist noch immer wenig konturiert, welche Vermittlungsverfahren in den Lehrgängen den Lese- und Rechtschreiberwerb gering literalisierter Erwachsener wirksam unterstützen. Diverse Studien zur Wirkung unterschiedlicher Verfahren konnten nur geringe Effekte erzielen (Egge et al. 2020; Greenberg et al. 2011; Winn et al. 2006), bei einigen treten Inkonsistenzen auf (Scarborough et al. 2013; Grosche 2011) oder es liegen keine messbaren Erfolge vor (Sheehan-Holt/Smith 2000). Häufig sind die Ergebnisse tagesformabhängig und kommen nicht über das Niveau des funktionalen Analphabetismus hinaus (Rosenblatt/Lehmann 2013).

Insgesamt haben Alphabetisierungskurse jedoch einen positiven Effekt auf den Schriftspracherwerb gering literalisierter Erwachsener, obwohl gemessene Effekte statistisch außerordentlich gering ausfallen. Dabei erzielen diejenigen Teilnehmenden, die mit einem höheren Vorwissen zum Lesen und Schreiben in den Kurs gestartet sind, höhere Lernfortschritte. Schaut man spezifisch nur auf die Lesegewohnheiten der Betroffenen, so zeigen sich Verbesserungen durch die Kursteilnahmen: die Teilnehmenden lesen mehr und haben eine positivere Einstellung zum Lesen (Greenberg et al. 2006; Purcell-Gates et al. 2002; Rodrigo et al. 2014; Sheehan-Holt/Smith 2000).

Die Normierungswerte für geringe Literalität im Erwachsenenalter, wie sie die Studie LEO-2018 (Grotlüschen et al. 2019) vornimmt, basieren auf Erhebungen zur Schreibfähigkeit und zum Leseverstehen. Nicht erhoben wurde, ob bzw. inwieweit der Personenkreis Lese­flüssigkeit ausgebildet hat (Dittmar et al. 2021, 2).

Auf der Grundlage von Erkenntnissen der Leseforschung (Baurmann 1996; Philipp 2017; Rosebrock et al. 2017) ist die Annahme plausibel, dass Probleme beim Leseverstehen oftmals mit fehlender Automatisierung der Worterkennung und einer entsprechend schwach ausgebildeten Lese­flüssigkeit auf Satz- und Textebene einhergehen, also mit Defiziten bei den sogenannten hierarchieniedrigen kognitiven Leistungen. Zudem braucht es parallel zum Erkennen der Wörter die Fähigkeit zur syntaktischen Analyse, um Bezüge zwischen Satzteilen und Sätzen herstellen zu können. Diese lokalen Zusammenhänge werden von habituellen Leser:innen meist ebenfalls automatisiert konstruiert. Von Anfänger:innen müssen die Identifikation der Wörter und die Konstruktion ihres semantischen und syntaktischen Zusammenhangs allerdings bewusst gebildet werden. Denn erst wenn die Wort- und Satzidentifikation und die lokale Kohärenzbildung automatisiert vollzogen wird, wenn also das Dekodieren keine mentale Anstrengung bedeutet, können die kognitiven Kapazitäten für hierarchiehöhere Leseleistungen eingesetzt werden, nämlich das Verstehen auf Textebene. Insofern hat das schnelle automatisierte Erkennen von Silben, Wörtern und Wortgruppen Voraussetzungscharakter für das Textverstehen.

Lese­flüssigkeit wird – wie alle Automatisierungsleistungen – durch Übung erworben. Beim kindlichen Erwerb von Lese­flüssigkeit spielt dafür im Idealfall nach der primären Alphabetisierung die umfangreiche, stille, interessen­geleitete Lektüre von

Kinder- und Jugendliteratur eine wichtige Rolle. Zur Förderung von Leseflüssigkeit derjenigen Kinder, die keinen Zugang zu ausgeprägter eigenständiger Lektüre finden, haben sich Lautleseverfahren zur Unterstützung des Erwerbs von Flüssigkeit im Lesen als wirksam erwiesen (Nix 2011; Müller/Richter 2017; Rosebrock et al. 2017).

Die grundlegenden Prinzipien der Lautlese-Förder Routinen sind das (halb-)laute wiederholende Vorlesen, eine diagnosebasierte gute Passung zwischen Textschwierigkeit und leserseitiger Kompetenz und schließlich die begleitende konstruktive Unterstützung sowie ein Lesemodell (Rosebrock/Kutzelmann 2018; Rosebrock/Nix 2020). Die Kopplung von begleitetem und wiederholendem Vorlesen zweier Lesepartner:innen haben sich in der Forschung mit Kindern als wirksam erwiesen: Durch das chori-sche Lesen von adaptiven Texten mit einem idealerweise etwas stärkeren Lesepartner kann Fehlerkorrektur, die Konzentration auf Lesegenauigkeit, eine angemessene Lesegeschwindigkeit und die sinngestaltende Segmentierung der Sätze nach mehrmaligem gemeinsamen Vorlesen geleistet werden, kurz gesagt: Nach einigen Durchgängen können die Personen den Text flüssig erlesen, und Verstehen stellt sich ein. Besonders wichtig ist der Aspekt der Wiederholung, ohne dass Wörter und Sätze dabei memoriert werden: Denn in der Regel gewährt erst die wiederholte aufmerksame Wahrnehmung des Schriftbildes einer Silbe, eines Wortes, den Eintrag ins mentale Lexikon, sodass es zukünftig erkannt werden kann und nicht mehr erlesen werden muss. Um das Förderverfahren erfolgreich durchzuführen, ist die Diagnose der Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit eine wichtige Voraussetzung sowohl für die angemessene Textauswahl als auch in Bezug auf die Zusammenstellung passender Tandempartner.

Aufgrund der guten Erfolge der Leseflüchtigkeitsförderung mit Lautleseverfahren bei Kindern und Jugendlichen wird auch für Kurse im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich für Erwachsene seit einigen Jahren gefordert, Leseflüchtigkeit stärker zu berücksichtigen. So haben das Konstrukt Leseflüchtigkeit und entsprechende Lautleseverfahren Berücksichtigung im Rahmencurriculum Lesen gefunden, das durch die Initiative des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (DVV 2014) erarbeitet wurde.

2. Ziele und Methodik der LegelitE-Studie

Die Leseflüchtigkeitsförderung in Grundbildungskursen hat das kürzlich abgeschlossene BMBF-Projekt „Erwerb von Leseflüchtigkeit gering literalisierter Erwachsener. Explorative Untersuchung von Lernangeboten und deren Nutzung (LegelitE)“ (Laufzeit 2021–2023)³ untersucht. In 21 Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen in Baden-Württemberg, Hessen und Rheinland-Pfalz wurden Interviews mit den Kursleitenden und ihren Kursteilnehmenden (63) geführt, Lernstandseinschätzungen (57) und systematische Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen. Die Ergebnisse der quantifizierend-deskriptiven Auswertungen der Unterrichtsbeobachtungen und die inhaltsana-

3 https://www.uni-frankfurt.de/100973081/Projekt_LegelitE

lytische Auswertung der Teilnehmenden-Interviews zeigen u. a., dass der inhaltliche Fokus des Kursgeschehens nicht auf dem Aufbau von Lese­flüssigkeit liegt. Dies drückt sich in den meistens eingesetzten Unterrichtsverfahren aus, bei denen überwiegend nicht wiederholt bzw. chorisch mit Partnerin oder Partner gelesen wird, insbesondere dem vorherrschenden „Reihum-Lesen“. Weitere Untersuchungsschritte ergaben, dass das Textmaterial mehrheitlich unpassend, meist überfordernd ist, und Feedback nicht immer in angemessener Form geleistet wird (LegelitE 2024).

