



# Intermediales Partnerlesen (IM-PALS)

Leseförderung mit Medienverbund

Marc Kudlowski

Marc Kudlowski  
Intermediales Partnerlesen (IM-PALS)

Sebastian Bernhardt (Hg.)  
Literatur – Medien – Didaktik  
Band 17

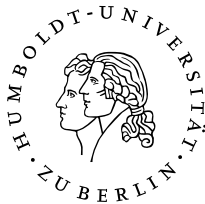
Marc Kudlowski

# Intermediales Partnerlesen (IM-PALS)

Leseförderung mit Medienverbund

Umschlagabbildung: IM-PALS-Logo © Chrispy Simon 2024

Die Veröffentlichung wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Humboldt-Universität zu Berlin.



*Der Band hat eine intensive Qualitätsprüfung und mehrere inhaltliche wie formale Überarbeitungsschleifen durch den Herausgeber der Reihe erfahren.*

ISBN 978-3-7329-1135-6

ISBN Open Access 978-3-7329-8780-1

ISSN 2749-5620

DOI 10.57088/9783732987801



Creative Commons Namensnennung – 4.0 International

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Marc Kudlowski

Herstellung durch Frank & Timme GmbH, 2025

Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin

info@frank-timme.de

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

[www.frank-timme.de](http://www.frank-timme.de)

Zugl.: Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Dissertation, 2024, u. d. T.: Lesebereitschaft initiieren und stabilisieren durch IM-PALS. Design research-basierte Studie zum Intermedialen Partnerlesen für einen habituellen Nichtleser zur Förderung von Leseflüssigkeit und -motivation

# Danksagung

Diese Dissertation ist nicht nur das Ergebnis jahrelanger wissenschaftlicher Forschung, sondern auch das Produkt vielfältiger Unterstützung, die ich auf meinem persönlichen Marathon der Promotion erfahren durfte. Mein herzlicher Dank gilt all jenen, die mich auf unterschiedliche Weise unterstützt haben, denn ohne euch wäre die Dissertation bestimmt nicht zu diesem erfreulichen Abschluss gelangt.

Besonders danken möchte ich zunächst meiner Erstbetreuerin Petra Anders und meinem Zweitbetreuer Michael Staiger, die mein Promotionsprojekt mit großem Wohlwollen, klarem Blick und wertvollen Impulsen begleitet haben. Ihre fachliche Expertise und ihr Vertrauen in meine Arbeit haben maßgeblich zur Fertigstellung der Dissertation beigetragen. Wichtig ist mir, auch meiner ehemaligen Erstbetreuerin Iris Kruse für die Einführung in den wissenschaftlichen Diskurs sowie ihre jahrelange Unterstützung und Geduld zu danken.

Ich danke zudem sehr herzlich Sebastian Bernhardt für die Aufnahme meiner Arbeit in die Reihe *Literatur – Medien – Didaktik* sowie das detaillierte und wertschätzende Feedback für die Publikation. In diesem Zusammenhang möchte ich mich auch bei Astrid Matthes und Oliver Renner für ihre Zuegandtheit und Ausdauer bedanken. Ich habe mich vom ersten Kontakt an beim Verlag Frank & Timme richtig aufgehoben gefühlt.

Für die großzügige finanzielle Unterstützung der Open-Access-Publikation bedanke ich mich bei der Universitätsbibliothek sowie der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. Ohne beide Förderungen wäre eine freie Zugänglichkeit dieser Arbeit nicht möglich gewesen.

Ein besonderer Dank gilt Elisabeth Hollerweger und Alisa Blachut, die das Manuskript mehrmals mit scharfem Blick, sprachlicher Sensibilität und viel Geduld gelesen und verbessert haben. Meinem Freund Chrispy Simon danke ich für das IM-PALS-Logo und seine weiteren kreativen Visualisierungen, für die ich meine Gedanken immer wieder auf den Punkt bringen musste.

## Danksagung

Von Herzen danke ich zum Schluss meiner Familie, meinen Freunden und Kolleg:innen für ihre stetige Unterstützung, ihr Vertrauen und ihre unermüdliche Ermutigung. Sie haben mich mit steter Zuversicht in der – auch für sie – unermesslich lange währenden Promotionsphase begleitet. Wenn ich selbst lahm wurde oder an mir zweifelte, waren sie für mich da und brachten mich zurück auf die Strecke.

Gewidmet ist diese Arbeit Boris und allen anderen Kindern, die Probleme mit dem Lesen haben. Boris, ich danke dir sehr für die gemeinsam geteilten Erfahrungen – diese werden auch weiterhin meine Forschung antreiben.

Stand der Quellen: September 2023

Münster im Juli 2025

Marc Kudlowski

# Inhaltsverzeichnis

Danksagung .....	5
<b>1 Einleitung: Bestandsaufnahme zur (medienintegrativen) Leseförderung in Deutschland .....</b>	<b>11</b>
<b>2 Darstellung der Ausgangslage, Teil 1: Audiovisuell-orientierte Sozialisation im Medienverbund .....</b>	<b>23</b>
2.1 Mediale Präferenzen und Kompetenzen im Grundschulalter .....	26
2.1.1 Zur Bedeutung des Fernsehens und des Buchs für Kinder .....	26
2.1.2 Zum Einfluss des Fernsehens auf das Lesen .....	30
2.1.3 Erstes Zwischenfazit: Fernsehen und Lesen verbinden	35
2.2 Kinderliterarische Medienverbünde .....	36
2.2.1 Etymologische Dimension: Der Gesamtkomplex .....	36
2.2.2 Konzeptionelle Dimension: Das Script .....	38
2.2.3 Historische Dimension: Exemplarische Entwicklungen ...	40
2.2.4 Kommerzielle Dimension: Verwertung und Markenbildung .....	42
2.2.5 Ästhetische Dimension: Gegenwärtige Strategien .....	46
2.2.6 Genetische Dimension: Ausgangs- und Leitmedium ...	55
2.2.7 Partizipative Dimension (Subjekt-Exkurs): Spielen zu Medienerfahrungen .....	58
2.2.8 Zweites Zwischenfazit: Das Angebot lernförderlich nutzen .....	61
2.3 Medienverbundrezeption und Unterricht .....	62
2.3.1 Intermedialität .....	62
2.3.2 Medienverbundpraktiken und ihre Motive .....	66
2.3.3 Medienverbundintegration im Deutschunterricht .....	71

2.3.4	Drittes Zwischenfazit: IML als mediendidaktisches Basisverfahren für das zu modellierende medienverbundintegrierte Leseförderarrangement ...	86
2.4	Der kinderliterarische Medienverbund „Momo“ .....	87
2.4.1	Konzeptionelle und historische Dimensionen .....	88
2.4.2	Ästhetische und genetische Dimensionen .....	95
<b>3</b>	<b>Darstellung der Ausgangslage, Teil 2:</b>	
	<b>Modellierungen und Konzepte zur Leseförderung .....</b>	<b>103</b>
3.1	Lesekompetenz .....	104
3.2	Zwei-Wege-Modell des Lesens (Dual-Route-Model) .....	107
3.2.1	Der indirekte Weg .....	108
3.2.2	Der direkte Weg .....	109
3.2.3	Das mentale Lexikon .....	110
3.2.4	Kontexte .....	111
3.3	Leseflüssigkeit .....	112
3.3.1	Zentrale Funktion: Brücke zum Textverstehen .....	116
3.3.2	Spezifische Funktionen der vier Dimensionen und ihre Diagnostik .....	119
3.3.3	Zusätzliche Funktion: Direkte Diagnostik des Textverstehens .....	133
3.4	Motivationale Bedingungen des Lesens .....	135
3.4.1	A-, extrinsische und intrinsische Motivation .....	138
3.4.2	Zusammenhänge zwischen Bedürfnissen und Motivationsformen .....	143
3.4.3	Attribution, Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit ...	144
3.4.4	Perspektiven für die Förderung .....	150
3.5	Strukturen und Forschungsbedarfe der schulischen Leseförderung .....	151
3.5.1	Leseschwache Schüler:innen .....	154
3.5.2	Textoberflächenkomplexität .....	156
3.5.3	Lautleseverfahren .....	159

3.5.4	Viertes Zwischenfazit: Lesestandem als lesedidaktisches Basisverfahren für das zu modellierende medienverbundintegrative Leseförderarrangement .....	172
<b>4</b>	<b>Fragestellung und Forschungsziele .....</b>	<b>175</b>
<b>5</b>	<b>Darstellung und Auswertung .....</b>	<b>179</b>
5.1	Entwicklung eines medienintegrativen Intensivförderverfahrens mit professionellem Lesetutor .....	181
5.1.1	Ziele .....	184
5.1.2	Fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Anforderungen an die Lehrperson .....	185
5.1.3	Methodik .....	196
5.2	Forschungsmethoden .....	199
5.2.1	(Educational) Design Research .....	199
5.2.2	Ethnografisch-phänomenologische Vignettenforschung .....	207
5.3	Vorgehensweise .....	233
5.3.1	Einzelfallstudie .....	234
5.3.2	Mixed Methods .....	237
5.3.3	UV und AV des Arrangements .....	238
5.4	Rahmenbedingungen und Gegenstandsauswahl .....	242
5.4.1	Schule und Umfeld .....	244
5.4.2	Teilnehmer der Studie .....	252
5.4.3	Vorausgegangene Feldkontakte .....	278
5.4.4	Auswahlbegründung des Medienverbunds „Momo“ ...	280
5.5	Auswertung der Daten .....	282
5.5.1	Vorbemerkungen .....	282
5.5.2	Datensampling und -aufbereitung .....	283
5.5.3	Vertiefungsdesign (QUANT → QUAL) .....	290

