



**Erfolgreiche Leseförderung für  
ZweitsprachenlernerInnen mit einem Recreational  
Reading Program**

Juliane Dube, Essen

ISSN 1470 – 9570

## **Erfolgreiche Leseförderung für ZweitsprachenlernerInnen mit einem Recreational Reading Program**

Juliane Dube, Essen

In Deutschland gibt es bereits seit den 70er Jahren Bestrebungen, die Chancenungleichheit von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache durch gezielte Maßnahmen auszugleichen. Trotz verschiedener Förderansätze ist die Zahl erfolgreicher Lesekonzepte für diese Zielgruppe bis heute überschaubar. Noch immer besuchen überproportional viele Jugendliche mit Migrationshintergrund die Haupt- oder Förderschule (vgl. *Bildung in Deutschland 2010*: 206) bzw. zählen häufiger zur Gruppe der leseschwachen SchülerInnen. Der Suche nach geeigneten Fördermaßnahmen inhärent ist ebenso die Ermittlung von empirischen Implementationsstudien in diesem Bereich. Mit dem Ziel sowohl kognitive, motivationale als auch habituelle leseprozessrelevante Variablen zu fördern, wurde im Schuljahr 2010/2011 ein Recreational Reading Program an Essener Gesamtschulen initiiert. Dieser Artikel soll die im Rahmen einer Dissertationsarbeit erhobenen Daten unter dem Gesichtspunkt des kulturellen Hintergrunds überblicksartig vorstellen und diskutieren.

### **1. Unterschiedliche Bildungschancen im deutschen Bildungssystem**

Viele Menschen mit Zuwanderungsgeschichte müssen, so belegen es zahlreiche Studien, für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn in Deutschland hohe Barrieren überwinden.<sup>1</sup> Angesichts dessen, dass die erreichten Bildungsabschlüsse entscheidende biografische Weichen für das Leben stellen, ist der politische Handlungsdruck auf die schulischen Institutionen hoch. Die unmittelbare Handlungspflicht zeigt sich vor allem vor dem Hintergrund der schulischen Abschlussquoten. Während SchülerInnen ohne Zuwanderungsgeschichte nur in 1,5 Prozent der gezählten Fälle keinen Schulabschluss erreichen, scheitern 13 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Weitere Beobachtungen, wie zum Beispiel der hohe Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Hauptschulen (36,3%) und ihr geringer Anteil von 22,1% an Gymnasien (vgl. *Bildung in Deutschland 2010*: 205f, 247), sowie die mehr als ein Schuljahr betragende Differenz in Lernstandserhebungen (vgl. PISA & IGLU) bestätigen die Missstände des deutschen Bildungssystems für diese Lerngruppe. Vertiefende Analysen von Bildungsstudien deuten jedoch darauf hin, dass weder die soziale Lage, noch der kulturelle Hintergrund primär über den Lernerfolg von Kindern und Jugendlichen mit

---

<sup>1</sup> Zum Thema geringe Bildungsbeteiligung und niedrige Bildungsabschlüsse bei Migranten vgl. Alba et al. (1994); Tarvenkorn (2011).

Zuwanderungsgeschichte bestimmen. Entscheidender für eine erfolgreiche Bildungskarriere erscheint in diesem Fall das Ausmaß der Beherrschung der deutschen Sprache (vgl. Baumert et al. 2001: 374). Eine Studie von Konrad (2009) bestätigt, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund über einfache Wörter und Satzstrukturen besonders häufig stolpern, weil sie in ihrem Sprachwortschatz kaum oder gar nicht vorkommen.

Stolpern Kinder aber beim Lesen immer wieder über unbekannte Wörter, werden in Anlehnung an die *Automaticity Theory* von LaBerge & Samuels (1974) Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses gebunden, die für anschließende Dekodier- und Verstehensprozesse nicht mehr zur Verfügung stehen. Da die Kapazität unseres Gedächtnisses sowohl hinsichtlich der Informationsmenge als auch der Ressourcen, die für die Informationsverarbeitung zur Verfügung stehen, beschränkt ist, können komplexe Verstehensprozesse nur erfolgreich bewältigt werden, wenn die am Leseprozess beteiligten Fertigkeiten im Sinne von: „it can complete its processing while attention is directed elsewhere“ (LaBerge et al. 1974: 295) automatisiert sind. Liegt diese Automatisierung nicht vor, kann der Leistungsanspruch eines komplexen Lesevorgangs vom Arbeitsgedächtnis nicht bewältigt werden (ebd. 1974: 293).

Demnach entscheidet der Grad der Automatisierung basaler Lesefertigkeiten darüber, wie stark hierarchiehöhere Verarbeitungsprozesse, zum Beispiel die Berücksichtigung von metaphorischen, folgernden, analogischen, affektiven Hintergrundinformationen, den Textverstehensprozess unterstützen können (vgl. Wolf 2009: 169). Als Schlussfolgerung für die Lesedidaktik bedeutet dies eine stärkere Berücksichtigung hierarchieniedriger Lesevorgänge bzw. eine zunehmende Förderung dieser bis hin zur Automatisierung.

Die bisherigen Lesefördermethoden vor dem Hintergrund der *Automaticity Theory* von LaBerge & Samuels (1974) überblickend, muss konstatiert werden, dass es außer einzelnen Lesetrainings von Schulbuchverlagen bisher an erfolgreich evaluierten Unterrichtsroutinen für die Förderung von basalen Lesefertigkeiten bei SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache mangelt.

Vor diesem Hintergrund wurde im Schuljahr 2010/2011 ein Recreational Reading Program an Gesamtschulen im Ruhrgebiet mit dem Ziel durchgeführt, die basalen Lesevorgänge der TeilnehmerInnen durch eine Vervielfachung des schulischen Lesepensums zu stärken. Als Nebeneffekte wurden eine Steigerung der Lesemotivation und der Aufbau bzw. die Stabilisierung eines lesebezogenen Selbstkonzepts angestrebt. Darüber hinaus

wurde ein positiver Transfer auf die allgemeine Sprachkompetenz erwartet.