Trotz der Schwierigkeiten, die sich bei den Bemühungen um die Implementation der Lese­flüssigkeitsförderung in den Grundbildungs- und Alphabetisierungskursen zeigen, bleibt festzuhalten: Lese­flüssigkeit hat Voraussetzungscharakter! Ohne eine automatisierte Leseleistung bei den hierarchieniedrigen Prozessen bleibt das Leseverstehen brüchig oder ganz aus, und das „Durchhalten“ bei Texten mit mehreren Sätzen stellt sich nicht ein. Die Gespräche mit den Kursleitenden zeigen jedoch auch, dass sie eine Ressource für das Lesen-Lernen der Erwachsenen übersehen: Den Teilnehmenden ist z. T. durchaus bewusst, dass das systematische Üben notwendig ist, während die Kursleitenden Furcht vor „langweiligen“ und „schulischen“ Verfahren äußern.

Inwieweit sind diese lesedidaktischen Erkenntnisse handlungsleitend in den Literalisierungskursen für Erwachsene, und inwieweit könnten sie es sein? Diesen Fragen sind wir im BMBF-Projekt LegelitE nachgegangen. Im Folgenden wird zunächst auf das laute Lesen in den Kursen eingegangen, woran sich Überlegungen zu Möglichkeiten der Umsetzung von Lautleseverfahren anschließen. Im Anschluss wird diskutiert, wie in den Kursen ein stärkerer Fokus auf die metakognitiven Ressourcen der Teilnehmenden gelegt werden und wie emotional-motivationale Unterstützung gelingen kann, um diese Personengruppe im Flüssigkeitserwerb zu begleiten.

3. Die Lesesituationen im Kursgeschehen

Beobachtet wurde, in welche Unterrichtssituationen das laute Lesen in den Kursen eingebettet ist, welche Lehrziele möglicherweise mit dem lauten Lesen verbunden sind und welche häufig vorkommenden Handlungsmuster in Verbindung mit dem lauten Lesen auffindbar sind. Dazu wurden die Lautlesesituationen für alle untersuchten Kursorte in jeweils zwei Kurssitzungen auf ihre Kontexte hin erfasst, indem die Art und Weise der Zugriffe auf laut gelesene Texte erschlossen wurde. Für insgesamt 112 Unterrichtssituationen wurde die Art, Dauer, Anzahl und Abfolge der Zugriffe auf jeweils ein Lesematerial, welches auch laut gelesen worden war, erhoben. Sie wurden kategorial unterschieden in 1) „lautes Lesen“, 2) „mündliches Aufgreifen des Textes“, ggf. auch in Verbindung mit dem Schreiben, und 3) „stilles Lesen bzw. stilles (auch schriftliches) Bearbeiten eines Lesematerials“.

Eine quantifizierend-deskriptive Auswertung aller Unterrichtssequenzen ergab für die erste Kategorie „Lautlesen“ mit 55 % die relativ höchste Anzahl an Zugriffen auf ein Material. Eine differenzierende Aufgliederung zeigte, dass der größte Teil, nämlich 44 %, auf die Unterkategorie „individuelles lautes Lesen“ entfielen, was überwiegend als

sogenanntes „Reihum Lesen“ stattfand. Lediglich 10 % weist die Kategorie „gemeinsames lautes Lesen“ auf, was Lektüre in Paar-Konstellationen oder chorisches Lesen im Plenum beinhaltet. In 1 % an Situationen las die Kursleiterin vor.

Auf die zweite Kategorie, die gesprächsförmigen Zugriffe auf das Textmaterial, entfielen 29 %, der dritten Kategorie „stilles Lesen bzw. stilles Bearbeiten eines Materials“ wurden 15 % Prozent der verzeichneten Zugriffe zugeordnet.

Eine auf die Kursorte bezogene Auswertung der Art und Anzahl der Zugriffe auf ein Material zeigt einerseits eine erhebliche Heterogenität zwischen den Kursen, was die Zusammensetzung und Verteilung der unterschiedlichen Zugriffsarten angeht. Gleichwohl sind deutliche Gemeinsamkeiten zu erkennen: Ein Material, das zunächst laut gelesen wurde, wird fast immer in stillen Bearbeitungsformen und mündlich bzw. gesprächsförmig weiterbearbeitet, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung. Festzuhalten bleibt: Das laute Lesen ist selten eingebunden in gezielte Leseflüssigkeitsübungen mit Lautlese-Verfahren, vielmehr wird es eingesetzt im Zusammenhang mit vielen weiteren Lehrzielen: der Ergebniskontrolle von Aufgaben, die auf Orthographie oder Grammatik zielen, der Wortschatzerweiterung, der Anschlusskommunikation über Sachtexte oder literarische Texte. Strukturierte Lautleseverfahren konnten wir im Kursgeschehen nur selten beobachten. So fand ein chorisches oder abwechselndes Lautlesen im Tandem nur in 9 % der Lautlesesituationen statt.

Das Konzept der Leseflüssigkeit ist in der Lesedidaktik seit etwa zwei Jahrzehnten stabil etabliert. Warum findet es kaum faktisch Berücksichtigung im Unterrichtsaufbau der Kurse, obwohl es in den Interviews mit den Kursleitenden mehrheitlich erwähnt wurde? Erklärungsansätze für die zögerliche Übernahme wissenschaftlicher Erkenntnisse in die unterrichtliche Praxis bietet die Transfer- und Implementationsforschung. Pauschal formuliert, kann sie zeigen, dass Lehrkräfte

nur ungern von bekannten und bewährten Unterrichtsroutinen abweichen, dass Unsicherheiten dahingehend bestehen, alternative Konzepte auch korrekt anzuwenden [...] oder eine mangelnde Kompatibilität zu gewohnten Unterrichtsformen und fehlende zeitliche Ressourcen als Gründe dafür angeführt werden, neue Konzepte nicht in die schulische Praxis zu implementieren (Philipp/Souvignier 2016, 15).

Erschwerend kommt im Fall von Grundbildungskursen für Erwachsene hinzu, dass die Lehrkräfte in der Regel weder eine fachdidaktische Ausbildung durchlaufen haben noch sich in einem stützenden institutionellen Rahmen bewegen können. Fortbildungen verschiedener Art, die die interviewten Kursleitenden besucht haben, können offensichtlich nicht zu einer Verhaltensänderung im Hinblick auf Flüssigkeitsförderung führen (LegelE 2024).

4. Potentiale zur Flüssigkeitsförderung in vorhandenen Unterrichtsroutinen

Mit dem Interesse, Lautleseverfahren zur Flüssigkeitsförderung in das Kursgeschehen zu implementieren, wurden in einem zweiten Auswertungsschritt die Unterrichts-

quenzen mit Laut­le­sesituationen auf Wort-, Satz- und Textebene typisiert. Dazu haben wir regel­mäßig vorkommende Arten und Abfolgen der Zugriffe auf eine jeweilige Materialgruppe qualitativ und im zirkulierenden Abgleich mit dem jeweils verwendeten Textmaterial gruppiert. So konnten häufig vorkommende Handlungsmuster typisiert und auf ihre Förderpotentiale für Flüssigkeit hin analysiert werden. Im Folgenden werden die jeweils verwendeten Materialien benannt, anschließend regel­mäßig vorkommende Lesesituationen in diesen Materialkontexten erläutert und schließlich aus lese­didaktischer Sicht kommentiert.