<b>6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>357</b>
<b>7 Fazit und Ausblick .....</b>	<b>365</b>
<b>8 Nach dem Abspann: Und was ist mit Boris? Die Follow-Up-Vignette .....</b>	<b>371</b>
<b>9 Literaturverzeichnis .....</b>	<b>375</b>
9.1 Primärmedien .....	375
9.2 Sekundärliteratur .....	375
<b>10 Anhang .....</b>	<b>449</b>
10.1 Abbildungsverzeichnis .....	449
10.2 Tabellenverzeichnis .....	450
10.3 Prä-Prätest: SLS 1–4 (3. Kl., 2. Hj.) .....	452
10.4 Lautleseprotokolle .....	454
10.4.1 Ratingmanual .....	454
10.4.2 Beispiel für ein Lesetranskript .....	461
10.5 Nicht ausgewertete Vignetten .....	462
10.5.1 S-PRE-0 – Stolz sein: „Ich weiß noch alles über RONJA!“ .....	462
10.5.2 S-PRE-1 – Kompetent sein, ohne zu lesen: „Ich wollte einfach ein bisschen mehr erzählen, als ich gelesen hab ...“ .....	463
10.5.3 S-7 – Auf der Seite des Buchs sicherer werden: „Siehst du, zu klein!“ .....	464
10.5.4 S-11 – Aufmerksam für Details: „Hier steht es, in diesem Teil!“ .....	467
10.5.5 S-17 – Von Protest ist nun keine Spur mehr .....	469
10.5.6 S-POST-4 – Zuschreibungen aus der Vergangenheit überwinden: „Das war [...], also Fuck You!“ .....	473

# 1 Einleitung: Bestandsaufnahme zur (medienintegrativen) Leseförderung in Deutschland

## Abstract

In Kapitel 1 wird der Forschungsstand zur Leseförderung in Deutschland skizziert und in den Aufbau der vorliegenden Studie eingeführt. Ziel der Studie ist die modellhafte Entwicklung und Evaluation eines medienverbundintegrativen Intensivförderverfahrens, das leseschwachen Schüler:innen positive Erfahrungen mit dem Lesen und einen Zugang zu Literatur in Buchform eröffnet. Hierzu wird ein kombiniertes Lernarrangement aus kinderliterarischem Medienverbund und Lautlesetandem entwickelt. Die Evaluation erfolgt am Einzelfall *Boris*, einem disfluenten und habituellen Nichtleser am Ende der vierten Klasse, der exemplarisch für etwa ein Viertel der deutschen Schüler:innen steht, die die Grundschule mit unzureichender Lesekompetenz verlassen – hiervon besonders betroffen sind Jungen mit Migrationsgeschichte aus sozioökonomisch benachteiligten Familien. Die Studie ist in zwei große Teile gegliedert: Erstens eine zweiteilige Aufarbeitung des Forschungsstandes in den Bereichen „audiovisuell-orientierte Sozialisation im Medienverbund“ (Kapitel 2) sowie „Modellierungen und Konzepte zur Leseförderung“ (Kapitel 3), und zweitens die „Darstellung und Auswertung“ der empirischen Studie (Kapitel 5).

**Keywords:** Leseförderung; Medienverbund; Lautlesen; Evaluation; Einzelfallstudie; Nichtleser:innen; Grundschule; Jungen; DaZ

Wer das Lesen fördern will, sollte auf die Diffamierung der Neuen Medien verzichten. Wer das Lesen fördern will, sollte es nicht als eine vom Verfall bedrohte Preziosität hinstellen. Leseförderung ist keine ‚Notoperation‘, sondern eine Daueraufgabe, weil sie sich auf eine nicht leicht zu erwerbende Kompetenz und auf eine permanent fragile Praxis bezieht. (Hurrelmann 1995b, 21)

Leseförderung ist eine zentrale und auf Dauer gestellte Aufgabe von Schule in Deutschland. Dennoch können am Ende von Klasse 4 ein Viertel aller Schüler:innen nicht richtig lesen (vgl. Lorenz et al. 2023, 84). Schlimmstenfalls steuern damit fünf von zwanzig Schüler:innen einer Grundschulklasse auf funktionalen Analphabetismus in der Zukunft zu, denn sie werden ihren geringen Grad an Literalisierung nicht mehr ohne Weiteres kompensieren können.<sup>1</sup> Auf dieses Problem hat 1993 bereits die Wiener Längsschnittstudie eindringlich aufmerksam gemacht (vgl. Klicpera/Gasteiger-Klicpera) – also schon knapp zehn Jahre vor dem (ersten) PISA-Schock, der dem hiesigen Bildungssystem ein unerwartet erschreckendes Spiegelbild vorhielt. Das Etikett *gering literalisiert* geht für das Individuum mit einer Gefährdung von Zukunftschancen einher und bedeutet, dass die eigene Lesekompetenz zu gering ausgeprägt ist, um längere, zusammenhängende Texte zu verstehen (vgl. Ludwig 2019, 39). Dies ist alarmierend, denn das Lesen stellt auch und gerade in unserer „Mediengesellschaft“ (Imhof et al. 2004, 10) noch immer eine unverzichtbare Kulturtechnik dar (vgl. Fritz 1991, 6; Saxer 1993, 332; Dahrendorf 1996, 8–9; Rossbacher 2010, 25; Hurrelmann 2015, 22). Hinsichtlich geringer Literalisierung gelten Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status als gefährdet – insbesondere Jungen mit Migrationsgeschichte (vgl. Naumann et al. 2010, 46; Graf 2011, 68; Hurrelmann 2013, 161; Diedrich et al. 2019; Weis et al. 2019b).<sup>2</sup> Dass der Erfolg im Lesen nach wie vor eng mit der sozi-

.....

- 1 Bei der Gruppe der funktionalen Analphabet:innen handelt es sich Binder (1993, 29) zufolge um Personen, „die zwar einmal im Lesen und Schreiben unterrichtet wurden, es jedoch weitgehend wieder verlernt haben, so daß sie weder imstande sind, einen kurzen einfachen Text zu lesen noch selbst zu schreiben“.
- 2 Der Begriff „Migrationsgeschichte“ wird in dieser Arbeit dem Begriff „Migrationshintergrund“ vorgezogen, da er eine biografische und historische Perspektive eröffnet und individuelle

alen und kulturellen Herkunft, dem ökonomischen Hintergrund sowie dem biologischen Geschlecht zusammenhängt, stellten für Deutschland alle entsprechenden PISA-Studien von 2000, 2009 und 2018 fest (vgl. Baumert et al. 2001; Klieme et al. 2010; Reiss et al. 2019).<sup>3</sup>

Die von den genannten Bedingungsfaktoren betroffenen, leistungsschwachen Leser verschlechterten sich in den IGLU- und PISA-Studien von 2021 bzw. 2018 im Vergleich zu den vorangegangenen weiter (vgl. McElvany et al. 2023, 15; Weis et al. 2019a, 47). Damit besteht in Deutschland im internationalen Vergleich eine besonders große Differenz zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Leser:innen in der Sekundarstufe (vgl. ebd., 60–62). Unterdessen zeigen die Ergebnisse der IFS-Schulpanelstudie von 2016 bis 2021, dass die Kluft bei Grundschulkindern unter Pandemiebedingungen nicht größer geworden ist. Dies geht jedoch mit einer Verschlechterung sowohl der leistungsschwachen als auch der leistungsstarken Gruppe einher – und zwar im Mittel um ein halbes Schuljahr (vgl. Ludewig et al. 2022, 18). Dadurch wuchs die Gruppe der leseschwachen Viertklässler:innen erstmals auf über ein Viertel, genauer 28 Prozent, an (vgl. ebd., 13). Dieses Ergebnis wurde in der jüngsten IGLU-Studie näherungsweise mit 25,4 Prozent repliziert, was eine Zunahme von 6,5 Prozent im Vergleich zu 2016 bedeutet (vgl. Lorenz et

---

wie strukturelle Dimensionen von Migration berücksichtigt, ohne dabei implizit eine Abweichung von einer vermeintlich homogenen gesellschaftlichen Norm zu markieren. Der Begriff „Migrationshintergrund“ findet daher ausschließlich im Zusammenhang mit Zitaten Verwendung.

- 3 Gewiss ist das auf die kognitiven Teilfähigkeiten reduzierte Konzept von Lesekompetenz, das den IGLU- und PISA-Studien zugrunde liegt, kritikwürdig. Denn Lesen ist weitaus mehr, als die zweckrationale, korrekte Informationsaufnahme aus Texten. Gleichwohl sind ausgewählte Befunde aus großangelegten Vergleichsstudien wie IGLU und PISA im Rahmen dieser Einleitung zitiert, da sie deutlich machen, wie schwach ein nicht unwesentlicher Anteil von deutschen Schüler:innen liest und dass das Wissen hierüber zu keiner wesentlichen Verbesserung der gemessenen Anteile von Lesekompetenz im Zeitraum von 20 Jahren geführt hat. Es liegt auf der Hand, dass Deutschland in dieser Hinsicht kein Erkenntnis-, sondern ein Umsetzungsproblem hat. Die regelmäßig – vor allem von der empirischen Bildungsforschung – vorgenommenen, großangelegten Erhebungen zur Lesekompetenz bilden insofern wiederkehrend den Ist-Zustand und sein faktorielles Zustandekommen ab, ohne dabei jedoch ausreichend auf die „Verbesserungskomponente“ (Helmke/Helmke/Schrader 2007, 52) einzugehen. Dazu könnte gehören, wie Ressourcen in die Entwicklung von weiteren Leseförderkonzepten zur Erreichung eines bis dato nicht näher definierten Soll-Zustandes investiert werden müssten.