Als Recreational Reading Programs oder Independent Reading Programs werden diejenigen Lesefördermethoden beschrieben, in deren Zentrum der Einsatz ritualisierter „Stiller Lesezeiten“ stehen. Diese „Stillen Lesezeiten“ sind charakterisiert durch eine im Stundenplan festverankerte Zeitperiode, in denen die Kinder und Jugendlichen selbstständig über das Lesemedium und die Lesegeschwindigkeit entscheiden dürfen. Weiterführende Leseaufgaben, wie sie aus dem herkömmlichen Sprachunterricht bekannt sind, fehlen ebenso wie das wiederholte Abfragen zum Verständnis des Textes. Sich selbst einem Buch widmend, fungiert die Lehrperson während dieser Zeit als Lesevorbild.

## 2. Forschungsüberblick

Recreational Reading Programs bzw. so genannte Vielleseprogramme werden in den USA bereits seit den 70er Jahren schulübergreifend eingesetzt. Wenngleich kein wissenschaftlicher Konsens hinsichtlich ihrer Wirksamkeit vorherrscht, basieren die Diskussionen dazu inzwischen auf einer großen Anzahl von internationalen Studienergebnissen. Neben dem *NRP-Report*<sup>2</sup> zählen hierzu vor allem die Meta-Analysen von Pilgreen (2000), Krashen (2004), Block & Mangeri (2002), Lewis & Samuels (2003) sowie auch aus jüngster Zeit von Manning, Lewis & Lewis (2010), die zeigen, dass SchülerInnen durch die Teilnahme an Stillen Lesezeiten von mindestens einem halben Jahr äquivalente oder bessere Ergebnisse in Lesetests erzielen können als die TeilnehmerInnen am herkömmlichen Sprachunterricht.

Dem Erfolg Stiller Lesezeiten inhärent ist eine begleitende Forschung, die zunehmend auch den Einfluss auf andere leseprozessrelevante Variablen untersucht. Sowohl in internationalen als auch in nationalen Forschungsbemühungen bisher wenig Berücksichtigung findet die Frage, welche Auswirkungen ein Recreational Reading Program auf eine zunehmend heterogener gestaltete Schülerschaft besitzt. Im Hinblick auf die Etablierung einer Zweitsprachendidaktik dokumentieren vereinzelte internationale Studien, dass ZweitsprachenlernerInnen in den USA (vgl. Cho et al. 1994, 1995), Neuseeland (vgl. Elley et al. 1999) und Japan (vgl. Mason et al. 1997) durch die individuelle und

---

<sup>2</sup> Das National Reading Panel (NRP) veröffentlichte im Jahr 2000 im Rahmen einer landesweiten Studie zur Effektivität von Leseprogrammen eine Meta-Analyse zu Stillen Lesezeiten, die aufgrund des Fehlens einer soliden Datenbasis zum damaligen Zeitpunkt keine zuverlässige Aussagen über die positive Korrelation zwischen Vielleseprogrammen und wachsenden Lesefähigkeiten nahelegten (vgl. NICHD 2000: 12f).

dauerhafte Auseinandersetzung mit Literatur stark profitierten (vgl. Elley et al. 1983; Fader 1976). Gleichfalls existieren Studien, die von einem positiven Einsatz von Vielleseprogrammen bei FremdsprachenlernerInnen berichten (vgl. Elley 1989, 1991).<sup>3</sup> Äquivalente Studien zur Wirksamkeit von Recreational Reading Programs bei Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache oder als Fremdsprache fehlen bislang.

### **3. Ein Recreational Reading Program für die weiterführende Schule**

Eine für die erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unzureichend ausgebildete Lesekompetenz wird auch in der aktuellen PISA-Studie knapp einem Fünftel (18,8%) der deutschen SchülerInnen attestiert (vgl. Klieme et al. 2010: 46). Als Ursache hierfür wird die Vernachlässigung der Förderung basaler Lesefertigkeiten in der weiterführenden Schule benannt. Lange Zeit galt die Beschäftigung mit jenen am Ende der Primarstufe als abgeschlossen, sodass ein in der Sekundarstufe stattfindender Leseunterricht, der eben jene basalen Teilfertigkeiten trainierte, nicht angeboten wurde (vgl. Dehn et al. 1999: 589). Bis heute liegt die Konzentration primär auf der Förderung hierarchiehoher Lesefähigkeiten, auch wenn der Erwerb basaler Lesefähigkeiten noch nicht abgeschlossen scheint. Die Ausbildung literaturanalytischer und -ästhetischer Rezeptionskompetenzen findet demnach keinen Anschluss.

Vor dem Hintergrund des beschriebenen Forschungs- und Methodendesiderats wurde das Projekt *Meine LeseZeit* für schwache SchülerInnen der 5. Jahrgangsstufe an Gesamtschulen entwickelt. Mit dem Blick auf die Schülerklientel versucht das Projekt *Meine LeseZeit* nicht nur räumliche und zeitliche Räume zum Lesen, sondern auch einer stärkere Koordination von individuellem Lernen, z. B. durch das Lesen von selbstgewählter Lektüre, zu etablieren – in Zeiten von Integration und Inklusion sowie von Genderdebatten eine zwingende Methodik, um der schülerseitigen Diversität endlich auch an der weiterführenden Schule gerecht zu werden.

Vor dem Hintergrund einer leseschwachen Schülerschaft haben sich in den letzten Jahren neben der ursprünglichen Form des Uninterrupted Sustained Silent Reading (USSR) verschiedene andere Varianten entwickelt. Viele ergänzen die ursprüngliche Stille Lesezeit um eine Bandbreite weiterer Elemente. Diese reichen von an den Leseprozess an-

---

<sup>3</sup> Äquivalente Ergebnisse wurden in Studien von Stokes et al. (1998) mit spanischen FremdsprachenlernerInnen erzielt.

schließenden Lesegesprächen (R5), um das Leseverständnis der Heranwachsenden zu überprüfen, bis hin zur Ausweitung der ungestörten Arbeitszeit auf andere Bereiche.<sup>4</sup>

Auch im durchgeführten Projekt wurde nicht auf die klassische Variante von Stillen Lesezeiten zurückgegriffen. Allgemeine und dokumentierte Erfahrungen mit dem Einsatz von Viellesemethoden (vgl. u. a. Bamberger 2000; Gaiser 2006; Gardiner 2005; Lange 2007; Trelease 1989) sowie die Ausführungen von Bettina Hurrelmann zur Leseförderung und zur qualitativollen Gestaltung des Deutschunterrichts (vgl. Hurrelmann et al. 1993; Hurrelmann 1997: 139ff, 2002b: 42; Hurrelmann 2004: 51) begründeten eine Adaption, die einen strukturierten Leseunterricht für die Sekundarstufe I ermöglichte, der zudem eine Umsetzung der im Kernlehrplan für die Gesamtschule NRW formulierten Ziele anbot.