Buchstaben, Silben und Wörter phonologisch rekodieren und dekodieren lernen

Materialien aus Lehrwerken des Alphabetisierungslehrgangs zu Buchstaben, Buchstabenverbindungen oder Silben mit jeweils zugeordneten Beispielwörtern sind ein größerer Teil der Lesestoffe in den Kursen. Auch Wortkarten mit häufigen Wörtern, Listen mit zwei- und dreisilbigen Wörtern oder aber auch zusammengesetzten Wörtern gehören in diese Gruppe.

In Kursen, welche die beiden elementaren Alpha-Levels⁴ adressieren, wurde das phonologische Rekodieren der Buchstaben zu Lauten und Lautfolgen auf der Basis von Lehrwerken laut lesend geübt. Es wurde die Synthese von Einzelbuchstaben zu Silben bzw. kurzen bekannten Wörtern und das Erkennen und die Nutzung von Silben und Silbenstrukturen für das Erlesen von Wörtern vermittelt. Silbenteppiche wurden häufig wiederholend gelesen. Für diesen Bereich scheint die Bedeutung der Automatisierung und der dafür notwendigen mehrmaligen Wiederholung zumindest zum Teil bekannt zu sein. In den 51 erhobenen einzelnen Laut­le­sesituationen, in denen Wörter gelesen wurden, wurde in über der Hälfte der Lesungen (55 %) wiederholend gelesen, davon wurden Wörter in 40 % der Laut­le­sesituationen einmal wiederholt, in 15 % der Fälle wurde mehrmals wiederholt. Laut­le­sesituationen auf Wortebene fanden auch in Unterrichtssituationen auf den Alpha-Level 3 und 4 statt, wenn Texte neu erarbeitet wurden.

Aus der Perspektive der Lesedidaktik ist zu sagen: Die Aneignung des phonologischen Rekodierens mittels der alphabetischen Strategie ist eine wesentliche Etappe des Lesenlernens, denn sie ermöglicht, sich eigenständig neue Wörter anzueignen. Der sogenannte „self-teaching mechanism“ (Share 1995, 151) kann eintreten, was Teilnehmende bestätigen: Sie berichten, dass schon einzelne, plötzlich literal verfügbare Wörter eine große Erleichterung im Alltag bedeuten können. Die oft rasche Progression des Alphabetisierungslehrgangs durch das Angebot immer neuer Wörter hat jedoch zur Folge, dass nicht genügend Zeit aufgewendet wird, um wiederholend die Automatisierung der Worterkennung und die Sicherung neuer Wörter im Sichtwortschatz angemessen zu unterstützen. Der Schriftspracherwerb kann nur erfolgreich sein, wenn das Anwenden der alphabetischen Strategie so regel­mäßig und wiederholend geübt wird,

4 Übereinstimmend wird mit Alpha-Level 1 Lesekompetenz auf Buchstaben- und Silbenebene beschrieben, Level 2 umfasst die Wortebene, Level 3 die Satzebene und Level 4 die Textebene.

dass sie durch die sogenannte orthographische Strategie ersetzt wird, nämlich durch die Wahrnehmung von Silben oder Wörtern als Ganzen. Denn schlussendlich sollen Wörter nicht rekodiert werden, sondern direkt aus dem Sichtwortschatz abgerufen und somit auf einen Blick erkannt werden. Ein Übergewicht des Lehrziels Wortschatzarbeit behindert häufig das – offensichtlich nachgeordnete – Lehrziel Leseflüssigkeit.

Leseflüssigkeit üben auf Satzebene

Eine weitere Gruppe an Lehr- und Lesematerialien in den untersuchten Kursen sind Texte auf Satzebene: Darin befinden sich zum einen Sätze mit orthographischen oder grammatischen Lerninhalten, beispielsweise in Form von Zuordnungsaufgaben. Zum anderen werden Sätze gezielt zur Leseübung vorgegeben, wie zum Beispiel Treppensätze, Satzreihen mit Reimpaaren, Arbeitsblätter mit unzusammenhängenden einfachen Sätzen, Satzreihen, die zu einem Text zusammengesetzt werden können, oder Sätze bzw. Lückensätze, deren Zuordnung bzw. Vervollständigung Wort- und Satzverstehen erfordern.

Diese Sätze werden während der Erarbeitung in den Kursen zwar laut und still im Wechsel erlesen, seltener aber gezielt auf Leseflüssigkeit hin geübt. Das Erlesen von Sätzen ist dabei zusätzlich verbunden mit Wortklärungen und Erläuterungen zur Satzaussage. Außerdem werden Aufgabenstellungen laut und zumeist nur einmalig gelesen. In den dokumentierten einzelnen Lautlesesituationen auf Satzebene wurde in 33 % der Fälle wiederholend gelesen, davon waren 14 % (10 von 72) einmalig wiederholende und 19 % (14 von 72) mehrmalig wiederholende Lesungen.

Aus lesedidaktischer Sicht können wir feststellen, dass auf Satzebene durchgängig zu selten wiederholend laut gelesen wurde. Gleichwohl konnten wir einzelne Situationen beobachten, in denen mehrmalig wiederholend gelesen wurde, und zwar im Zusammenhang mit speziell zur Leseübung ausgewählten einfachen Satzreihen, Treppensätzen, Sätzen mit Reimpaaren oder Sätzen aus einem Lesetext. Wiederholendes Lesen auf Satzebene fand in einzelnen Kursen auch paarweise oder zu dritt statt, sodass positive Beispiele für Flüssigkeitsförderung beobachtet werden konnten. Das ebenfalls beobachtete Einüben von Dialogen kann als anregende Variante der Leseflüchtigkeitsübung auf Satzebene kategorisiert werden. Insgesamt wurde in diesen Situationen vergleichsweise oft aus lesedidaktischer Perspektive überzeugend vorgegangen.

Lesechoreographien für das Leseverstehen von Sachtexten

Die weitaus größte Gruppe im Korpus der Lesestoffe sind Sachtexte ganz unterschiedlicher Art, Schwierigkeit, Herkunft und Qualität. Eine gewichtige, eher kleinere Gruppe darin sind längere informationsdichte Sachtexte (Themen sind hier Zeitumstellung, Leben in Stadt und Land, Kulturgeschichte einzelner Lebensmittel, Fußballmeisterschaft), die überwiegend aus Materialien des Rahmencurriculum Lesen des DVV stammen.

Einige kürzere Texte beziehen sich auf die Alltags- und Lebenswelt Erwachsener und wurden Lehrwerken oder auch unbekannten Quellen (Beruf, Personenbeschreibung etc.) entnommen. Eine weitere größere Gruppe sehr einfacher Schilderungen sind Grundschulmaterialien entnommen (mit Titeln wie „Der Ausflug“, „Meine Familie“).

Einige auf Landeskunde ausgerichtete Texte unterschiedlicher Provenienz informieren bspw. über den christlichen Festkalender oder dienen der politischen Grundbildung mit Texten in vereinfachter Sprache aus der Zeitschrift „Parlament“. Dazu kommen Gebrauchstexte aus den Themenfeldern Arbeits- und Wohnungssuche und diskontinuierliche Texte: Tabellen, Formulare, Pläne (Speisepläne, Fahrpläne) aus Lehrwerken für Alphabetisierungskurse oder auch des DaZ-Unterrichts.

Während der Erarbeitung von Sachtexten wird oftmals im Plenum reihum laut gelesen, dabei werden unbekannte Wörter, Satz- und Textinhalte von der Kursleitung in der Regel mündlich erläutert. Zusätzlich werden grammatische und orthographische Komponenten exemplarisch vertieft. Als Lehrziel steht das Wort-, aber vor allem das Inhaltsverstehen im Zentrum. Bei dieser Vorgehensweise wird nicht in Bezug auf die Lesefähigkeiten differenziert, abgesehen von individueller Unterstützung während des Vorlesens Einzelner beim Reihum-Lesen. Die Untersuchung der einzelnen Lautlese-situationen ergab, dass von 100 einzelnen Situationen, in denen solche Texte gelesen wurden, in insgesamt 22 Situationen wiederholend gelesen wurde (davon 17 einmalig und 5 mehrmalig).