al. 2023, 75–76). Paradoxerweise verband die leistungsstarken und leistungsschwachen Leser:innen bereits vor der COVID-19-Pandemie, dass sie im Durchschnitt nicht gerne lesen. Dementsprechend ist die *Freude am Lesen* – eines der sechs Ziele für den Umgang mit Literatur nach Spinner (2010b) – in den leistungsschwächsten OECD-Ländern, z. B. Mexiko, stärker ausgeprägt als in Deutschland (vgl. Diedrich et al. 2019, 87).<sup>4</sup>

Wenn nicht wenige Kinder in der Grundschule<sup>5</sup> Gefahr laufen, geringe Lesekompetenzen auszubilden – und das seit nunmehr über zwanzig Jahren empirisch dokumentiert –, insbesondere jene, die nicht gut und nicht gerne lesen, männlichen Geschlechts sind sowie in sozial benachteiligten Lagen aufwachsen, bedarf es geeigneter Förderkonzepte für die Unterrichtspraxis. Denn angesichts der erwähnten Befunde muss dort noch immer von einer unzureichenden Passung zwischen kognitiven und motivational-volitionalen Lernvoraussetzungen einerseits sowie Gegenstandsangebot und Methode andererseits ausgegangen werden. Diese These stützt auch Scherf (2013, 428) in den Schlussfolgerungen zu seiner empirischen Studie „Leseförderung aus Lehrersicht“. Er kommt auf der Basis von Gruppendiskussionen und Interviews mit Lehrkräften zu der Einschätzung: „Fachdidaktische Wissensangebote zur Leseförderung halten aus Sicht der Lehrenden bezüglich einiger Aspekte ihrer Förderarbeit keine Vorschläge bereit.“ Mit Dube (2017, 85) lässt sich dieses Desiderat weiter ausleuchten: Im Rahmen ihres empirischen Projekts „Stille Lesezeiten 2.0“ kommt sie zu der Erkenntnis, dass es insbesondere an Förderkonzepten für disfluente und habituelle Nichtleser:innen mangelt, „die ggf. mit einer noch stärkeren Betreuung während der Lesephasen oder einer Unterstützung des Rezeptionsprozesses durch andere Medien einhergehen“.

Da die Diskrepanz zwischen starken und schwachen Leser:innen seit Jahren zunimmt, muss davon ausgegangen werden, dass fachdidaktische Wissensangebote zur Leseförderung entweder nur bedingt Eingang in die Un-

4 Kinder, die im Leseerwerb nicht die erwarteten Kompetenzen entwickeln, werden als lese-schwach attribuiert.

5 Wenn nicht anders vermerkt, so sind mit den Begriffen ‚Grundschule‘ und ‚Primarstufe‘ die Klassenstufen 1 bis 4 gemeint; wohlwissentlich, dass diese in einigen Bundesländern die Klassenstufen 1 bis 6 bezeichnen.

terrichtspraxis finden oder zu keiner Leistungsverbesserung von schwachen Leser:innen führen. Mitverantwortlich hierfür ist der lesedidaktische Diskurs, der bis heute von der überholten Annahme bestimmt ist, dass die Förderung des Lesens dominant printmedial zu erfolgen habe. Diese kulturkonservative Gleichsetzung von Literatur und Buch ist vor dem Hintergrund tatsächlicher kinderultureller Praxen dringend aufzulösen. Kinder nutzen Medien nicht isoliert, sondern verbunden. Dazu integrieren sie die besonderen Potenziale der distinkten Einzelmedien in ihrem Nutzungsverhalten. Die integrierte Nutzung scheint allein deshalb schon unvermeidlich, weil Symmedien wie das Smartphone oder Tablet konventionell als distinkt betrachtete Medien auf einem technischen Gerät zusammenführen. Durch die technische Zusammenführung entstehen neue Affordanzen, die in Mediennutzungspraktiken wie dem Scrollen, Switchen und Zoomen ihre rezipientenseitige Aktualisierung finden (vgl. Fox/Panagiotopoulos/Tsouparopoulou 2015, 66–67; Boyd 2019, 48–49). Kulturpessimistisch betrachtet könnten diese Praktiken als Fragmentierungen der Wahrnehmung diskreditiert werden. Pädagogisch betrachtet hat das Herabsetzen oder sich Distanzieren von Mediennutzungspraktiken innerhalb der Geschichte des Deutschunterrichts aber zu keinem besonderen Erfolg hinsichtlich der Kernanliegen geführt (vgl. hierzu den Diskurs zum Ideologiekritischen DU der 1970er Jahre, zusammengefasst in: Budeus-Budde 1992, 3; 8; Maiwald 2005, 51–55; Melzer 2012, 769–770). Als eines der vier Kernanliegen des Fachs erfordert „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ (KMK 2005, 7) vielmehr ein erweitertes Verständnis von Lesedidaktik als Teil einer Deutschdidaktik, die sich als „Medienkulturdidaktik“ (Staiger 2007, 2020) versteht, und zwar um *einerseits* relevante Kulturgegenstände nicht künstlich auszugrenzen und *andererseits* weiterhin das Lesen als Kulturtechnik vermittelbar zu halten. Das ist allein deshalb bedeutsam, da so viel wie noch nie zuvor in der Geschichte der Menschheit gelesen wird, wobei dieses Lesen aufgrund des Leitmedienwechsels in einer Informations- bzw. Netzwerk- und nicht mehr Buchdruckgesellschaft stattfindet (vgl. Leschke 2015, 71; Döbeli Honegger 2016, 25). In dieser sei „die medienpädagogische Privilegierung spezifischer Medien“ vorüber, das Buch „als pädagogisches Referenzmedium“ habe ausgedient – alle Medien sollten „prinzipiell gleich bildungsrelevant“

(Leschke 2015, 83; vgl. für diese Forderung in Bezug auf DU: Hauck-Thum 2012, 9; Vach 2014, 1–2) sein.<sup>6</sup>

Unter Rückgriff auf entsprechende Studien zum Mediennutzungsverhalten (vgl. Feierabend et al. 2021a, 2021b; Kieninger et al. 2021) herrscht innerhalb des Diskurses seit Jahren Einigkeit darüber, dass Kinder und Jugendliche in mediatisierten Lebenswelten aufwachsen, die weit mehr umfassen als das ‚gute‘ Buch. Dennoch werden abseits von Literaturverfilmungen sowie Hörbüchern und Hörspielen weitere mediale Adaptionen eines literarischen Prätextes in lese- und literaturdidaktischen Konzeptionen – bis auf wenige Einzelfälle – nach wie vor konsequent ausgeklammert. Ausgangs- und Zielmedium, insbesondere der Leseförderung, bleibt der Buchtext (vgl. u. a. BiSS 2015; Clay 2016; Fischer 2012c; Kollenrott et al. 2007; Nix 2011; Rosebrock et al. 2010; van Zadelhoff 2016; Wember 1999; Wrobel 2009).

Diese eindimensionale Perspektive hat den Blick auf das Potenzial von Medienverbänden für die Förderung von Lesekompetenz verstellt. Nur wenige Studien zur Förderung der Lesekompetenz arbeiten gegenstandsseitig mit einem zusätzlichen Verbundmedium zum Buch (vgl. Gailberger 2013; Röttig/Stutz/Nottbusch 2021) und Ansätze, die ganze Medienverbände integrieren, zielen primär auf die Förderung literarischer und medienästhetischer Kompetenz (vgl. Vach 2005; Josting/Maiwald 2007b; Frederking 2010; Kruse 2010). Es besteht ein Bedarf an alternativen und tragfähigen Leseförderverfahren für die Unterrichtspraxis – insbesondere an solchen, die subjektorientiert konzipiert sind, habituelle Nichtleser:innen einbeziehen und dabei zwingend auch medienintegrativ ausgerichtet sind (vgl. Eicher 1997, 7; Wermke 1997, 105; Frey 2003, 139; Bucher 2004, 9). Daraus lässt sich ableiten, dass der ausschließliche Ansatz, das Lesen *vom* Buch *zum* Buch fördern zu wollen, zu kurz greift bzw. längst nicht mehr zeitgemäß ist und dementsprechend der Erweiterung bedarf.

.....

6 Um Unterricht entsprechend gestalten zu können, müssen Lehrpersonen das marktseitige Angebot kontinuierlich beobachten und sich mit diesem auseinandersetzen. Hierzu zählt (i) den kinderliterarischen Markt zu kennen, (ii) die (medialen) Präferenzen und Kompetenzen der Heranwachsenden wahrzunehmen und (iii) die eigene Medienbiografie zu reflektieren (vgl. Wermke 1997, 61; 105; Ballis/Burkard 2014, 27). Dieser Professionalisierungsanspruch ist anforderungsreich und ressourcenintensiv.

Empirische Studien (vgl. Vach 2005; Hauck-Thum 2017; Kruse 2012a, 2014b, 2018) haben derweil gezeigt, dass zeitgemäßer Lese- und Literaturunterricht, der an den medialen Praktiken von Schüler:innen ausgerichtet ist, die Integration weiterer erzählender Medien neben dem Buch braucht, um lernerseitig Übergänge von den vertrauten zu den noch eher unvertrauten und mit höherer Alterität ausgestatteten Medien zu stiften. Nur wenige Erkenntnisse liegen allerdings bislang dazu vor, wie weitere narrative Medien zu derselben Geschichte eingesetzt werden können, um speziell das Lesen zu fördern (vgl. Hüttis-Graff 2008; Gailberger 2013; Kruse 2014a). Es bedarf also der Konzeptionierung, Erprobung und Evaluation (weiterer) medienintegrativer Leseförderverfahren.