### **Das Projekt *Meine LeseZeit***

Das Zielfportfolio wurde im Kontext von rund 60 Unterrichtseinheiten im Zeitraum von September 2010 bis Juli 2011 umgesetzt. Die Jahresplanung der Projektleitung gab vor, dass die ersten Stunden vor allem für die Definition von Leseinteressen und die Vermittlung von Auswahlstrategien, genutzt werden sollten, um literarischen Handlungsroutinen zu entwickeln. Nach diesen zweiwöchigen Einführungstagen, die auch die Absolvierung eines Bibliotheksführerscheins umfassten, gliederte sich das Projekt in drei Bausteine.

Erstens sollten individuelle Leseerfahrungen im Rahmen von wöchentlichen zwanzigminütigen Lesezeiten (*Uninterrupted Silent reading*) ermöglicht werden. Im Mittelpunkt dieser Stillen Lesezeiten stand die selbstbestimmte Auswahl einer Lektüre, die frei von weiterführenden Leseaufgaben im eigenen Lesetempo erlesen werden konnte. Basierend auf dem stabilen Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Umfang der für das Lesen investierten Zeit war es Ziel, Leserituale zu etablieren und über die wiederholte Lesetätigkeit eine Automatisierung und damit eine Progression von basalen Lesefertigkeiten zu erreichen. Unterstützt von der Lehrperson als LesebegleiterIn lernten die Schü-

---

<sup>4</sup> Vgl. dazu die Ausführungen zu High Intensity Practice (HIP), welches neben der typischen SSR-Komponente auch das *Sustained Silent Writing* (SSW) und die *Sustained Silent Activities* (SSA) umfasst. Beide Programmbausteine bieten den SchülerInnen die Möglichkeit, entweder Texte zu einem frei gewählten Thema zu schreiben (SSW) oder sich im Rahmen einer Freiarbeitsphase mit Lesen, Schreiben oder anderen Tätigkeiten zu beschäftigen (SSA). Äquivalent zu Stillen Lesezeiten müssen die Lernprodukte anschließend nicht der Lehrperson zur Bewertung vorgelegt werden.

lerInnen in dieser Lesezeit, ihr Leseinteresse selbstständig zu definieren und ihre Lektüre interessengeleitet auszuwählen. Anders als die lesekulturelle Erziehung und die kommunikative Kontextualisierung waren die Stillen Lesezeiten von der ersten bis zur letzten Stunde im Schuljahr Bestandteil jeder Unterrichtsstunde.

Zweitens wurde parallel zu den Lesezeiten ein Setting zur literarischen Kontextualisierung (*Around literature*) angeboten, in dessen Rahmen sich die SchülerInnen im Anschluss an die Lesezeit einerseits mit den unterschiedlichen historischen und gesellschaftlichen Bezügen von Literatur beschäftigten und sich kritisch und reflektiert mit diesen auseinandersetzen. Mithilfe des szenischen Spiels und dem Einsatz von Quellentexten erhielten die SchülerInnen u. a. einen Einblick in die Erfindung des Buchdrucks und dem damit einhergehenden Widerstand zum Beispiel durch die Geistlichkeit im Hinblick auf die uneingeschränkte Verbreitung von theologischem Wissen in der Volkssprache oder aber die kaum zu bewältigende Wissensflut. Andererseits wurde ihnen durch handlungs- und produktionsorientierte Methoden ein Überblick zu Inhalten der Verlagsarbeit vermittelt und so ihre Perspektive auf das Printmedium erweitert.

Drittens sollte eine Vielzahl an soziokulturellen Interaktionen z. B. in Form von Gesprächsrunden (*book talks*) initiiert werden, um Gelesenes und Erfahrenes zu reflektieren – nicht zuletzt um das „kommunikative Vakuum“ (Fritz 1991: 53), welches hauptsächlich in Familien entsteht, in denen Lesen weder eine Unterhaltungs- noch eine Entspannungsfunktion zukommt, zu schließen.

Bücher für die Lesezeiten oder die Buchvorstellungen (*book talks*) konnten aus einem breiten literarischen Fundus ausgewählt werden. Dem Ziel folgend, eine Integration von persönlich bedeutsamen Fragen und Erfahrungen sowie persönlichen Interessen in den Unterricht zu ermöglichen und einer Unter- bzw. Überforderung der SchülerInnen vorzubeugen, hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, während aller Projektbausteine auf alle ihnen zur Verfügung stehenden Printmedien – Comics und Mangas eingeschlossen – zurückzugreifen. Der bereitgestellte Fundus umfasste nicht nur Klassiker wie „Hanni und Nanni“, sondern auch aktuelle Kinder- und Jugendbücher wie z. B. die Reihe „Die drei ??? kids“ oder „Die drei !!!“. Entsprechend den aktuellen Interessen der Kinder wurde der Fundus durch die Kooperation mit den Stadtteilbibliotheken monatlich ergänzt.

Wie eine Reihe neuerer Studien belegt (vgl. Gattermaier 2003, Richter & Plath 2005, Clark et al. 2008), ist die Freizeitlektüre der Heranwachsenden nach wie vor nur selten Bestandteil des Literaturunterrichts. Häufig als Trivilliteratur, die keine Vermittlung von

literarästhetischen Kompetenzen ermöglicht, abgelehnt, wird im Projekt gerade diese Form der wenig komplexen Literatur angeboten, um sich ihre Türöffner-Funktion zur lesenden Welt zunutze zu machen. So bietet die triviale und populäre Literatur, sowohl die Comics von *Donald Duck*, die einst zur jugendgefährdenden Literatur gezählt wurden, als auch die Gruselreihen von *Fear Street*, die Detektivgeschichten *Die drei Fragezeichen* und *Die drei Ausrufezeichen*, für viele Kinder den Zugang zur Bücherwelt.