Positiv herauszustellen ist, dass in dieser gesprächsintensiven Form der Texterarbeitung auch leseschwächere Lernende an Wortklärung, Sprachunterricht und inhaltsbezogenem Austausch teilhaben können. Aus lesedidaktischer Sicht ist dieses Vorgehen allerdings suboptimal: Denn auf diese Weise wird insgesamt kaum begleitet wiederholt gelesen, und die Texterschließung ist primär in die mündliche Erläuterung verlagert. Es finden weder Leseflüchtigkeitsförderung statt noch wird ein Weg in das eigenständige Leseverstehen des Sachtextes – beispielsweise durch die Nutzung von Lesestrategien – gebahnt.

Wir konnten aber auch Sequenzen gelingender Integration von Leseflüchtigkeitsförderung mit Sachtexten beobachten. Wir haben solche Situationen als „Lesechoreographien“ bezeichnet, weil sie sich durch komplexe Kompositionen verschiedener Vermittlungs- und Übungsverfahren auszeichnen. Sie sind zusammengesetzt aus stillem und halblautem vorbereitendem Lesen und lautem Lesen, chorisch oder abwechselnd paarweise wie auch im Plenum, ergänzt um Aufgaben, die fokussiert Lesearbeit oder strategiegestützte eigenständige Texterschließung erforderten, und sie werden mit angeregten textbezogenen Gesprächen im Plenum beschlossen.

Die Begleitung und Fehlerkorrektur der Teilnehmenden in größeren Kursen während der Leseübungen in Partner- oder Kleingruppenarbeit seitens der von Gruppe zu Gruppe wechselnden Kursleitung scheint dann zu gelingen, wenn die Partnerarbeit im Kurs etabliert und routiniert ist und die Textschwierigkeit den jeweiligen Kompetenzen der Teilnehmenden angepasst ist – Letzteres war kaum der Fall. Eine weitere Gelingensbedingung ist, dass die Weiterarbeit der nicht an einer Leseübung beteiligten Teilnehmenden durch differenzierendes Material und passende Aufgabenstellungen ange-

leitet werden kann. Die erheblich heterogen ausgeprägte Fähigkeit zum Verstehen von Aufgabenstellungen ist dabei eine Herausforderung für die Kursleitenden. Festzuhalten bleibt, dass auch die Arbeit mit vergleichsweise längeren Sachtexten Potentiale zur Förderung der Leseflüssigkeit enthält, allerdings eine differenzierende Aufarbeitung des Materials und ausgeprägtes Bewusstsein der Lehrziele erfordert. Während beispielsweise für leseschwächere Teilnehmende die Aufnahme von Schlüsselwörtern ins mentale Lexikon angestrebt werden sollte, können stärkere auf das eigenständige Satzverstehen und sehr fortgeschrittene Lernende auf Textverstehen fokussiert werden.

Leseflüchtigkeitsförderung im Rahmen von Literaturbegegnungen

In etwa einem Viertel der Kurse wurden regelmäßig Romane in längeren bis langen Lesephasen rezipiert; acht Romantitel sind im Korpus dokumentiert. Gelesen werden überwiegend problemorientierte realistische Romane in einfacher Sprache, aber auch ein Regionalkrimi, ein phantastischer Kinderroman und weitere sind dokumentiert. Zum Einstieg in diese Lesezeiten wurden die schon erlesenen Textteile im Plenum gemeinsam zusammengefasst, anschließend wurde der Roman weiter reihum abwechselnd von den Teilnehmenden vorgelesen.

In manchen Unterrichtssequenzen wurde der eigenständige Einsatz einzelner Lese-strategien modelliert: Das Klären unbekannter Wörter mithilfe des Wörterbuches wurde begleitend eingeübt, wichtige Gelenkstellen des Textes wurden wiederholt gelesen, und Fragen zum Text wurden beantwortet. Im Anschluss an das laute Reihum-Lesen wurde in manchen Kursstunden mit Impulsen und offenen Fragen versucht, ein Gespräch über den Text zu initiieren. Differenzierung findet in dieser Routine kaum statt, es werden lediglich schwächere Teilnehmende zu chorischem Mitlesen oder zu wiederholter Lesung (auch Echolesen) aufgefordert.

Aus leseflüssigkeitsdidaktischer Sicht ist diese Routine problematisch, insbesondere wegen des Reihum-Lesens: Da von den einzelnen Teilnehmenden insgesamt wenig gelesen und kaum wiederholt gelesen wird, findet Leseflüchtigkeitsförderung in der Regel nicht statt. Auch das Textverstehen ist erschwert, weil die Textpassage nicht vorgängig geübt wurde. Das stockende, zu langsame und fehlerhafte Vorlesen der einzelnen Teilnehmenden bringt ständige Unterbrechungen des Textflusses mit sich, sodass sich die Lektüre selbst kurzer Textpassagen über mehrere Sitzungen erstreckt. Die unterbrechenden Fehlerkorrekturen seitens der Kursleitung im Plenum erschweren ihrerseits die Bildung von inhaltlicher Kohärenz und personaler Relevanz. Wegen der Heterogenität der Lesekompetenzen ist die Text-Leser-Passung durchweg suboptimal.

Positiv herauszustellen ist, dass die fortgesetzte Romanlektüre zumindest potentiell Teilhabe an kultureller Erfahrung bietet, Austausch über Erfahrungen, Wissen, Werte und Wünsche initiiert und die Erweiterung des Weltwissens avisiert. Da für manche Lernende der Zugang zu passenden Lesestoffen erschwert ist, kann die gemeinsame Lektüre einer Ganzschrift dazu motivieren, privat das Lesen zu üben. Einige Kursleiter:innen leihen Romane in einfacher Sprache regelmäßig den Teilnehmenden aus,

initiierten Austausch und Besuche in Stadtbüchereien, nehmen mit ihrem Kurs teil an Aktionen wie z. B. „Eine Stadt liest ein Buch“ oder veranstalten Vorleseabende.

Um Lese­flüssigkeitsförderung in die Lektüre von Ganzschriften zu integrieren, könnten Kursteilnehmende (ab Alpha-Level 3) Absätze des Textes zunächst begleitet, korrigiert und wiederholt einüben. Dann könnte eine sinn­gestaltende Präsentation im Plenum gelingen und entsprechend gewürdigt werden. Audioaufnahmen des zu üben­den Absatzes könnten die gemeinsame Leseübung zu zweit oder zu dritt sinnvoll unterstützen⁵ (DVV 2023).

5. Übersehene Ressourcen der Kursteilnehmer:innen

Der Leseerwerb Erwachsener ist oft sehr mühselig, kleinschrittig und langwierig. Aussagen dieser Art findet man in zahlreichen Veröffentlichungen (Egge et al. 2020; Grosche 2011; Wetterauer/Werner 2023), sie zeigen sich auch in den 63 Interviews, die wir mit Betroffenen geführt und qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet haben. Obgleich diese Kleinschrittigkeit zunächst den Lernfortschritt zu überschatten scheint, konnten wir in der Offenlegung der Introspektion und Rekapitulation der Befragten zu ihrem Leseerwerb zwei wichtige Ressourcen erkennen, die – dafür möchten wir hier plädieren – stärker in den Unterricht einbezogen werden sollten:

Erstens können die Teilnehmenden ihren Leseerwerb detailliert beschreiben. Dadurch werden sowohl wichtige Erwerbsetappen offensichtlich als auch wechselnden Strategien, die in den jeweiligen Etappen angewendet werden, um Lese­probleme zu lösen. Im Erkennen des eigenen Könnens und Nicht-Könnens sind erste Spuren von Metakognitionen enthalten. Dies erschien uns als ein lesedidaktisch relevanter Fokus – wird Metakognition doch in der lesedidaktischen Forschung immer wieder als wichtige Ressource auf dem Weg ins autonome Lesen erkannt (Philipp 2017, 77–79).