**Entsprechend soll im Rahmen der vorliegenden Einzelfallstudie exploriert werden, unter welchen Bedingungen und wie weit die Leseflüssigkeit und Lesemotivation eines bekennenden Nichtlesers gefördert werden können. Dazu wurde der in benachteiligter sozialer Lage am Rande einer Großstadt lebende Viertklässler Boris<sup>7</sup> am Ende von Klasse 4, in einem kombinierten Lernarrangement aus kinderliterarischem Medienverbund und Lautlesetandem, über einen Zeitraum von zwölf Wochen von einem professionellen Lesetutor am Nachmittag gefördert.**

Das Lernarrangement wurde nach den Prinzipien der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (vgl. allgemein: Dube/Prediger 2017; spezifisch für das Lesen: van Zadelhoff/Wember 2013) an die sich über den Förderzeitraum verändernden kognitiven und motivational-volitionalen Lernvoraussetzungen von Boris fortwährend iterativ und zirkulär angepasst. Denn ein Ziel der vorliegenden Studie ist es, ein medienintegratives Intensivleseförderverfahren design-basiert zu modellieren, das (über die vorliegende Einzelfallstudie

.....  
 7 Alle am Förderprojekt Beteiligten (außer: Marc Kudlowski) wurden namentlich so weit wie möglich anonymisiert – im Rahmen dessen, wie es die Kulturgebundenheit des jeweiligen Subjekts aus Sicht des Autors zuließ (vgl. zu den Grenzen der Anonymisierbarkeit: Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 170).

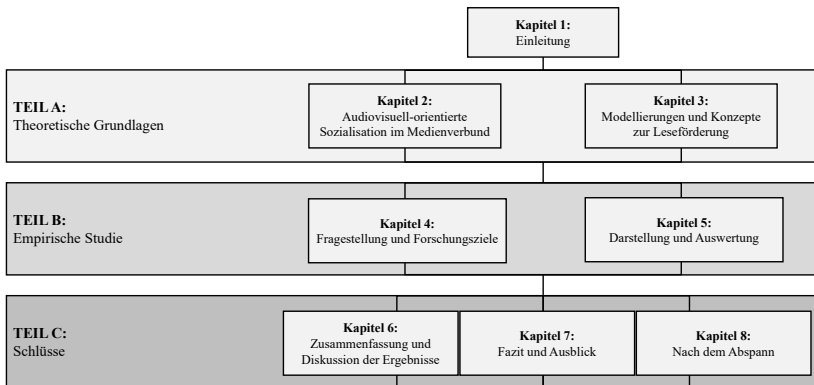
hinaus) geeignet ist, habituellen Nichtleser:innen positive Erfahrungen mit dem Lesen zu ermöglichen. Erst auf der Basis positiver Erfahrungen mit dem Lesen – so eine These dieser Arbeit – sind habituelle Nichtleser:innen gewillt, das Lesen zu üben und damit ihre Lesekompetenz zu verbessern. Letztlich eröffnen sich ihnen damit auch Übergänge zu ästhetischer Buchliteratur.

In der Arbeit mit Boris ging es ganz konkret darum, einem sich abzeichnenden funktionalen Analphabetismus entgegenzuwirken. Dieser kündigte sich bereits dadurch an, dass er im zweiten Halbjahr der dritten Klasse – den Ergebnissen des Salzburger Lese-Screenings 1–4 nach zu urteilen – noch auf dem Niveau eines gerade eingeschulten Erstklässlers las (vgl. Kap. 5.4.2.1.3). Dass Boris in jedem der vier Schuljahre durchgängig zwei Mal wöchentlich Förderunterricht im Fach Deutsch erhielt, offenbart die Wirkungslosigkeit von pauschalen, zu wenig am Subjekt ausgerichteten Maßnahmen. Vor dem Hintergrund dieser Wirkungslosigkeit wurde ein Verfahren entwickelt, das auf ihn zugeschnitten war. Mit dessen Hilfe sollte Boris seine Lesekompetenz auf allen Ebenen verbessern – vorrangig, so die Festlegung seines Lesetutors nach ausführlicher Diagnostik, im Bereich der Leseflüssigkeit und Lesemotivation.

Als ein Baustein des zu modellierenden Intensivförderverfahrens wurde vor dem Hintergrund der gerade genannten Zielstellungen die Methode des begleiteten Lautlesens im Tandem gewählt, da diese sich in der Förderung von Leseflüssigkeit sowohl international (vgl. Kuhn/Stahl 2003) als auch national (vgl. Nix 2011) als wirksam erwiesen hat. Welchen Gelingensbedingungen das Lesen im Tandem mit erwachsenem Lesemodell folgt und welche Wirkung diese Cross-Age-Zusammensetzung auf die Lesekompetenz hat, ist trotz internationaler und nationaler Verbreitung dieser Variante des Lesetandems noch weitestgehend unerforscht (vgl. Philipp 2013a, 150–151; Rosebrock/Nix 2014, 135). Zudem liegen systematische, länderübergreifende Studien zum kombinierten Einsatz von Lautlesen und kinderliterarischem Medienverbund offenbar noch nicht vor.

Ein weiterer wichtiger Baustein sind die dem Konzept der Medienverbunddidaktik (vgl. Kruse 2014b) im weiteren Sinne bzw. der unterrichtspraktischen Methode der Intermedialen Lektüre (vgl. Kruse 2010) im engeren Sinne entlehnten Prinzipien zur Auswahl und zum Arrangement eines kinderliterarischen Medienverbunds. Da „[d]er Kindermedienverbund [nach wie vor; MK]

kinderkulturelle Realität und zugleich pädagogische Herausforderung [ist]<sup>8</sup> (Kruse 2009, 52), soll am Beispiel des Verbunds zu Michael Endes „Momo“<sup>68</sup> gezeigt werden, wie ein narrativ und medial vielfältiges kinderulturelles Angebot für das Lesenüben ausgewählt, analysiert und arrangiert werden kann. Die Ausführungen beziehen sich auf ein Förderprojekt, das von April bis Juli 2018 im Rahmen des Offenen Ganztags mit dem Viertklässler Boris durchgeführt wurde. Im Projekt wurde neben dem Original-Roman, der als Taschenbuchausgabe vorlag, die Realverfilmung, der Zeichentrickfilm, die Zeichentrickserie und das (alte) Hörspiel genutzt.



**Abb. 1:** Übersicht zum Aufbau der Arbeit

Um die Entwicklung und Evaluation des medienintegrativen Intensivleseförderverfahrens intersubjektiv möglichst gut nachvollziehbar zu machen, ist die Arbeit wie folgt gegliedert (vgl. hierzu auch: Abb. 1): Im Anschluss an diese Einleitung wird mit dem zweiten Kapitel begonnen, die theoretischen Grundlagen der Arbeit darzulegen. Dabei wird zunächst die Mediensozialisation von Kindern in der gegenwärtigen Medienkulturgesellschaft thematisiert. Es wird deutlich werden, dass das Fernsehen seit über dreißig Jahren

.....

8 Wenn vom Titel der Geschichte die Rede ist, so wird „Momo“ in doppelte Anführungszeichen gesetzt. Findet die literarische Figur Momo namentlich Erwähnung, so wird hingegen keine typographische Hervorhebung vorgenommen.

unangefochtenes Leitmedium von Kindheit darstellt, wohingegen das Buch seine Stellung als Leitmedium und bedeutsame Sozialisationsinstanz für diese prägende Zeitspanne verloren hat – und zwar schon seit vielen, vielen Jahren. Dies hat subjektseitig zu veränderten ästhetischen Wahrnehmungsmustern und Rezeptionserwartungen geführt (vgl. Greenfield 1987; Heidtmann 1995; Hurrelmann 1998; Abraham 2005; Maiwald 2007), die sich auch auf das Lesen auswirken. Entmutigen sollte dieser Ist-Zustand jedoch keineswegs, da sich produktive Verbindungen zwischen dem Fernsehen und dem Lesen spannen lassen – insbesondere in kinderliterarischen Medienverbänden, die (im Regelfall) ein Film- und ein Buch-Medium umfassen. Da bei diesen die kommerzielle Dimension dominant ist, wird zu klären sein, wie ein Medienverbund für angeleitete Lernprozesse (des Lesens) in Gebrauch genommen werden kann, ohne in ethisch-normative Zielkonflikte zu geraten. In diesem Zusammenhang wird deutlich werden, inwieweit kinderliterarische Medienverbände medienkulturgesellschaftliche Entwicklungen spiegeln. Auf diese Weise werden die den Medienverbänden inhärenten Potenziale, aber auch deren Grenzen bzw. Risiken, aufgezeigt. Wie die ausgemachten Potenziale von kinderliterarischen Medienverbänden durch den Deutschunterricht bzw. eine auf kinderliterarische Medienverbände spezialisierte Didaktik, die sog. Medienverbunddidaktik, gehoben werden können, ist anschließend Gegenstand der Auseinandersetzung. Dazu wird mit der empirisch evaluierten Intermedialen Lektüre (Kruse 2010–2020b) ein Unterrichtskonzept vorgestellt, mit dem die gegenstandsseitigen Potenziale von kinderliterarischen Medienverbänden didaktisch-methodisch kalkuliert und lernförderlich nutzbar gemacht werden können. Grundlage hierfür bildet der Medienwechsel als spezifische Form von Intermedialität.

Nachdem die Intermediale Lektüre als mediendidaktisches Basisverfahren für das noch zu modellierende medienverbundintegrative Leseförderarrangement eingeführt worden ist, werden das *Mehrebenenmodell* (Rosebrock/Nix 2014) und das *Zwei-Wege-Modell des Lesens* (Coltheart 1978) als fortwährende lesedidaktische Bezugspunkte eingeführt. Anhand dieser kann verdeutlicht werden, warum sowohl Leseflüssigkeit als auch Lesemotivation zwei entscheidende Aspekte für die Genese und den Erhalt von Lesekompetenz darstellen. Bei Leseflüssigkeit und Lesemotivation handelt es sich jeweils

um mehrdimensionale Konstrukte, sodass deren Teildimensionen ebenfalls einzuführen sind. Daraufhin werden lesedidaktische Verfahren, die sich zur Förderung von Leseflüssigkeit und Lesemotivation speziell leseschwacher Schüler:innen empirisch bewährt haben, vorgestellt und kritisch diskutiert. Als Ergebnis der Auseinandersetzung wird das Lesestandem als lesedidaktisches Basisverfahren für das zu modellierende medienverbundintegrierte Leseförderarrangement stehen.