Alle drei Projektbausteine standen dabei während des gesamten Interventionszeitraums (Sept. 2010 – Juli 2011) nicht isoliert nebeneinander. Vielmehr wurde versucht, Unterrichtsrouninen zu entwickeln, die Bedingungen einer günstigen familiären Umgebung nachbilden (vgl. Bertschi-Kaufmann 2008). Demzufolge steht nicht das Lernen *aus* Texten im Vordergrund, sondern vor allem das Leben *mit* ihnen (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2008: 166 f.). Operationalisiert finden sich diese familiennahen leseförderlichen Rahmenbedingungen, die auch dem vorgestellten Lesekonzept zugrunde lagen, bei Philipp (2011) wieder. Seine im Akronym SOZIAL beschriebenen Rahmenbedingungen, welche die Ausbildung zum/r engagierten LeserIn fördern, umfassen neben dem Stärken und Bekräftigen in der Identität als LeserIn, das observierbare Lesen der Lehrpersonen (Lesevorbild), Aktionen des Zusammenlesens, die Involvierung des Lernalers in die Wahl der zu lesenden Lektüre sowie die Gestaltung von Anschlusskommunikation und die Initiierung vieler Lesesegelegenheiten und -materialien.

## **4. Datenerhebung**

### **4.1 Versuchsplan**

Das Ziel der vorliegenden Studie bestand in der Klärung der Frage, welche Auswirkungen das Projekt *Meine LeseZeit* auf die unterschiedlichen Dimensionen von Lesekompetenz besitzt. Dazu wurde eine auf zwölf Monate angelegte Implementationsstudie konzipiert. Für das Projekt-Kontrollgruppen-Design bedeutete dies, dass sechs Klassen neben vier wöchentlichen Deutschstunden auch zwei Mal in der Woche am Projekt *Meine LeseZeit* teilnahmen (PG), während sieben Klassen ausschließlich sechs Stunden den Deutschunterricht besuchten (KG).

Neben den quantitativen Messverfahren, mit deren Hilfe Ausgangswerte von allen SchülerInnen im September 2010 erhoben werden sollten, wurden zusätzlich zwölf ProbandInnen der Projektgruppe für narrative Interviews ausgewählt. Um ein möglichst

breites Spektrum der Schülerschaft zu erfassen, umfasste die Stichprobe sowohl Jungen als auch Mädchen, mit und ohne Migrationshintergrund bzw. ausgeprägter und schwacher Lesesozialisation. Ein erneuter Einsatz der quantitativen Instrumente sowie der Interviews erfolgte im Juni 2011 (t2). Mit dem Ziel, langfristige Entwicklungen zu beobachten, wurden die Lesetests zudem im September 2011 (t3) wiederholt.

#### 4.2 Stichprobe

An der empirischen Begleitstudie nahmen insgesamt  $N = 354$  SchülerInnen aus der fünften Jahrgangsstufe teil. Entsprechend der Vorgabe, Förder- und Kontrollgruppen streng voneinander zu trennen, um mögliche Interferenzeffekte zu vermeiden, stammten die SchülerInnen von zwei Essener und einer Oberhausener Gesamtschule. Mit dem Blick auf die ZweitsprachenlernerInnen sollen in diesem Beitrag jedoch ausschließlich die Ergebnisse für diese Zielgruppe vorgestellt werden. Hinsichtlich der Verteilung der ProbandInnenanzahl ergab sich folgendes Bild:

<b>Projektgruppe</b>			<b>Kontrollgruppe</b>		
<b>N</b>	<b>Alter (M)</b>	<b>Geschlechtsverhältnis</b>	<b>N</b>	<b>Alter (M)</b>	<b>Geschlechtsverhältnis</b>
82	10,66	Mädchen: 52,4% Jungen: 47,6%	59	10,47	Mädchen: 66,1% Jungen: 33,9%

Tab. 1: Deskriptive Daten der Stichprobe

Befragt nach der Sprache, welche die Jugendlichen hauptsächlich in ihren Familien sprechen, zeigt sich folgendes Bild (vgl. Tab. 2).

	<b>PG (n = 81)</b>	<b>KG (n = 59)</b>
<b>Türkisch</b>	56,8	33,9
<b>Arabisch</b>	11,1	18,6
<b>Russisch</b>	6,2	6,8
<b>Polnisch</b>	3,7	5,1
<b>Englisch</b>	1,2	11,9
<b>andere Sprachen</b>	22,2	23,7

Tab. 2: Übersicht über die Sprache, die hauptsächlich zu Hause gesprochen wird (in %)

Mit einem Anteil von 35 Prozent und mehr ist der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in beiden Gruppen sehr hoch. Dies begründet sich einerseits in der gesellschaftlichen Strukturierung des Ruhrgebiets, dem ‚Schmelztiegel der Kulturen‘ und andererseits in der fehlenden Berücksichtigung des Status der elterlichen Betreuungspersonen. Anders als in großen Bildungsstudien, in denen auch jene SchülerInnen mit einem ausländischen Elternteil als *native students* bezeichnet werden, zählten in der vorliegenden Studie Kinder mit einem ausländischen Elternteil zur Gruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Dieser wurde, kongruent zu einer Reihe anderer deutscher Studien mit SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte, über die Frage nach der überwiegend gesprochenen Familiensprache erhoben (vgl. Kuhnke 2006).