Zweitens zeigt sich in den Interviews, dass die Befragten aus ihrem Alltag um die Bedeutung von Automatisierungsleistungen wissen. Dieses Wissen übertragen sie auf ihr Lernen und lesen wiederholt, um einen Text besser verstehen zu können. Wurde das mehrfache Lesen einer Textstelle als Strategie zum Verstehen genannt, war die Begründung dazu immer individuell motiviert. In keinem Fall wurde das mehrfache Lesen als Üben der Flüssigkeit systematisch durch den Kurs angelegt.

Diese Aussagen wollen wir durch Zitate im Folgenden belegen: In den geführten Interviews mit Kursteilnehmenden wird als erster Schritt ins Lesen das Erkennen von Graphemen erwähnt und die Fähigkeit, diesen ein Phonem zuweisen zu können. Das ist bereits mit einer Herausforderung verbunden, wenn es sich um Umlaute und Diphthonge handelt.

5 Im Projekt ist eine „Handreichung für Kursleitende“ entstanden, mit didaktischen Hinweisen für die „Förderung von Lese­flüssigkeit in der Erwachsenen-Alphabetisierung“ (DVV 2023, 25–28).

Ja, jetzt kann ich die Buchstaben, ich weiß, genau wie – aber „ä“, „ä“ ist schwer für mich (Fr. Idrisu, Z. 2–6).

Ja, da sind noch so paar Schlenker drin, weil ich das nicht so auseinanderhalten kann. [...] Das „ei“ und „ie“, auch so (Hr. Thürich, Z. 1–18).

Die Befragten starten damit, Wörter phonologisch zu dekodieren, wenn ihnen alle Graphem-Phonem-Zuordnungen bekannt sind. So können sie alle Wörter und sogar Pseudowörter theoretisch entschlüsseln, ihre Semantik wird ihnen aber erst im zweiten Schritt durch das laute Aussprechen (oder leise Mitsprechen im Kopf) klar. Dies ist der sogenannte indirekte Weg des Lesens nach Coltheart (2005). Damit dieser gelingen kann, muss aber auch die Koartikulation gemeistert werden, denn durch die Buchstabensynthese verändert sich der Lautwert der Grapheme je nachdem, mit welchem anderen Graphem sie verschliffen werden. Viele Befragten hatten damit zu kämpfen, sie meistern das Problem strategisch, indem sie silbisch vorgehen:

Aber ich find Blockbildung viel besser, weil mit Blockbildung kann man die Worte auseinandernehmen in Silben und dann kann man's besser lesen (Hr. Knies, Z. 5–6).

Aber es hilft mir einfach [...], ich kann besser die Buchstaben zusammenhängen, ich kann's einfach durch die Silben, was wir hier lernen, kann ich's einfach besser aneinander [hängen] und weiß dann auch, bevor vielleicht die letzte oder die letzten zwei Silben kommen, weiß ich, wie das Wort heißt (Hr. Alt, Z. 15–26).

Das Meistern der Koartikulation führt im nächsten Schritt dazu, dass größere Einheiten, sogenannte Signalgruppen, automatisiert erkannt und erlesen werden können, was im obigen Zitat von Hr. Alt bereits angesprochen wird: Er weiß bereits vor der letzten Silbe, welche folgt – in seinen Worten, „wie das Wort heißt“. Sofern die Signalgruppen eine Bedeutung tragen, wird diese nicht mehr indirekt über das Hören, sondern auf direktem Weg (Coltheart 2005) mit dem Erlesen der Signalgruppe erkannt. Das ist ein wichtiger Schritt, auf den folgt, dass sukzessiv kurze frequente Wörter, gefolgt von langen frequenten Wörtern, bis hin zu infrequenten in den Sichtwortschatz gelangen. Diese werden dann unmittelbar sowohl ausgesprochen als auch verstanden, ihr Lautwert ist in Verbindung mit der Wortbedeutung im mentalen Lexikon gespeichert, das heißt: Sie werden lexikalisch gelesen (Lenhard/Richter 2024, 6).

Ja, ich kann die kleinen Wörter ganz richtig lesen und die großen Wörter nicht, weil die Wörter ich nicht verstehen und das dann noch schwierig (Fr. Torah, Z. 7–8).

Ich kann schon Worte bis zu bis zu vier Buchstaben oder fünf geht eigentlich sehr gut. Und wenn ich jetzt einen Text probiere zu lesen [...], wenn ich am Ende angekommen bin, hab ich das Vordere wieder vergessen [...], also kann ich wieder von vorne eigentlich anfangen. Das ist das, was mich eigentlich sehr, sehr stört (Fr. Blume Z. 10–12).

Lexikalisches Lesen ist die Brücke zum Verstehen, denn sobald der Umweg über phonologisches Dekodieren wegfällt, werden Kapazitäten im Arbeitsgedächtnis frei, um eine propositionale Basis und daraus schlussendlich ein mentales Modell zu konstruieren (Rosebrock/Nix 2020, 19). Dies zeigt die obige Aussage von Frau Blume, die erkennt,

dass sie, am Textende angekommen, den Textanfang nicht mehr memorieren kann, was bedeutet, dass sie noch nicht ausreichend flüssig und entsprechend rasch liest, um das Erlesene weiter verarbeiten zu können. Ihr mentaler Arbeitsspeicher wird teilweise noch belegt durch das Dekodieren, so dass nicht ausreichend Kapazitäten vorhanden sind, um Kohärenz herzustellen.

Voraussetzung für das lexikalische Lesen ist natürlich, dass die Semantik, die Bedeutung des betreffenden Wortes, bereits im Wortschatz vorhanden ist. Dies kann bei Zweitsprachsprechenden nicht vorausgesetzt werden, sondern muss durch Wortschatzarbeit in den Kursen zusätzlich geleistet werden (Dittmar et al. 2021, 9).

Der Weg ins Verstehen führt über Lese flüssigkeit, die neben dem lexikalischen Wortlesen auch das automatisierte, angemessen schnelle und fehlerfreie Lesen eines Satzes oder kurzen Textes umfasst. Schon kleine Fehler, beispielsweise in einer Verbkonjugation, können das Verstehen einer Satzaussage stark behindern. Ebenso muss das Lesetempo angemessen sein, um die begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nicht zu überschreiten und größere zusammengehörende Satzbestandteile als solche zu erkennen und entsprechend zu intonieren.

In den Interviews wird deutlich, dass die Bedeutung der Lese flüssigkeit den Betroffenen begrifflich und konzeptuell nicht bekannt ist, denn in keinem Interview wird über das systematische Üben des Erlesens gesprochen, indem eine Textstelle mehrfach gelesen wird, bis sie fehlerfrei und angemessen schnell vorgelesen werden kann, obwohl – wie oben dargelegt – jeder Erwerbsschritt mit der dazugehörigen Strategie genannt werden kann. Gleichwohl findet sich eine Reihe von Aussagen, die zeigen, dass sich Teilnehmende der Bedeutung des Übens bewusst sind, um eine Tätigkeit automatisiert ausführen zu können – aus tagtäglichen Situationen auf der Arbeit, im Haushalt oder der Freizeit. Etliche Betroffene übertragen diese Erkenntnis auch auf das Lesenüben. Sie berichten von einem „am Ball bleiben“ (Hr. Laub, Z. 3), „weil das Gehirn ist ein Muskel, wo man trainieren muss“ (Fr. Blume, Z. 8), sprechen vom „immer Dranbleiben [...] das ist ganz ganz wichtig, [...] Und dann muss ich es halt nochmal anschauen und nochmal anschauen“ (Hr. Böhm, Z. 13–15). Dieses Alltagswissen ist ein Geschenk und kurzzeitig die beste Basis, um einem systematischen Üben einen besseren Leumund zu geben.