Als Bindeglied zwischen dem theoretischen und dem empirischen Teil fungiert das vierte Kapitel, in dem die erkenntnisleitende Fragestellung sowie die Forschungsziele expliziert werden. Im Mittelpunkt des Forschungsprozesses steht die Frage, wie eine Methodenkombination aus Intermedialer Lektüre und Lesestandem in einem intermedialen Leseförderarrangement modelliert werden muss, damit sie sich auf die Leseflüssigkeit und Lesemotivation des disfluenten und habituellen Nichtlesers Boris in angeleiteten Prozessen des Lesenübens positiv auswirkt. Der empirische Teil der Arbeit wird mit dem fünften Kapitel eröffnet, in dem zu Beginn das Lesestandem und die Intermediale Lektüre als theoretische Bezugspunkte Eingang in die Modellierung und Entwicklung eines medienintegrativen Intensivförderkonzepts mit professionellem Lesetutor finden werden, das sog. InterMediale-PARTnerLeSen (IM-PALS). Danach werden die Forschungsmethoden (Educational) Design Research und ethnografisch-phänomenologische Vignettenforschung dargestellt. Diese finden Anwendung im Rahmen einer Einzelfallstudie, die durch ein Mixed Methods-Vertiefungsdesign ausgewertet wird. Vor der Auswertung der Daten werden die Rahmenbedingungen der Studie abgesteckt. Wesentlicher Bestandteil hiervon ist der Viertklässler Boris mit seiner verfestigten Ablehnungshaltung gegenüber dem Lesen, weshalb dieser recht detailliert vorgestellt wird. Ausgehend von dieser Vorstellung kann die Passung des für die Förderung ausgewählten kinderliterarischen Medienverbunds „Momo“ durch Analyse des Angebots begründet werden.

Die Datenerhebung erfolgte im Zeitrahmen von zwei Diagnosesitzungen und neunzehn Fördersitzungen. Alle Sitzungen wurden vollständig audiografiert. Die derart entstandenen Audiodaten wurden quantitativ im Hinblick auf Leseflüssigkeit und qualitativ mit dem Schwerpunkt auf Lesemotivation aufbereitet und ausgewertet. Im Auswertungsteil werden zunächst die Daten

der Leseprotokolle bzw. -transkripte quantitativ ausgewertet, um besonders gravierende Veränderungen von Boris' Leseflüssigkeit im Förderverlauf sitzungsbezogen bestimmen zu können. Die visuelle Aufbereitung der ausgewerteten Daten zur Leseflüssigkeit in einem Verlaufsgraphen dient hierzu als Ausgangspunkt, von dem aus die interessierenden Fälle in Form von Vignetten aus dem qualitativen Vignettenkorpus gezogen werden. Diese gezogenen Fälle werden durch Lektüre theoriegeleitet interpretiert. Die durch Lektüre entfalteten Lesarten zielen vor allem darauf ab, die lesemotivationalen Einflüsse auf erhebliche Entwicklungen von Leseflüssigkeit offenzulegen. Es werden darüber hinaus aber auch weitere Gelingensbedingungen und Hemmungsfaktoren für das Design des Förderverfahrens und die Entwicklung von Leseflüssigkeit in der Zusammenschau der gleichberechtigten quantitativen und qualitativen Befunde durch das Joint Displays-Verfahren herausgearbeitet.<sup>9</sup> Die Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse schließt den empirischen Teil ab. In Anbindung hieran wird der Versuch unternommen, eine Beschreibung des Lesens vorzunehmen, wie es intermedial ablaufen kann. Dieses Lesen verdient eine gesonderte Benennung. Es ist so etwas wie „Intermediales Lesen“, ohne einer Definition folgen zu können, wie sie beispielsweise Blell (2015) vorgenommen hat.

Zum Schluss wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick auf mögliche weiterführende Forschung unter Berücksichtigung von Desiderata der vorliegenden Studie versucht. Das Ende gebührt allerdings Boris in Form einer Vignette: Die erste Wiederbegegnung zwischen ihm und dem Mentor vier Monate nach Abschluss der Intensivförderung wird zeigen, wie nachhaltig diese sich auf dessen Haltung zum Lesen und Bereitschaft zu lesen ausgewirkt hat.

.....

9 Eine Analyse der Entwicklung von Boris' literarischer Kompetenz wäre auf Basis des Vignettenkorpus durchaus möglich gewesen, stellte jedoch nicht den Untersuchungsfokus der vorliegenden Arbeit dar. Für anschlussfähige Sekundäranalysen im literaturdidaktischen Kontext eröffnet sich hier jedoch ein lohnender Zugang.

## 2 Darstellung der Ausgangslage, Teil 1: Audiovisuell-orientierte Sozialisation im Medienverbund

### Abstract

In Kapitel 2 werden die mediendidaktischen Grundlagen gelegt. Zur Plausibilisierung der Notwendigkeit medienintegrativer Leseförderung wird aufgezeigt, dass die Mediensozialisation von Kindern heute überwiegend im Medienverbund stattfindet, mit Film bzw. TV-Serie als Leitmedien. In Medienverbänden sind verschiedene Medien über ein zentrales Script miteinander verbunden, wodurch potenzielle Übergänge zum Medium Buch – und damit zum Lesen – möglich sind. Als Möglichkeit, solche intermedialen Übergänge gezielt didaktisch-methodisch anzubahnen, wird die Intermediale Lektüre vorgestellt. Ein Gegenstand, der hierdurch lernförderlich aufbereitet werden kann, ist der Medienverbund zu Michael Endes „Momo“. Dieser wird zum Abschluss des Kapitels mehrdimensional analysiert, um sein Potenzial für das in Kapitel 5 zu modellierende Leseförderverfahren offenzulegen. Das Verfahren soll an literaturbezogene Schemata anschlussfähig sein, die an audiovisuellen Medien erworben wurden. So wird denn auch eine stärkere curriculare Verankerung medienverbunddidaktischer Ansätze diskutiert, um das Lesen als eigenständige, ästhetisch-kulturelle Praxis im Zusammenspiel mit anderen, distinkten Medien zukunftsfähig zu gestalten.

**Keywords:** Mediendidaktik; Mediensozialisation; Leitmedium; Medienverbund; Script; Intermedialität; Übergänge; Intermediale Lektüre; „Momo“; Schemata

Kinderliterarische Kultur ist heute keine reine Lesekultur mehr, sondern medienästhetische Kultur. (Abraham 2005, 17)

Die *eine* Kinder(medien)kultur gibt es nicht. Wohl aber sind kultursoziologische Annäherungen daran möglich, unter welchen (medialen) Bedingungen Kinder heute die Welt wahrnehmen. Beschränkend bzw. erweiternd für ihre Weltwahrnehmung wirken u. a. die sozialen Unterschiede, die regionale Situierung, der situationsspezifische zeithistorische Kontext und der sinnlich-mediale Weltzugang – wozu das Fernsehen als Rezeptionstätigkeit ohne Frage zählt (vgl. Bachmair 1996, 36; Röhl 1998, 301). (Kinder-)Literatur im engeren Sinne, verstanden als schriftliche, fiktionale und mehrdeutige Texte (vgl. Allkemper/Eke 2018, 27), ist seit jeher in das umrissene soziokulturelle Umfeld eingebunden. Im Zuge der Entwicklung hin zu einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) hat sich der Literaturbegriff von einer schriftbasierten zu einer medial erweiterten Definition gewandelt, wodurch sich auch die Rezeptionsweisen verändert haben. Das rührt daher, dass Literatur inzwischen breiter als noch im letzten Jahrtausend (und davor) aufgestellt ist. Literatur im gegenwärtigen, weiteren Sinne ist

ein extrem vielfältiges, dynamisches Ensemble unterschiedlicher medialer Formate und Kommunikationsformen, eine lebendige Praktik, die weit über gedruckte Einzelwerke und vom Feuilleton wahrgenommene Autoren hinausgeht und Teil der aktuellen Partizipationskultur ist (Winko 2016, 2).

Literatur umfasst inzwischen also weitaus mehr als das geschriebene Wort. Dieses hat seine über Jahrhunderte unangefochtene Vormachtstellung eingebüßt. Gleichwohl ist die Kulturtechnik des Lesens für die gesellschaftliche Teilhabe nach wie vor essentiell und Kernaufgabe des Faches Deutsch in der Grundschule (vgl. KMK 2005, 9; Lenhard 2013, 11). Diese Arbeit geht wie andere davon aus, dass der Literaturbegriff medienunabhängig und nicht an das schriftliterarische Medium Buch gebunden ist (vgl. Wermke 1997, 87). Dass der Literaturbegriff ein kulturellrelationaler ist, also in Abhängigkeit zu kulturellen Entwicklungen – wie der Mediatisierung – steht und damit ei-

nem Wandel unterworfen ist (vgl. Allkemper/Eke 2018, 25), zeigt die sich im Diskurs immer stärker durchsetzende Auffassung eines Literaturbegriffs im weiteren Sinne. Dieser zufolge „[ist] Gegenstand heutiger Literaturwissenschaft [und -didaktik; MK] prinzipiell jede Form der sprachlichen Äußerung in schriftlicher oder mündlicher Gestalt“ (ebd.). Infolgedessen ist Literatur nicht mehr an ein Medium gebunden, sondern eine „Formmöglichkeit“ (vgl. Fohrmann/Müller 1995, 8).