### 4.3 Erhebungsinstrumente

Mit dem Anspruch, ein möglichst umfassendes Bild hinsichtlich der Effektivität von Stillen Lesezeiten zu erhalten, wurden neben quantitativen Erhebungsinstrumenten auch qualitative Verfahren eingesetzt (triangulatives Forschungsdesign). Erstere bezogen sich im Rahmen von Lesetests primär auf die Erhebung von kognitiven Lesefertigkeiten. Weniger quantifizierbare Variablen wie die motivational-emotionale und habituelle Dimension des Lesens waren sowohl Gegenstand des Schülerfragebogens als auch der leitfadengestützten Interview

Quantitative	Testinstrumente	Ziele
Satz- und Textverstehen	ELFE 1-6	Einblick in die Entwicklung der basalen Lesefertigkeiten
Lesegeschwindigkeit	Salzburger Lese-Screening 5-8	
Vor-, Welt- und Sachwissen	Synonymwort-Test (CFT 20-R)	
Lesemotivation, Selbstkonzept	Fragebögen	Einblick in die spezifische Veränderung der Lesemotivation und des lesebezogenen Selbstkonzeptes
Sprachkompetenz	C-Test	Ermittlung von Transfereffekten auf die Sprachkompetenz
Qualitative	Instrumente	Ziele
Leseeinstellung, Lesehabitus, Lesesozialisation, Lesemotivation, Selbstkonzept	halbstrukturierte mdl. Interviews	Einblick in oszillierende Lernverläufe mit Stagnation, Zuwachsen und gelegentlichem Verlust an Lesemotivation Veränderungen des Lesehabitus und der individuellen Rezeptionsmodi

Abb. 1: Überblick zu Erhebungsinstrumenten und ihren jeweiligen Zielstellungen

## 5. Ergebnisse

Die empirische Begleitstudie des Projekts *Meine LeseZeit* war als Längsschnittstudie angelegt. Die Zusammenführung aller quantitativen Daten aus den drei Erhebungswellen (Sept. 2010; Juli 2011; September 2011) ermöglicht sowohl Aussagen über den unmittelbaren Lernzuwachs bei den ZweitsprachenlernerInnen durch Mittelwertvergleiche zwischen Projekt- und Kontrollgruppe, aber auch eine Bearbeitung mit aussagekräftigeren Auswertungsverfahren wie zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung, nachgeordnete t-Tests, Mann-Whitney-U-Tests, Wilcoxon-Test<sup>5</sup> Da Aussagen hinsichtlich der Effektivität einer Unterrichtsmethode selbst mit verschiedenen Signifikanztests nur unzureichend erfasst werden können, sollte darüber hinaus die für den Unterricht relevante Bedeutsamkeit über Effektstärken ( $d$ ) ermittelt werden.<sup>6</sup>

		PG		KG	
		M (SD)	p	M (SD)	p
<b>Lesegeschwindigkeit</b> PG: n = 67 KG: n = 52	Pre (t1)	21,00 (5,075)		25,67 (4,826)	
	Post (t2)	27,00 (5,815)	< .001	29,06 (5,392)	< .001
	Follow-Up (t3)	29,84 (5,709)	< .001	30,90 (6,095)	< .001
<b>Satzverständnis</b> PG: n = 59 KG: n = 53	Pre (t1)	15,51 (3,059)		13,75 (2,895)	
	Post (t2)	15,81 (3,431)	0,047	15,92 (2,752)	< .001
	Follow-Up (t3)	16,69 (3,318)	<.001	16,42 (2,663)	< .001
<b>Textverstehen</b> PG: n = 63 KG: n = 50	Pre (t1)	9,73 (3,332)		11,92 (2,798)	
	Post (t2)	13,29 (3,113)	< .001	13,62 (3,362)	.002
	Follow-Up (t3)	14,30 (3,057)	< .001	15,50 (3,587)	.001

<sup>5</sup> Aufgrund der inhaltlichen Begrenzung des Aufsatzes liegt der Schwerpunkt der Ergebnisdarstellung auf den quantitativ erhobenen Daten.

<sup>6</sup> Nach John Hattie ist eine Effektstärke von  $d = .40$  erstrebenswert, da erst ab diesem Wert nicht mehr die natürliche Entwicklung und Lehrkrafteffekte ursächlich seien, sondern eine Veränderung des Lernens aufgrund der Intervention. Längsschnittstudien, die sich mit der Entwicklung von Lesekompetenz bei Kindern und Jugendlichen beschäftigen, belegen jedoch eine kontinuierliche negative Entwicklung dieser mit der Absolvierung jeder Jahrgangsstufe (vgl. Hattie 2013). Daher wurden die Erwartungen an die Effektgrößen für alle Lesetests der vorliegenden Studie in Anlehnung an die Ergebnisse von Hill auf einen Wert von  $d = .30$  reduziert (vgl. Hill et al. 2008).

<b>Wortschatz</b> <b>PG: n = 54</b> <b>KG: n = 52</b>	<b>Pre (t1)</b>	12,70 (4,661)		15,79 (5,066)	
	<b>Post (t2)</b>	15,83 (3,908)	< .001	17,85 (4,721)	< .001
	<b>Follow-Up (t3)</b>	17,02 (4,002)	< .001	19,33 (4,091)	< .001
<b>Sprachkompetenz</b> <b>PG: n = 63</b> <b>KG: n = 50</b>	<b>Pre (t1)</b>	61,95 (15,648)		75,33 (10,626)	
	<b>Post (t2)</b>	70,59 (12,815)	< .001	77,08 (10,797)	< .001
	<b>Follow-Up (t3)</b>	75,58 (10,898)	< .001	82,23 (9,615)	< .001

Tab. 3: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der in den Lesetests erreichten Rohwerte sowie deren Signifikanzwerte (p) für die Gruppe der mehrsprachigen SchülerInnen<sup>7</sup>

Der Vergleich der erreichten Mittelwerte zu den unterschiedlichen Zeitpunkten zeigt bereits, dass die Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte durch die Teilnahme am Leseprojekt ihre Lesefähigkeiten, ausgenommen im Bereich des Satzverstehens, statistisch signifikant ausbauen konnten. Einen signifikanten Vorteil konnte die PG gegenüber der KG im Bereich der Lesegeschwindigkeit, des Textverstehens und der allgemeinen Sprachkompetenz erzielen. Mit hohen Effektstärken von  $d = 1,13$  (Lesegeschwindigkeit),  $d = 1,04$  (Textverstehen),  $d = .77$  (Wortschatz) und  $d = 2,2$  (allgemeine Sprachkompetenz) sind die Ergebnisse zudem nicht mehr allein auf die natürliche Entwicklung, sondern auf die Teilnahme am Projekt *Meine LeseZeit* zurückzuführen.