Der Übergang in die hierarchie hohen Teilfähigkeiten des Lesens gestaltet sich bei unseren Befragten als große Hürde. Viele Befragte setzen in ihrer Freude über die neuen Möglichkeiten das Erlesen einzelner Wörter mit dem Lesenkönnen gleich:

Am Anfang war es schwer, da habe ich nicht mal die Buchstaben gewusst. [...] Da habe ich wie lange gebraucht, bis ich es zusammengesetzt hab. [...] Aber seitdem ich hier drin bin, muss ich sagen, kann ich toll lesen (Fr. Baum, Z. 6–10).

Zwar ist man bei dieser Aussage von Frau Baum versucht zu denken, dass sie mit „toll lesen“ meint, ein mentales Lesemodell im Sinne einer inneren Repräsentation des Gelesenen zu haben, was mit Verstehen gleichgesetzt werden könnte. Doch im Fortgang des Interviews benennt sie eine Schwierigkeit, welche auf die Kluft verweist, zwischen der wortwörtlichen Repräsentation und der Bildung eines mentalen Situationsmodells (Dijk/Kintsch 1983; Kintsch 1998):

Und ich weiß im Kopf, ich kann lesen. (I: Ja) Aber ich lese zu schnell. (I: Ja) Und setz das dann gleich zusammen. (I: Ja) Ich lese das jetzt halt so, so wie es dort steht, einfach so runter. (I: Ja) Aber ich überlege nicht. I: Ah. Das heißt, du liest einfach, ohne zu denken, was es bedeutet. Genau, genau (Fr. Baum Z. 10–25).

6. Lesebezogenes konzeptuelles Wissen und Metakognition vermitteln

In der Rekapitulation des eigenen Lernweges der Befragten im hierarchieniedrigen Bereich zeigt sich, dass einige Lernende auf Nachfrage über ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit verfügen. Sie stehen nicht schlicht vor einem Leseproblem, sondern können durch genaue Introspektion erkennen, mit Hilfe welcher Strategie sie das jeweilige Leseproblem lösen können oder ob ihnen noch Strategien fehlen. Diese Fähigkeit ist offensichtlich im Leseerwerb Erwachsener deutlich ausgeprägter als bei Kindern, wie die bisher angeführten Beispiele oder das untenstehende Zitat von Hr. Knies zeigen. Er erkennt, dass er viele Wörter noch logographemisch liest, also quasi als Bild erkennt:

Im Alltag kommen ja viele Sachen vor, die ich mal lesen kann. Aber das Problem, zum Beispiel, Rieselfeld [Stadtteil, Anm. Verfasser], wenn ich mit der Straßenbahn fahr, das kann ich alles lesen. Aber ob ich Rieselfeld jetzt im Kopf zusammenkriege, das weiß ich nicht. Das ist ein wenig schwierig (Hr. Knies, Z. 1–5).

Kinder wenden logographemisches Lesen oft vor Schuleintritt und in den ersten Wochen an. Das ist in der Regel jedoch nicht mit der Einsicht verbunden, ein Bild – z. B. den charakteristischen Schriftzug „Coca Cola“ – wahrzunehmen, sondern im Gegenteil mit der falschen Überzeugung zu lesen.

Es gilt, diese erwachsenenspezifische Fähigkeit zur Reflexion und Metakognition stärker für den Leseerwerb zu nutzen – und zwar bereits ab den hierarchieniedrigen Teilfähigkeiten des Lesens. Setzte man von Beginn an darauf, eigene Lernschwierigkeiten zu identifizieren und für diese geeignete Lösungen anzubieten, so können gezielt metakognitive Fähigkeiten und Möglichkeiten der Selbstregulation aufgebaut werden, denen man in der Forschung (bislang begrenzt auf die Förderung hierarchiehoher Leseprozesse) ein hohes Potential für den Leseerwerb zuspricht (Philipp 2017, 256, Lenhard/Richter 2024, 8).

Ein geeigneter Weg dazu wäre, über Visualisierungen, beispielsweise einer Art Erwerbslandkarte⁶ (DVV 2023), zu arbeiten. Sie böte Orientierung bereits auf der langen Strecke der hierarchieniedrigen Lesefähigkeiten. Lernende können sich dort „räumlich“ verorten, also sehen, was sie bereits gemeistert haben und was auf ihrem Erwerbsweg noch vor ihnen liegt. Eingezeichnete Etappenziele, beispielsweise an den von den Betroffenen in den obigen Interviewausschnitten genannten Stellen, können als (Teil-)Erfolg motivieren. Bei jedem Haltepunkt kann individuell rekapituliert werden, wie

6 Unser Vorschlag einer „Erwerbslandkarte“ ist in der „Handreichung für Kursleitende“ zu finden (DVV 2023, 29–31).

Lese Probleme bisher gemeistert wurden und was alles bisher zum Lesen gelernt wurde. Zusätzlich können Piktogramme von Strategien auf der Karte angeboten werden, wie die anstehenden Leseaufgaben der kommenden Etappe zu meistern sind. Dieses Vorgehen erhöhte das Gefühl der Selbstwirksamkeit, baute die Fähigkeit zur Selbstregulation weiter aus und unterstützte das effektive Üben.

Zudem braucht der Erwerb der Leseeflüssigkeit angemessene Aufmerksamkeit in den Kursen. Das heißt nicht, dass die Kurszeit vollends für das systematische Üben des Lesens genutzt werden muss. Auch das begleitende Schreiben braucht Raum, es verlangsamt und intensiviert den Leseprozess. In den Kursen sollte jedoch zumindest vermittelt werden, dass Leseeflüssigkeit die Voraussetzung für das Verstehen ist, und transparent werden, wie es erfolgreich geübt werden kann.

7. Emotional-motivationale Unterstützung

Das Einbeziehen von Metakognition und Selbstreflexion während des Leseprozesses kann auch durch gezielte Rückmeldungen an die Lernenden erfolgen. Insgesamt ist bei Rückmeldungen wichtig zu beachten, dass diese Personengruppe oft durch lebenslange Misserfolge ein negatives lesebezogenes Selbstkonzept herausgebildet hat, so dass neben formativem Feedback auch emotional-unterstützende und motivationale Aspekte in Rückmeldungen einbezogen werden sollten, damit Anstrengungen und Leistungen der Lernenden kontinuierlich und nachvollziehbar gewürdigt werden können. Das gilt insbesondere für Situationen, in denen laut gelesen wird.

Beim lauten Lesen ist es für Lehrende möglich, im Sinne eines formativen Feedbacks, direkte und konkrete Rückmeldung zur Leseleistung zu geben. Dabei kann zugleich auch emotional-unterstützend vorgegangen werden, also sinnvoll gelobt und ermutigt, mit Fehlern konstruktiv statt tadelnd umgegangen werden. So kann idealerweise auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Teilnehmenden positiv eingewirkt werden. Sinnvolles Lob rückt konkretes Verhalten und Anstrengungsbereitschaft in den Fokus, pauschales ist hingegen weniger sinnvoll: Denn es wird nicht deutlich, ob die Leistung auf eine tatsächliche Anstrengung zurückzuführen ist oder auf statische Eigenschaften bzw. Umstände, die die Lernenden selbst kaum beeinflussen können (Deci/Ryan 1993, 231). Daneben können Ermutigungen Hilfestellung für zukünftige Handlungen bieten und den Lernenden Vertrauen in deren Kompetenz signalisieren (Rakoczy/Pauli 2006, 213–218).