Vor dem Hintergrund dieses erweiterten Literaturbegriffs richtet sich der Blick nun auf die medialen Präferenzen und Kompetenzen von Heranwachsenden. Zur Analyse werden vorrangig Erkenntnisse aus der Medienutzungsforschung herangezogen. Dabei wird offenkundig werden, dass das Fernsehen bei Kindern im Grundschulalter seit Generationen die beliebteste mediale Rezeptionstätigkeit darstellt, um fiktional-ästhetischen Narrationen autonom zu begegnen. Von diesem Befund ausgehend wird der Einfluss des Fernsehens auf das Lesen einer näheren Betrachtung unterzogen. Hierbei wird sich herausstellen, dass dieser nicht unbedingt als negativ zu bewerten ist. Deshalb soll nach Möglichkeiten gesucht werden, wie Übergänge von dem bei Kindern im Grundschulalter habitualisierten Fernsehen zum noch verhältnismäßig eher fremden Lesen aussehen könnten. Ein verfügbares Brückenscharnier, um das Fernsehen mit dem Lesen zu verbinden, ist der (kinderliterarische) Medienverbund. Angesichts der Einbindung von Medienverbänden in kommerzielle Verwertungs- und Manipulationszusammenhänge der Kulturwirtschaft wird zuvor eine kritisch-mehrdimensionale Analyse vorgenommen. Von dieser kritischen Bestandsaufnahme ausgehend wird es möglich, den Medienverbund unter gewissen Vorzeichen als pädagogisch-ethisch vertretbaren Lerngegenstand didaktisch-methodisch zu nutzen. Zum Abschluss des Kapitels wird die Intermediale Lektüre als Methode eingehender vorgestellt, da es sich hierbei um das mediendidaktische Basisverfahren handelt, das Eingang in das im empirischen Teil zu modellierende Intensivleseförderverfahren finden wird.

## 2.1 Mediale Präferenzen und Kompetenzen im Grundschulalter

### 2.1.1 Zur Bedeutung des Fernsehens und des Buchs für Kinder

Die jüngsten Studienergebnisse zum Mediennutzungsverhalten des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (mpfs) weisen als Medien mit der höchsten Zuwendungs- bzw. Nutzungszeit für Kleinkinder (2- bis 5-Jährige) das (Bilder-)Buch, für Kinder (6- bis 13-Jährige) das Fernsehen und für Jugendliche (12- bis 19-Jährige) das Smartphone aus (vgl. Kieninger et al. 2021, 18; Feierabend et al. 2021b, 14, 2022, 16). Diese Medienpräferenzen liegen für die angeführten Altersgruppen seit 2012 im Rahmen der mpfs-Studien durchgängig vor (vgl. Feierabend/Karg/Rathgeb 2012, 12, 2013a, 15, 2013b, 11). Im Alltag ist das Fernsehen somit das Leitmedium der Kindheit. Dieser Status besteht seit mindestens dreißig Jahren, was weitere empirische Studien zeigen (vgl. Klingler/Windgasse 1994, 12; Mahling 2016, 273). Empfangsgeräte sind in deutschen Haushalten flächendeckend vorhanden und ein Drittel aller Kinder verfügt über ein eigenes (vgl. Feierabend et al. 2021b, 11–12). Angesichts dieser Verbreitung ist es nur allzu plausibel, dass über zwei Drittel der 6- bis 13-Jährigen das TV-Gerät täglich nutzen – mit ansteigendem Alter zunehmend unbegleitet bzw. autonom (vgl. ebd., 14; 19). Auch wenn das Fernsehen als Freizeitbeschäftigung zugunsten nicht-medialer Freizeitbeschäftigungen zuletzt an Bedeutung verloren hat (vgl. Feierabend/Rathgeb/Reutter 2019, 14; Feierabend et al. 2021b, 16), bleibt es die beliebteste mediale Tätigkeit. Neu ist jedoch, dass sich die Nutzung deutlich verlagert hat – und zwar weg vom stationären Fernsehgerät hin zu Tablets und anderen mobilen Endgeräten. Durch das wachsende Streamingangebot haben sich sowohl die inhaltliche Vielfalt als auch die zeitliche Verfügbarkeit erheblich erweitert.

Spätestens mit dem Eintritt in die Grundschule ist das Buch also nicht mehr das Primärmedium der Mediensozialisation. Dieser Leitmedienwechsel zeichnet sich schon bei den Vier- bis Fünfjährigen ab, da von ihnen das Fernsehen vergleichbar frequent wie das Buch genutzt wird (vgl. Kieninger et al. 2021, 13–15). Ihre narrativen Muster werden im Wesentlichen von (Bilder-) Büchern, Hörmedien und Fernsehangeboten – sowohl linear als auch digital – geprägt (vgl. ebd., 15).

Kinder sehen vor allem am Abend (vgl. Feierabend et al. 2021b, 25) oder am Wochenende fern. Mögliche Gründe hierfür sind sowohl die Ritualisierung der Mediennutzung als auch die in weiten Teilen Deutschlands etablierte Offene Ganztagschule (OGS), durch die sich viele Kinder vom (frühen) Morgen bis in den (späten) Nachmittag hinein in der Schule aufhalten. Dieses im Vergleich zu den 1990er Jahren knapper bemessene Zeitbudget der Generation Alpha hat Auswirkungen auf die Fernsehprogrammgestaltung für Kinder und das Verfügbarmachen von Filmen und TV-Serien: Die beliebtesten Kinderspartensender SuperRTL bzw. Toggo und KiKA sind dazu übergegangen, ihre Prime-Serien zwischen 18 und 20.15 Uhr werktags auszustrahlen oder auf das Wochenende zu verlagern und auf den entsprechenden Programmplätzen nicht selten Doppelfolgen auszustrahlen. Daneben werden Angebote zur Flexibilisierung der Nutzung, Mehrfachverwertung und Personalisierung des Angebots in die Mediatheken der erwähnten Sender ausgelagert und von Rezipientenseite auch genutzt. Darauf deuten die Netzauftritte von Toggo und KiKA unter den beliebtesten Internetseiten bei 6- bis 13-Jährigen hin (vgl. ebd., 40). Die Beliebtheit der Webseiten kann auch so interpretiert werden, dass lineares Fernsehen und digitales Angebot konvergent genutzt werden.

Zusätzlich zu Toggo und KiKA werben rein digitale TV-On-Demand-Anbieter wie Amazon Prime Video, Netflix oder YouTube (Kids) um die Nutzungszeit der jungen Zielgruppe. Da inzwischen etwa die Hälfte der Familien Zugang zu Streamingdiensten hat (vgl. ebd., 86), Fernsehen von Jugendlichen recht weit gefasst wird (vgl. Feierabend et al. 2022, 59) und die Grenzen zwischen digital und analog sich auflösen oder redundant geworden sind (vgl. Schmidt 2020, 57–58), soll von einem *weiten* Fernsehbegriff ausgegangen werden. Dieser Entwicklung hat YouTube maßgeblich Vorschub geleistet. Ungeachtet dieser Entwicklung hin zur flexiblen Nutzung dominieren seit den 1970er Jahren animierte Fortsetzungsserien mit einer Dauer zwischen 20 und 25 Minuten das narrative Angebot der Kinderspartensender. Ursprünglich sollte durch diese Form von Standardisierung der Programmablauf strukturiert und damit Nutzer:innen gebunden werden (vgl. Thiele 1981, 17–21; Frederking/Krommer/Maiwald 2018, 178).

Indes ist der DVD- bzw. Blu-ray-Markt stark eingebrochen, und prominente TV-Angebote am Nachmittag – wie das animelastige Programm von

RTL II in den 1990er Jahren – sind weitgehend verschwunden. An ihre Stelle sind spezialisierte TV-on-Demand-Anbieter wie Crunchyroll oder Wakanim getreten, die gezielt Interessennischen wie Anime bedienen. In der Summe stehen Kindern in Deutschland pro Woche damit in etwa 470 Stunden frei empfangbares und 1500 Stunden zu bezahlendes Kinderfernsehen zur Verfügung (vgl. Götz 2018, 3). Von diesem üppigen Angebot wird reichlich Gebrauch gemacht: 2016 konstatierte die Mediennutzungsforschung eine tägliche Verweildauer von durchschnittlich 150 Min. für ein Kind vor dem Fernseher (vgl. Feierabend/Kahl 2017, 217). Das sind auf das Jahr hochgerechnet mehr als 900 Stunden. Offen im Hinblick auf diese Nutzungszeiten ist, ob die zunehmende Flexibilisierung von potenziellen Rezeptionszeiträumen zu einer Entgrenzung des Konsums – Stichwort: Binge Watching – geführt hat.

Wieviel Fernsehen angebotsübergreifend im Einzelnen rezipiert wird, hängt neben Alter und Geschlecht<sup>10</sup> auch von der sozialen Herkunft ab (vgl. Fischer 2000, 33–35). Trotz individueller Unterschiede kann das Fernsehen als Leitmedium der Kindheit übergreifend für die Generationen Y, Z und Alpha deklariert werden. Hollywoodfilme und Fernsehserien tragen seit Jahrzehnten zur Herausbildung kultureller Normen und Wertvorstellungen bei (vgl. Heidtmann 1995, 69). In diesem Zusammenhang übernimmt das Medium nicht nur eine integrierende Rolle, sondern ermöglicht zugleich auch die Abgrenzung zwischen sozialen Gruppen innerhalb der Kinderkultur – etwa durch unterschiedliche Angebotspräferenzen (vgl. Fuhs 2011, 26). Weil Filme und Serien derartige Resonanz hervorrufen und so die medialen Erfahrungen früh maßgeblich prägen, werden sie nicht selten als ‚der neue Roman‘ gehandelt (vgl. Leubner/Saupe/Richter 2012, 200). Somit verwundert es nicht, dass Schüler:innen im Medium Film Dargestelltes leichter als in schriftliterarischen Texten dekodieren können (vgl. ebd., 202). Auch deshalb plädieren Leubner, Saupe und Richter (ebd., 204) für eine „umfassende Narrationsdidaktik“, die mit den Aufschlägen von Kruse (2014b) sowie Anders und Staiger (2016) zu

.....