Entgegen der Erwartungen durch die Etablierung von Lesezeiten und der damit verbundenen freien Buchauswahl bzw. den Gesprächen darüber auch die Lesemotivation zu stärken, kann durch die Auswertung der eingesetzten Fragebögen keine Steigerung dieser konstatiert werden. Vielmehr muss ernüchternd festgestellt werden, dass die typische Lesekrise am Übergang zur weiterführenden Schule nicht abgewendet werden konnte. Wie die nachfolgende Tabelle zeigt, geht die Freude am Lesen in beiden Gruppen zurück, wenngleich ein Einbruch der Lesemotivation während der Intervention in der PG nur abgeschwächt erfolgt.

<sup>7</sup> Innerhalb der Stichprobe wurde zwischen monolingualen (ML) und mehrsprachigen SchülerInnen (MS) unterschieden.

		PG		KG	
		M (SD)	p	M (SD)	p
<b>Index Lesemotivation</b> PG: n = 67 KG: n = 52	<b>Pre (t1)</b>	1,85		2,10	
	<b>Post (t2)</b>	1,70	.096	1,57	.002
	<b>Follow-Up (t3)</b>	1,59	.003	1,57	<.001
<b>Index Selbstkonzept</b> PG: n = 59 KG: n = 53	<b>Pre (t1)</b>	2,05		1,70	
	<b>Post (t2)</b>	1,89	.083	1,90	.046
	<b>Follow-Up (t3)</b>	1,93	.114	1,95	.029

Tab. 4: Mittelwerte und Standardabweichungen sowie Signifikanz zum Index Lesemotivation<sup>8</sup> und zum Index Selbstkonzept

Tabelle 4 gibt ebenfalls die Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts wider. Interessant erscheint hier, dass die freie und aufgabenunabhängige Lesesituation im Projekt, die keine Leistungsvergleiche bzw. -rückmeldungen vorsah, nicht zu einer Stabilisierung des Selbstkonzepts beitragen konnte. Vermutlich mit den Leistungsüberprüfungen begründet, steigt das Leseselbstkonzept hingegen in der Kontrollgruppe signifikant an.

## 6. Zusammenfassung

Der insgesamt als positiv zu bewertende Einfluss des Vielleseprojekts auf die kognitiven Lesefähigkeiten und die allgemeine Sprachkompetenz der untersuchten Stichprobe wirft die Frage auf, warum durch den Einsatz eines Recreational Reading Programs keine signifikante Steigerung des Satzverstehens erreicht werden konnte. Angesichts der dokumentierten Ergebnisse von Text- und Satzverstehen scheinen diese statt kongruent eher konträr zueinander zu liegen. Ausgehend von der Annahme, dass Verstehensprozesse auf lokaler und globaler Ebene positiv miteinander interagieren (vgl. Kintsch; van Dijk 1978), müsste ein hohes Satzverstehen gleichfalls mit einem hohen Textverstehen korrespondieren und umgekehrt. Lenhard et al. (i. Dr.) verweisen jedoch darauf, dass die getrennte Normierung der einzelnen Subtests von ELFE 1-6 und die lediglich mittlere

<sup>8</sup> Im Rahmen des Fragebogens wurden die SchülerInnen mit vier positiv gepolten Items zu ihrer Lesemotivation befragt. Die additive Zusammenführung der Items zu einer Skala „Index Lesemotivation“ besitzt mit Cronbachs Alpha .62 eine noch akzeptable interne Konsistenz ebenso wie die äquivalent gebildete Skala „Index lesebezogenes Selbstkonzept“ (Cronbachs-Alpha von .66).

Interkorrelation der Testergebnisse inhomogene Testprofile begründen können. Demnach, so die Forscher, „ist folglich möglich, dass ein Kind im Wort- und Satzverständnis niedrigste Prozenträge erzielt, im Abschnitt zum Textverstehen dagegen ein Ergebnis im Normalbereich erhält“ (Lenhard et al. i. Dr.: 15). Inferenzstatistisch abgesichert bestätigt sich damit, dass ein Text selbst bei Schwierigkeiten auf der Wort- und Satzebene verstanden werden kann, wenn der Leser bzw. die LeserIn in der Lage ist, die Kontextinformationen zu nutzen, über Vorwissen zum Thema verfügt und Lesestrategien einsetzt (ebd., S. 16).

Eine Steigerung der Lesemotivation hingegen konnte durch den Einsatz des Projekts nicht erreicht werden. Motivierende persönliche Worte, Lesetipps, Lesevorbilder und eine auf das Lesen gerichtete Raumgestaltung blieben damit in ihren Auswirkungen hinter den Erwartungen zurück. Wenngleich diese Faktoren nicht ausreichten, die Lesemotivation der SchülerInnen zu steigern, zeigt der Vergleich zur Kontrollgruppe doch, dass die Lesemotivation in der Projektgruppe einen geringeren Rückgang verzeichnete. Die positiven Rückmeldungen der SchülerInnen und LehrerInnen aus den leitfadengestützten Interviews untermauern diese Beobachtung ebenso wie die bei Rieckmann (2010) geäußerte Annahme, dass eine veränderte Lesemotivation sich noch nicht gänzlich auf das grundsätzliche Antwortverhalten der SchülerInnen in den Motivationsfragebögen ausgewirkt hat.

Optimistisch formuliert bedeutet dies: In der Zeit des „Leseknicks“ mag eine intensive Leseförderung zwar ihre intendierte Wirkung der Steigerung der Lesemotivation verfehlen – dennoch trägt sie wesentlich dazu bei, ihren Rückgang zu mäßigen. Trotzdem bleibt ungeklärt, wie eine Steigerung der Lesemotivation bei SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte am Übergang zur weiterführenden Schule erwirkt werden kann.

## **7. Schlussfolgerungen für die Leseförderung mit ZweitsprachenlernerInnen**

Ungeachtet des signifikanten Anstiegs der Lesekompetenz bei Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte (vgl. Klieme et al. 2010: 211) zeigt sich das deutsche Bildungssystem bisher wenig erfolgreich im Verringern der Leistungsdifferenzen zwischen MuttersprachlerInnen und ZweitsprachenlernerInnen. So gehörte mehr als jedes zweite Kind ausländischer Eltern in den PISA-Studien zu den leseschwächsten Jugendlichen, auch wenn ein Großteil von ihnen ihre gesamte Schulzeit in Deutschland verbrachte.