Im Rahmen der LegelitE-Studie wurde untersucht, ob und wie Kursleitende gering literalisierte Teilnehmende emotional-motivational beim lauten Lesen unterstützen. Da beim lauten Lesen einerseits Leseeflüssigkeit gefördert werden kann, andererseits Teilnehmende gerade dann z. T. emotional besonders vulnerabel sind, nahmen wir emotional-motivational unterstützende Handlungen während Lautlese-Situationen genauer in den Blick. Dafür wählten wir aus jeder von uns besuchten Kurssitzung eine Situation aus, in der laut gelesen wurde. Audioaufzeichnungen der Kurssitzungen dienten als Datengrundlage für eine Inhaltsanalyse der emotional-motivational-unterstützenden Handlungen. Diese begrenzten wir, im Sinne der Operationalisierung, auf drei Aspekte:

1. Lobe (positive/bestätigende Äußerungen über gezeigtes Verhalten oder Leistungen)
2. Ermutigungen (bestärkende Äußerungen hins. einer erwünschten zukünftigen Leistung)
3. Humorvolle Äußerungen (Äußerungen, die andere zum Lachen bringen).

In den 51 Lautlese-Situationen wird im Verhältnis deutlich mehr gelobt (175 Äußerungen) als ermutigt (18 Äußerungen). Lobe sind überwiegend pauschal („super“, „gut gemacht“; 166 Äußerungen) und nur in wenigen Fällen ausführlich (9 Äußerungen). Ermutigung tritt zum Teil kombiniert mit Lob auf (44 %), zum Teil ohne ein Lob (56 %). Humor ist in 19 von 51 Lautlese-Situationen zu verzeichnen, kommt jedoch eher sporadisch vor (24 Äußerungen).

Eine qualitative Auswertung der Äußerungen zeigt, dass ausführliche Lobe und Ermutigungen besondere Anstrengungen beim Lesen hervorheben. Dabei werden teilweise auch Aspekte der Leseflüssigkeit (Genauigkeit, Betonung, Lesezeit) angesprochen. Auch kommen Äußerungen vor, die konkrete Hinweise darauf geben, wie Teilnehmende ihre Leseleistung noch verbessern können: „Sie lesen sehr gut! Versuchen Sie jetzt auch, betont zu lesen“ (G-Stadt2/2.Erhebung/LLS2). Hier verknüpfen die Kursleitenden formatives Feedback mit emotional-motivationaler Unterstützung.

Drei von 21 Kursleitenden unterstützten über alle besuchten Kurssitzungen hinweg nicht oder kaum emotional beim lauten Lesen im Hinblick auf die drei Kategorien; weitere drei Kursleitende loben häufig pauschal, jedoch nicht ausführlich und setzen weder Ermutigung noch Humor ein. Weiterhin sind bei 8 Kursleitenden häufige Lobe beobachtbar sowie ein sporadischer Einsatz von Ermutigung oder Humor. Bei 7 Kursleitenden konnten wir alle drei Formen der emotional-motivationalen Unterstützung beobachten. Zudem setzten sie neben pauschalem auch ausführliches Lob ein.

Insgesamt sehen wir Potenzial, Rückmeldungen beim lauten Lesen stärker an die Situation sowie die Voraussetzungen der Teilnehmenden und deren Anstrengungen anzupassen. Äußerungen zur emotional-motivationalen Unterstützung sollten auch hinsichtlich der Orientierung von Lernenden in Bezug auf Etappen und Strategien bereits schon im Lese(flüssigkeits)erwerb gezielt genutzt werden (Philipp 2017, 256–257; DVV 2023, 31).

8. Fazit

Um den Leseerwerb bei Erwachsenen wirksam zu unterstützen, sollten Kursleitende die Bedeutung der Leseflüssigkeit und die Wirksamkeit von Lautleseverfahren stärker berücksichtigen sowie die Potentiale der metakognitiven Möglichkeiten der Teilnehmenden entfalten. Gleichzeitig kann eine formative und emotional-motivationale Rückmeldung den Lernprozess schon im Bereich der Leseflüssigkeit gezielt unterstützen und zum Ausbau der Metakognition und Selbstwirksamkeit bei den Lernenden beitragen.

Diese Forderungen fußen auf den oben dargelegten Auswertungen des Datensatzes des BMBF-Projektes LegelitE, die belegen können, dass in den untersuchten Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen das Augenmerk zu wenig auf die Förderung der Leseflüssigkeit gelegt wird (LegelitE 2024). Die vorherrschenden Unterrichtsmethoden sind oft ungeeignet, und das Textmaterial ist meist zu anforderungsreich. Auch unter Berücksichtigung der Vielfalt an Aufgaben und Schwierigkeiten, vor denen diese Kurse stehen, ließe sich mit einem stärkeren Bewusstsein für die Bedeutung der automatisierten Worterkennung als Grundlage weiterer literaler Kompetenzen und mit einer Fokussierung auf die hierarchieniedrigen Teilleistungen bessere Lernerfolge realisieren. Grundlage dafür sollte der systematische Einbezug folgender Prinzipien der Flüssigkeitsförderung in die vorgefundenen unterrichtlichen Leseroutinen sein: adaptives Übungsmaterial, wiederholendes Lautlesen aller Teilnehmenden, Korrektur, gezielte Unterstützung und explizite Vermittlung metakognitiven Bewusstseins über den Lese-Lernprozess. Der beruflich erforderliche Wortschatz kann dabei gezielt priorisiert werden.

Literatur

- Buddeberg, Klaus /Grotlüschen, Anke (2023): Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In: Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Solga, Heike (Hrsg.): Interdisziplinäre Analysen zur LEO Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. Wiesbaden, 197–227.
- Baurmann, Jürgen (1996): Aspekte der Aneignung von Schriftlichkeit und deren Reflexion. In: Günther, Hartmut et al. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung, Band 2. Berlin, New York, 1118–1129.
- Coltheart, Max (2005): Modelling Reading: The Dual-Route Approach. In: Snowling, Margaret/Hulme, Charles (Hrsg.): The science of Reading. A Handbook. Hoboken New Jersey, 6–23.
- Dittmar, Miriam/Lindauer, Nadja/Sturm, Afra (2021): Lautleseverfahren und ihre Umsetzung in Alphabetisierungskursen. Eine Untersuchung zum Leseunterricht in der Erwachsenenbildung. Lernen und Lernstörung, 10, 1–13. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000349> (28.05.24)
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), 223–238.
- Dijk, Teun A./Kintsch, Walther (1983): Strategies of discourse comprehension. New York.
- DVV (Hrsg.) (2014): DVV-Rahmencurriculum Lesen. Bonn. Online verfügbar unter: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/im-fokus-dvv-rahmencurriculum.php> (28.05.2024)
- DVV (Hrsg.) (2023): Förderung von Leseflüssigkeit in der Erwachsenen-Alphabetisierung. Eine Handreichung für Kursleitende. Bonn. Online verfügbar unter: https://www.vhs-lernportal.de/wws/bin/4007530-4032226-1-lesefluessigkeit_foerdern_web.pdf (28.05.2024)
- Egge, André et al. (2020): Technologieunterstützte Förderung der Leseflüssigkeit im Erwachsenenalter mittels Reading While Listening. In: Lernen und Lernstörungen, 11, 19–30. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000333> (28.05.24)
- Egloff, Birte/Grotlüschen, Anke (Hrsg.) (2011): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster.