10 Lange Zeit kamen Studien der Mediennutzungsforschung zu dem Befund, dass Jungen mehr Zeit als Mädchen vor dem TV verbringen (vgl. u. a. Feierabend/Klingler 1998). Zumindest, was die Präferenzierung des Fernsehens als beliebte Freizeitaktivität angeht, ist eine Geschlechtsspezifik in den letzten vier KIM-Studien (2015, 13, 2017, 13, 2019, 14, 2021b, 16) allerdings nicht mehr auszumachen.

Medienverbund- bzw. Serialitätsdidaktik inzwischen Konturen und Füllung erhalten hat.

Den kulturellen Wandel, auf den diese Ansätze eine Antwort zu geben versuchen, umriss Bolz zu Beginn der 1990er Jahre essayistisch mit folgenden Worten:

Unsere Kultur löst sich heute von der alten Vorherrschaft des Literarisch-Alphabetischen. Was man heute unter dem Stichwort Digitalisierung beschreibt, ist nicht nur ein technischer Vorgang, sondern bedeutet eine völlige Umorientierung unserer Weltwahrnehmung und Weltorganisation. (Bolz 1994, 138–139)

Das (Kinder-)Buch ist in unserer gegenwärtigen Medienkultur also definitiv kein Leitmedium mehr (vgl. Richter 2014, 377). Auf der Ebene der Zeichen wurde die Dominanz der Schrift durch die des Bildes abgelöst (vgl. Kress 2003, 1). Damit verbunden hat das Buch seine Vormachtstellung an den „Screen“ bzw. Bildschirm verloren (vgl. ebd., 9). Narrative, über den Bildschirm vermittelte Welten werden aber anders wahrgenommen als solche, die durch Schriftzeichen erzählt werden (vgl. ebd., 2). Denn die beiden Ausdrucksformen *Schrift* und (*Bewegt-*)*Bild* beruhen auf unterschiedlichen kommunikativen Logiken, die jeweils spezifische Anforderungen an die Rezeption stellen. Während die *Schrift* an der sprachlichen Logik orientiert und durch eine zeitliche Abfolge der Elemente in einer linearen Struktur gekennzeichnet ist, folgt das *Bild* der Logik des Raums und ist durch die Gleichzeitigkeit der dargestellten Inhalte auf einer Fläche bestimmt (vgl. ebd., 1–2).

Entsprechend gehen Schrift und Bild mit unterschiedlichen Rezeptionsprozessen einher. Die gegenwärtige Medienkultur bringt auf diese Weise eine „neue Ordnung von Wahrnehmung und Erfahrung“ (Hagener/Hediger 2015, 8–9) hervor, sodass Literalität als zentrales Paradigma der vergangenen Printkultur einer Neuausrichtung bedarf (vgl. ebd., 9). In diesem Zusammenhang wird als Hemmnis für die Zuwendung zum Text schon seit Längerem diskutiert, dass bei primär audiovisuell<sup>11</sup>-sozialisierten Rezipient:innen, durch

.....

11 „Audiovisuell“ wird im Folgenden oftmals mit „AV“ abgekürzt.

Fernsehen und Hörspiele „[i]n Bezug auf Tempo, Rhythmus und Kontrast bestimmte Erwartungen geprägt [werden], die dafür sorgen, daß das Lesen als langsam und schwierig empfunden wird“ (Wermke 1993 (unveröff.) zit. n. Hurrelmann 1995b, 29). Laufen also die durch das Fernsehen ab der frühesten Kindheit aufgebauten Schemata der deutlich später zu erwerbenden Lesefähigkeit zuwider oder lässt sich der Einfluss des Fernsehens auf das Leseverhalten differenzierter beschreiben? Diese Frage steht im Fokus des folgenden Abschnitts.

### 2.1.2 Zum Einfluss des Fernsehens auf das Lesen

Die ungebrochene Vormachtstellung des Fernsehens im Alltag von Kindern führt unweigerlich zu der Frage, welche Faktoren die Hinwendung zu ebendiesem Medium begünstigen. Verglichen mit dem Anteil derjenigen, die täglich fernsehen, fällt der Anteil der täglich oder mehrmals pro Woche Lesenden im Übergang vom Kindes- zum Jugendalter, also vom *Ersten* und *Weiterführenden* zum *Angewandten Lesen*, von gut der Hälfte auf ein Drittel deutlich ab (vgl. Feierabend et al. 2021b, 29, 2022, 17). Dieser brüchige Übergang wird in der Lesebiografieforschung auch als *Leseknick* (vgl. hierzu: Harmgarth 1997; Richter/Plath 2005, 17–18; Garbe 2010a, 199; Pfaff-Rüdiger 2011, 49–51) beschrieben und ist in dieser Form für das Fernsehen nicht auszumachen (vgl. Feierabend et al. 2021b, 14, 2022, 16).

Von solchen Befunden genährt dominieren zum Einfluss des Fernsehens auf schulische Leistungen im weiteren Sinne bzw. die Lesekompetenz im engeren Sinne sog. *Hemmungshypothesen* zu scheinbar negativen Effekten des Fernsehens den Diskurs. Aufgrund des Fernsehkonsums befürchten entsprechende Vertreter:innen eine sinkende Lern- bzw. Lesebereitschaft auf Seiten der Kinder und Jugendlichen. Die prominenteste Hypothese ist die *Verdrängungshypothese* (Neuman 1988). Diese besagt, dass zwischen der Höhe des Fernsehkonsums und der Lesemenge ein Zusammenhang besteht. Die Gültigkeit dieser Hypothese konnte bislang weder eindeutig gezeigt noch eindeutig widerlegt werden (vgl. exemplarisch: Reinsch 2002, 212; Ennemoser 2003b; Röhr-Sendlmeier/Götze/Stichel 2008, 125). Zuletzt konnte Mahling (vgl. 2016) in ihrer quantitativ ausgerichteten Fragebogenstudie keinen solchen Zusammenhang ermitteln. Sie stellte vielmehr fest, dass „Personen, die viel

Zeit mit Lektüre verbringen, fast genauso oft fern[sehen], wie Heranwachsende, die wenig lesen“ (ebd., 273).

Mitte der 1980er Jahre kam Bonfadelli noch auf Basis der gemeinsamen Studie mit Saxer (vgl. 1986) zum Mediennutzungsverhalten bei fünfzehnjährigen Zürcher Jugendlichen zu dem Schluss, dass die Fernsehnutzungs- und Lesefrequenz in Abhängigkeit zur besuchten Schulform steht. Während in der damals niedrigsten Schulform die Nur-Seher dominierten, waren in der höchsten Schulform regelrechte ‚Leseratten‘ anzutreffen (vgl. Bonfadelli 1988, 443–444). Als Hemmungsfaktoren für den Griff zum Buch identifizierte er „die Attraktivität des Fernsehens, eine nur mangelhaft ausgebildete Lesefertigkeit und geringe Kenntnis des Buchangebotes“ (ebd., 447). Bonfadelli gelangte zu der aus heutiger Sicht wenig überraschenden, seinerzeit jedoch noch neuen didaktischen Erkenntnis, dass eine ausreichende Leseflüssigkeit erforderlich ist, um den „verhängnisvolle[n] Zirkelschluß zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz“ (ebd.) zu überwinden.

Unbestritten ist hinsichtlich der Verdrängungshypothese, dass Fernsehen, Buch und weitere Medien um die begrenzte Ressource *Zeit* ihrer Nutzer:innen konkurrieren. Als ein Ergebnis dieses Konkurrenzkampfes kommt es inzwischen im Rahmen von Digitalisierung zu zunehmenden Konvergenzprozessen. Das bedeutet, dass Medien auf der technischen, inhaltlichen und Nutzungs-Ebene miteinander verschmelzen. Insbesondere die letztgenannte Ebene führt zu einem veränderten, komplementären Nutzungsverhalten, das sich nicht in einem *Entweder-oder*, sondern in einem *Sowohl-als-auch* manifestiert. Zwar ist das traditionelle lineare Fernsehen für Kinder nach wie vor der wichtigste Zugang zu Filmen und Serien, doch wird es im Verlauf der Kindheit zunehmend durch digitale Ausspielwege ergänzt. So kommt es zu einer komplementären und mitunter parallelen Nutzung – häufig im Rahmen eines Symmediums wie Smartphone, Tablet oder Computer (vgl. Götz 2018, 7; Feierabend et al. 2021b, 42–44). Neben der Verdrängungshypothese werden in der Forschung weitere Hemmungshypothesen diskutiert. Dazu zählt die *Passivitätshypothese* (Salomon 1984), wonach das Fernsehen zu einem niedrigen Aktivierungsniveau führe, was sich negativ auf Leseaktivitäten im engeren Sinne sowie auf Lernaktivitäten im weiteren Sinne auswirken könne. Eine weitere ist die *Konzentrationsabbauhypothese* (Gadberry 1980), die besagt, dass

die hohe Präsentationsgeschwindigkeit des Fernsehens die Konzentrationsfähigkeit von Kindern beeinträchtigt. Die *Leseabwertungshypothese* (Postman 1988) geht schließlich davon aus, dass die positiven Erfahrungen mit dem Fernsehen die Bereitschaft zu Lese- und Lernaktivitäten mindern könnten, sodass das Medium Buch gegenüber dem Fernsehen an Attraktivität verlöre (vgl. Retelsdorf/Möller 2008, 260; Schneider 2017, 140–141).