Obwohl die hohen Anforderungen an Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache eine hohe Lesekompetenzen vorzuweisen, bekannt sind, fehlt es bislang an aussagekräftigen Leseprojekten für diese Zielgruppe.

Mit dem Projekt *Meine LeseZeit* und dessen empirischer Begleitung existieren nun Handlungsrountinen, die einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität in der Schule versprechen. Forderungen wie u. a. von Richard Sigel (o. J.), Lesequantitäten sukzessive zu erhöhen und Lesezeiten am Vormittag in der Schule anzubieten, begründen sich damit nicht mehr allein durch Erfahrungswissen, das in der Unterrichtspraxis gewonnen wird, sondern auch anhand systematischer Beobachtungen.

Die Implementation und empirische Überprüfung von Konzepten des Stillen Lesens sollten jedoch nicht nur aufgrund der wachsenden Heterogenität im Klassenzimmer vorangetrieben werden, sondern auch aufgrund der wachsenden Bedeutung der Schule als Leseort. Begründet wird diese Entwicklung durch eine steigende Zahl an neuen Medien, der Abgrenzung vom Elternhaus während der Adoleszenz sowie der Verlagerung der Freizeit in den außerhäuslichen Raum, um u. a. Freizeitaktivitäten mit Peers nachzugehen. Die schulische Institution wird damit zur wichtigsten Instanz für das individuelle Lesen, aber auch für die Kommunikation darüber. In vielen Fällen steht sie konträr zu(r) nicht lesenden Familie und Freunden, da die Schule als einzige Institution Zeit, Raum und Materialien für literarische Erfahrungen bereitstellt. Leider sind die Schulen auf diese Bedeutungsverschiebung bisher wenig vorbereitet. So existiert auch nach zwölf Jahren PISA nicht an jeder weiterführenden Schule eine Schulbibliothek. Zudem fehlt es an zuverlässigen Statistiken über ihre Anzahl und Ausstattung und die Frequenz der Nutzung. In nationalen Bildungsberichten kommen sie nicht oder nur in einer Fußnote vor. Dieses Bild verschlechtert sich weiterhin, wird die Möglichkeit zur multimedialen Nutzung von Schulbibliotheken sowie die Angebote an fremdsprachiger Literatur in die Bestandanalyse einbezogen. Feste Lesezeiten und Schulbibliotheken sollten daher zur schulischen Grundausrichtung zählen.

Mit der Bereitstellung von räumlichen und zeitlichen Kapazitäten sowie einem umfangreichen Angebot an unterschiedlichster Literatur kann der am Stillen Lesen orientierte Deutschunterricht die Herausforderungen der wachsenden Diversität annehmen und bewältigen.

## Bibliographie

- Alba, Richard D.; Handl, Johann; Müller, Walter (1994) Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, 209-237.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattungsbericht (Hrsg.) (2010) *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Bamberger, Richard (2000) *Erfolgreiche Leseerziehung. Theorie und Praxis*. München: Schneider.
- Baur, Rupprecht; Grotjahn, Rüdiger; Spettmann, Melanie (2006) Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung. In: Johannes-Peter Timm (Hrsg.) *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Tübingen: Narr, 389-406.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel (2001) Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, In: Jürgen Baumert; Eckhard Klieme; Michael Neubrand; Manfred Prenzel; Ulrich Schiefele; Wolfgang Schneider; Petra Stanat; Klaus-Jürgen Tillmann; Manfred Weiß (Hrsg.) *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich, 323-407.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2008) *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2012) Literarisches Lernen und seine Spuren in den Selbstaussagen von heranwachsenden Lesern. In: Daniela Frickel; Clemens Kammler; Gerhard Rupp (Hrsg.) *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie*. Breisgau: Fillibach, 165-187.
- Block, Cathy Collins; Mangieri, John N. (2002) Recreational Reading: 20 Years Later. In: *The Reading Teacher* 55; 6, 572-580.
- Cho, K. Ahn; Krashen, Stephen (1994) Acquisition of vocabulary from the Sweet Kids Series: Adult ESL Acquisition. *Journal of Reading* 37, 662-667.
- Cho, K. Ahn; Krashen, Stephen (1995) Becoming a dragon: Progress in English as a second language through narrow free voluntary reading. *California Reader* 29, 9-10.
- Clark, Christina; Osborne, Sarah; Akerman, Rodie (o. J.) *Young People's Self-Perception as Readers: An Investigation Including Family, Peer and School Influences*, National Reading Trust. Im Internet abrufbar unter: [http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0558/Self-perceptions\\_as\\_readers\\_2008.pdf](http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0558/Self-perceptions_as_readers_2008.pdf) [22.01.2013].
- Cohen, Jacob (1988) *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2. Aufl, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dehn, Mechthild; Payrhuber, Franz-Josef; Schulz, Gudrun; Spinner, Kasper H. (1999) Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Bodo Franzmann, Bodo; Klaus Hasemann; Dietrich Löffler; Erich Schön (Hrsg.) *Handbuch Lesen*. München: Saur, 568-636.
- Elley, Warwick B.; Mangubhai, F. (1983) The Impact of Reading on Second Language Learning. In: *Reading Research Quarterly*, 53-67.
- Elley, Warwick B. (1989) Vocabulary acquisition from listening to stories. In: *Reading Research Quarterly* 24, 174-186.