- Egloff, Birte (2011): Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen. In: Egloff, Birte/Grotlüschen, Anke (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster, 175–191.
- Fickler-Stang, Ulrike (2011): Retrospektive Deutungen von Brüchen im Schriftspracherwerb. Die Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) als eine Ursache für Analphabetismus. In: Egloff, Birte/Grotlüschen, Anke (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster, 111–126.
- Greenberg, Daphne et al. (2006): Implementation of an Extensive Reading Program with Adult Learners. In: *Adult Basic Education*, 16(2), 81–97.
- Greenberg, Daphne et al. (2011): A randomized control study of instructional approaches for struggling adult readers. In: *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(2), 101–117.
- Grosche, Michael (2011): Effekte einer direkt-instruktiven Förderung der Lesegenauigkeit. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147–161.
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (Hrsg.) (2011): *leo. - Level-One Studie*. Presseheft. Universität Hamburg, Hamburg. Online verfügbar unter: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/> (21.10.2024)
- Grotlüschen, Anke et al. (2019): *LEO-2018 – Leben mit geringer Literalität*. Pressebroschüre, Hamburg. Online verfügbar unter: <https://LEO.blogs.uni-hamburg.de/> (28.05.2024)
- Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus (2023): Leben mit geringer Literalität – ein Paradigmenwechsel. In: Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Solga, Heike (Hrsg.): *Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Wiesbaden, 5–13.
- Kintsch, Walther (1998): *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge.
- LegelitE (2024 i. V.): *Ergebnisbericht des BMBF-Projektes: Erwerb von Leseflüssigkeit gering literalisierter Erwachsener: Explorative Untersuchung von Lernangeboten und deren Nutzung*.
- Lenhard, Wolfgang/Richter, Tobias (2024): *Leseverständnis: Kognitive Komponenten und Prozesse*. In: Richter, Tobias/Lenhard, Wolfgang (Hrsg.): *Diagnose und Förderung des Lesens im digitalen Kontext*. Göttingen, 1–18.
- Nix, Daniel (2011): *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim, München.
- Pape, Natalie (2011): *Lern- und Entwicklungsprozesse aus Sicht von Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern im Bereich Alphabetisierung*. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.): *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*. Bielefeld, 169–185.
- Philipp, Maik/Souvignier, Elmar (2016): *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen*. In: Philipp, Maik/Souvignier, Elmar (Hrsg.): *Implementation und Transfer. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. Münster, New York, 9–22.
- Philipp, Maik (2017): *Förderung hierarchiehoher Leseprozesse*. In: Philipp, Maik (Hrsg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim, Basel, 252–265.
- Purcell-Gates, Victoria et al. (2002): Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices. In: *Reading Research Quarterly*, 37(1), 70–92.
- Müller, Bettina/Richter, Tobias (2017): *Förderung hierarchieniedriger Leseprozesse*. In: Philipp, Maik (Hrsg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim, Basel, 236–251.
- Rakoczy, Katrin/Pauli, Christine (2006): *Hoch inferentes Rating: Beurteilung der Qualität unterrichtlicher Prozesse*. In: Klieme, Eckhard/Pauli, Christine/Reusser, Kurt (Hrsg.): *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Video-studie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Frankfurt a. M., 206–233.

- Rieckmann, Carola (2015): Lernerfolg in der Grundbildung. VHS Frankfurt a. M. Online Verfügbar unter: https://vhs.frankfurt.de/getattachment/News/Marz-2016/Abschlussordner-im-Projekt-BASIC/Ansicht_HC_BroschuereLernerfolg.pdf.aspx?lang=de-DE (28.06.2024)
- Rodrigo, Victoria/Greenberg, Daphne/Segal, Don (2014): Changes in reading habits by low literate adults through extensive reading. In: *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 73–91.
- Rosebrock, Cornelia et al. (2017): Lese­flüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze.
- Rosebrock, Cornelia/Kutzmann, Sabine (2018): Praxis der Lautleseverfahren. Baltmannsweiler.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler.
- Rosenblatt, Bernhard/Lehmann, Rainer H. (2013): Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 55–77.
- Share, David (1995): Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. In: *Cognition*, 55(2), 151–218.
- Sabatini, John P. et al. (2011): Relative Effectiveness of Reading Intervention Programs for Adults with Low Literacy. In: *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(2), 118–133.
- Scarborough, Hollis S. et al. (2013): Meaningful reading gains by adult literacy learners. In: *Reading and Writing* 26, 593–613.
- Sheehan-Holt, Janet K./Smith, M. Cecil (2000): Does basic skills education affect adults literacy proficiencies and reading practices? In: *Reading Research Quarterly*, 35(2), 226–243.
- Stammer, Christoph/Buddeberg, Klaus (2023): Geringe Literalität und Lebenssituation. In: Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Solga, Heike (Hrsg.): *Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter*. Wiesbaden, 143–167.
- Stammer, Christoph (2023): Literalität und Arbeit. In: Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Solga, Heike (Hrsg.): *Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Wiesbaden, 167–197.
- Wetterauer, Andrea/Werner, Sybille (2024): „Vor uns liegen die Mühen der Ebene“ – oder: was berichten gering literalisierte Erwachsene über das Lesen lernen. In: Carl, Mark-Oliver/Jörgens, Moritz/Schulze, Tina (Hrsg.): *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen*. Festschrift für Cornelia Rosebrock. Berlin, 119–142.
- Winn, Beth D. et al. (2006): The effects of listening while reading and repeated reading on the reading fluency of adult learners. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(3), 196–205.

Personen und Korrespondenzanschriften

Andrea Wetterauer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Goethe-Universität Frankfurt a. M. Aktuell im Projekt „LemaS-Transfer in die Schullandschaft“; zuvor im Projekt „Erwerb von Lese­flüssigkeit gering literalisierter Erwachsener (LegeliTE)“. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen im Bereich Leseforschung und Mediengeschichte.

DR. ANDREA WETTERAUER, Goethe-Universität Frankfurt a. M., FB 10, Institut für Deutsche Literatur und ihre Didaktik, Hauspostfach 17, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt am Main, wetterauer@em.uni-frankfurt.de

Sybille Werner ist Dozentin für Lese- und Literaturdidaktik an der Johann-Gutenberg-Universität in Mainz. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind neben Literalitätserwerb auch Literarisches Lernen.

DR. SYBILLE WERNER, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, FB 05, Lese- und Literaturdidaktik, Jakob-Welder-Weg 18, 55128 Mainz, sybwerne@uni-mainz.de

Luise Kieckhöfel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Lese- und Literaturdidaktik an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz; zuvor im Projekt „Erwerb von Leseflüssigkeit gering literalisierter Erwachsener (LegelitE) an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Neben Leseförderung beschäftigt sie sich mit den Themen Bilderbuch und emotionalen Aspekten der Literaturrezeption.

LUISE KIECKHÖFEL, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, FB 05, Lese- und Literaturdidaktik, Jakob-Welder-Weg 18, 55128 Mainz, lkieckho@uni-mainz.de

Cornelia Rosebrock war bis Herbst 2023 Professorin für Literaturwissenschaft und Literatur- und Lesedidaktik. Sie hat zu den Themen Lesesozialisation, Leseförderung und literarisches Lernen geforscht und publiziert.

PROF. DR. CORNELIA ROSEBROCK, Goethe-Universität Frankfurt a. M., FB 10, Institut für Deutsche Literatur und ihre Didaktik, Hauspostfach 17, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt am Main, c.rosebrock@em.uni-frankfurt.de