- Elley, Warwick B. (1991) Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book Based Programs. In: *Language Learning* 41, 375–411.
- Elley, Warwick B.; Singh, Gurmit; Lumelume, Sereima (1999): *Report on an evaluation of Samoa literacy programs in primary school*. Suva: The University of the South Pacific, Institute of Education.
- Fader, Daniel (1976) *The new hooked on book*. New York: Berkeley Book.
- Gaiser, Gottlieb; Münchenbach, Siegfried (2006) *Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe*, (= Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dilligen). Donauwörth: Auer.
- Gardiner, Steve (2005) *Building Student Literacy through Sustained Silent Reading*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gattermaier, Klaus (2003) *Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. Regensburg: Edition Vulpe.
- Hattie, John (2013) *Lernen sichtbar machen*. Überarb. deutschsprachige Ausgabe von *Visible Learning*, übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl & Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hill, Carolyn J.; Bloom, Howard S.; Black, Alison R.; Lipsey, Mark W. (2008) Empirical Benchmarks for Interpreting Effect Sizes in Research. In: *Child Development Perspectives*, 2; 3, 172–177.
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand (1993) *Leseklima in der Familie*. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung, (= Lesesozialisation, Bd. 1). Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Hurrelmann, Bettina (1997) Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. In: Christine Garbe; Werner Graf (Hrsg.) *Lesen im Wandel*. Lüneburg: Universität Lüneburg, 125-147.
- Hurrelmann, Bettina (2002) Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis. In: *Praxis Deutsch* 176, 32-43.
- Hurrelmann, Bettina (2004) Sozialisation von Lesekompetenz. In: Ulrich Schiefele; Cordula Artelt; Wolfgang Schneider; Petra Stanat (Hrsg) *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 37-61.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (Hrsg.) (2004) *Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein Westfalen. Deutsch*. Frechen: Ritterbach.
- Kintsch, Walter; van Dijk, Teun Adrianus (1978) Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: *Psychological Review* 85; 5, 363-394.
- Klieme, Eckhardt; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred (2010) *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Konrad, Klaus (2009) *Leseförderung in der Sekundarstufe I. Über den Wissenserwerb beim Lesen*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Kuhnke, Ralf (2006) *Indikatoren zur Erfassung des Migrationshintergrunde. Arbeitsbericht im Rahmen der Dokumentationsreihe: Methodische Erträge aus dem DJI-Übergangspanel*. Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V. Im Internet abrufbar unter: [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/276\\_5969\\_WT\\_2\\_2006\\_kuhnke.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/276_5969_WT_2_2006_kuhnke.pdf).

- Krashen, Stephen (2004) *The Power of Reading. Insights from Research*, 2. Aufl. Westport: CT Libraries Unlimited.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1994) *Lektüre von Ganzschriften in der Sekundarstufe I des Gymnasiums in NRW*. Frechen: Ritterbach.
- LaBerge, David; Samuels S. Jay (1974) Toward a theory of automatic information process in reading. In: *Cognitive Psychology* 6, 293-323.
- Lange, Reinhardt (2007) *Die Lese- und Lernolympiade. Aktive Leserziehung mit dem Lesepass nach Richard Bamberger* (= Deutschdidaktik aktuell, Günther Lange; Werner Ziesenis (Hrsg.), Baltmannsweiler: Schneider.
- Lenhard, Wolfgang; Lehhard, Alexandra; Schneider, Wolfgang (i. Dr.) Diagnose und Förderung des Leseverständnisses mit ELFE 1-6 und ELFE-Training. In: Lenhard, Wolfgang; Schneider, Wolfgang (Hrsg.) *Diagnose und Förderung von Leseverständnis und Lesekompetenz*. Göttingen: Hogrefe. Im Internet abrufbar unter: [http://www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/user\\_upload/Lenhard/Kapitel\\_06\\_Lenhard\\_Lehhard\\_Schneider\\_rev3.pdf](http://www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/user_upload/Lenhard/Kapitel_06_Lenhard_Lehhard_Schneider_rev3.pdf) [30.06.2012].
- Lewis, Marta; Samuels, Stenlay J. (2003) *Read more – read better? A meta-analysis of the literature on the relationship between exposure to reading and reading achievement*. Minnesota: University of Minnesota.
- Manning, Maryann; Lewis, Marta; Lewis, Marsha (2010) Sustained Silent Reading. An Update of the Research. In: Elfrieda H. Hiebert; D. Ray Reutzel, (Hrsg.) *Revisiting silent reading. New directions for teachers and researcher* Newark: International Reading Association, 112-129.
- Mason, Beniko; Krashen, Stephen (1997) Extensive reading in English as a foreign language. In: *System* 25; 1, 91–102.
- NICHD (2000) *Report of National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications from reading instructions: Reports of the subgroup*. Washington D.C.: National Institute of Children Health and Human Development Report.
- Philipp, Maik (2011) *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pilgreen, Janice L. (2000) *The SSR Handbook: How to Organize and manage a Sustained Silent Reading Program*. Portsmouth: NH Boynton/Cook Publisher.
- Richter, Karin; Plath, Monika (2005) *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim & München: Schneider.
- Rieckmann, Carola (2010) *Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen. Zur Wirksamkeit eines Vielleseverfahren* Baltmannsweiler: Schneider.
- Sigel, Richard (o. J.) *Förderung von leseschwachen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund*. In: *Leserforum Bayern*. Im Internet abrufbar unter: <http://www.leseforum.bayern.de/download.asp?DownloadFileID=35d7e78b91a24b19e3f82f17fc5ce0fc> [28.10.2013].
- Stokes, Jeffery; Krashen, Stephen; Kartchner, John: Factors in the acquisition of the present subjunctive in Spanish: The role of reading and study. In: *Review of Applied Linguistics* 121; 122, 19-25.
- Tarvenkorn, Alexander (2011) Migranten in Deutschland. Ihre Rolle in der Gesellschaft und im deutschen Schul- und Ausbildungssystem. In: Rolf Becker (Hrsg.): *Integra-*

*tion durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland.*  
Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Trelease, Jim (1989) *The new read-aloud handbook. Including a giant treasury of great read aloud books*, 2. überarb. Aufl., New York: Penguin.

Wolf, Maryanne (2009) *Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt.* Heidelberg: Spektrum.

### **Biografische Angaben**

Dr. des. Juliane Dube ist zurzeit Studienreferendarin an einer Gesamtschule in Essen. Zuvor studierte sie in Jena und Essen Lehramt für Deutsch und Sozialwissenschaften sowie Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelle Pädagogik. Mit einem Stipendium der Studienstiftung des deutschen Volkes promovierte sie im Zeitraum von 2010-2014 zu einem Recreational Reading Program für leseschwache SchülerInnen. Weitere Schwerpunkte in Forschung, Lehre und Praxis liegen im Bereich der empirischen Leseforschung und der Erschließung von Klassikern für die Schule.

### **Schlagworte**

Leseförderung – Recreational Reading Programs – Stille Lesezeiten – ZweitsprachenlernerInnen – empirische Studie – Longitudinalstudie