Diesen kritischen Perspektiven stehen jedoch auch Diskurspositionen gegenüber, die die positiven Wirkungen des Fernsehens auf die Lesekompetenz betonen. Als zwei sog. *Erleichterungshypothesen* werden die *Book-Promotion-Hypothese* (Schreier/Groeben 1991) und die *On-Screen-Reading-Hypothese* (d'Ydewalle et al. 1991) diskutiert. Während durch die erstgenannte beschrieben wird, dass Bücher, die im Verbund mit beliebten TV-Serien verfügbar sind, eher gekauft und gelesen würden, wird mit der letztgenannten Hypothese dafür argumentiert, dass Untertitel in Fernsehsendungen Kinder zum Lesen anregen und sich in diesem Zuge ihre Lesekompetenz positiv entwickeln könnten (vgl. Retelsdorf/Möller 2008, 260; Schneider 2017, 141).

Für die Verdrängungshypothese wurde die empirische Evidenz bereits oben diskutiert. Diese fällt für alle übrigen aufgeführten negativen wie positiven Hypothesen ebenso uneindeutig aus. Unter dem Strich geht der Trend zum Nulleffekt. Allenfalls ist ein „sehr schwach ausgeprägte[r] Zusammenhang zwischen dem Fernsehkonsum von Kindern und ihren Lesekompetenzen“ zu konstatieren, resümiert Schneider (2017, 141).<sup>12</sup> Das Problem der Studien zu den Hemmungs- und Erleichterungshypothesen ist bislang, dass es sich fast ausnahmslos um Fragebogenstudien handelt, also standardisierte Erhebungen, die sowohl wenig bis keinen Raum für individuelle Zugriffsreflexionen der Befragten erlaubten als auch – wie Schneider (vgl. ebd., 142) bemängelt – unzuverlässige Fragebogenmaße zugrunde legten. Lediglich die von Ennemoser und Schneider (vgl. 2007) vorgenommene Studie konnte den negativen Effekt exzessiven Fernsehkonsums auf den Schriftspracherwerb und weitere schulische Leistungen (bedingt) belegen. Hierzu wurden 332 Kinder in einem Quasi-Längsschnitt über einen Zeitraum von vier Jahren mit verschiedenen

.....

12 Überblicke hierzu sind zu finden in Ennemoser (2003a) und Ennemoser und Schneider (2004).

standardisierten Erhebungsverfahren – wobei jedes Verfahren über die vierjährige Studie hinweg insgesamt sechsmal eingesetzt wurde – untersucht. Es zeigte sich, dass Kinder, die zwischen Kindergarten und Schuleintritt oder im Verlauf des ersten Schuljahres einem gleichbleibend erhöhten Fernsehkonsum frönten (sog. Vielseher:innen), während des zweiten und dritten Schuljahres nicht mehr die gleichen Leistungszuwächse wie Normal- und Wenigseher:innen erzielten (vgl. Schneider 2017, 143–144). So öffnet sich in der Hochphase des Schriftspracherwerbs eine Leistungsschere, die im vierten Schuljahr allerdings nicht weiter aufklafft (vgl. ebd., 144). Es wird der Schluss gezogen, dass ein exzessiver Fernsehkonsum, wie ihn Vielseher:innen ausüben, durchaus einen negativen Einfluss auf den Schriftspracherwerb im weiteren Sinne bzw. das Lesen im engeren Sinne hat. Dieser Einfluss ist allerdings noch als moderat zu bezeichnen, sodass die negativen Prognosen zum Leseverhalten von Kindern in Abhängigkeit von ihrem (vor-)schulischen Fernsehkonsum als Hysteresisierung zu bewerten sind und statt der Gefahren des Fernsehens die Potenziale des Mediums stärker in den Mittelpunkt gerückt werden sollten (vgl. ebd., 146). Zu einer vergleichbaren Schlussfolgerung kommen Richter und Plath auf Basis ihrer Erfurter Studie zur Lesemotivation. Sie konnten damit zeigen, dass – anders als gemeinhin erwartet – die Fernsehhäufigkeit nur einen sehr geringen Einfluss auf die Lesemotivation ausübt (vgl. Richter/Plath 2005, 46–47). Mit diesem Befund hängt zusammen, dass unter den Vielseher:innen eine Menge gleichzeitiger Vielleser:innen in der Studie ermittelt worden sind (vgl. ebd., 49). Entsprechend bilanzieren Richter und Plath, dass

[e]ine einseitige Etikettierung des Fernsehens als Verhinderer des Lesens bei Kindern [...] nicht gerechtfertigt [ist]. [...] Deshalb ist nach Bedingungen zu fragen, wie die spezifischen Möglichkeiten beider Medien für die Entwicklung der Lesemotivation genutzt werden können. (ebd., 54)

Dass sich die *Book-Promotion-Hypothese* ohne didaktisches Zutun nicht bestätigt, wird deutlich, sobald die Nutzungszeit des Buchs bzw. das Leseverhalten in den Blick genommen wird: Fast die Hälfte aller 6- bis 13-Jährigen liest nämlich selten oder nie (vgl. Feierabend et al. 2021b, 29) – und das, obwohl populäre Filme oder Serien nicht selten auf Buchvorlagen zurückgehen.

Meist gehören Jungen deutlich häufiger als Mädchen zur Gruppe der Nichtleser:innen. In etwa jeder fünfte Junge ist ein Nichtleser, bei den Mädchen ist nur jede zehnte eine Nichtleserin (vgl. ebd.). Andersherum: Jedes fünfte Mädchen interessiert sich sehr für Bücher; bei Jungen ist es nicht einmal jeder zehnte (vgl. ebd., 8). Unterdessen zeigt die jüngste JIM-Studie eine vermeintlich gegenläufige Entwicklung an. Lesen ist in seiner Beliebtheit unter Jungen im Aufwind begriffen, sodass sich der lesebezogene Gender-Gap verringert hat (vgl. Feierabend et al. 2022, 18).

Unter den beliebtesten Freizeitaktivitäten spielt das Buch bei Jungen keine Rolle (vgl. Feierabend et al. 2021b, 16). Laut Garbe (vgl. 2010a, 199) existiert eine geschlechtsspezifische Zuwendung zu Bildschirmmedien, was auf Seiten der Jungen zu einer Verdrängung und auf Seiten der Mädchen zu einer Ergänzung des Lesens führe. Hiervon losgelöst ist auffällig, dass mit zunehmendem Alter geschlechterübergreifend weniger gelesen wird (vgl. Feierabend et al. 2021b, 29). In Anbetracht dieser Entwicklung muss davon ausgegangen werden, dass die Didaktik des Weiterführenden Lesens hinsichtlich der Habitualisierung des Lesens häufig hinter ihren Zielen zurückbleibt. Dies zeigt sich daran, dass der Anteil regelmäßiger Leser:innen unter den 12- bis 19-Jährigen bei etwa einem Drittel liegt und diese zumeist am Gymnasium, seltener jedoch an Haupt-, Real- oder Gesamtschulen anzutreffen sind (vgl. Feierabend et al. 2022, 17–18).<sup>13</sup> Wie viel gelesen wird, hängt somit ab vom

- Alter (mit zunehmendem Alter sinkt die Leseaktivität),
- Geschlecht (Mädchen lesen deutlich lieber als Jungen) und
- formalen Bildungsgrad (das Gymnasium beherbergt mehr Leser:innen als die anderen Schulformen der Sekundarstufe) (vgl. Feierabend et al. 2021a, 21).

.....

13 Ursprünglich waren es einmal zwei Fünftel (vgl. Feierabend et al. 2022, 17). Jede:r fünfzehnte Leser:in ist dem regelmäßigen Bücherlesen somit abhanden gekommen (für die Befragten der KIM-Studie, die 6- bis 13-Jährigen, liegt ein solcher Quasi-Längsschnitt nicht explizit vor). Nach Schulform aufgeschlüsselt lesen derzeit fast zwei Fünftel der Gymnasiast:innen regelmäßig in ihrer Freizeit, während es an Haupt-,Real- und Gesamtschulen rund ein Viertel sind (vgl. ebd., 18).

Und da die besuchte Schulform in Deutschland wohlweislich von der sozialen Herkunft abhängt, können für die Wahrscheinlichkeit zu lesen dieselben zentralen Wirkfaktoren wie für das Fernsehen weiter oben angenommen werden.

Letztendlich ist das Fernsehen im Vergleich zum Lesen inzwischen aber auch seit Generationen ein derart gewichtiger Sozialisationsfaktor, da Kinder wesentlich früher beginnen, gerichtet fernzusehen als zu lesen. So ist das Fernsehen bei den meisten Kindern als habitualisierte Rezeptionsform für das Erfahren von Geschichten verankert, ehe das genussfähige Lesen beherrscht wird (vgl. Heidtmann 1995, 61). Dieser Umstand ist nicht per se als negativ zu bewerten, da aus der Entwicklungspsychologie bekannt ist, dass frühe Medienerfahrungen sich durchaus positiv auf die weitere kognitive Entwicklung auswirken können (vgl. Schneider 2017, 148). Daher sollte die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, literarisches Fernsehen und Lesen produktiv miteinander zu verbinden, indem im Sinne des Kontinuitätsprinzips eine Brücke zwischen diesen beiden Rezeptionstätigkeiten geschlagen wird.

### **2.1.3 Erstes Zwischenfazit: Fernsehen und Lesen verbinden**

Kinder- und Jugendwelten sind vielfältige „Medienwelten“ (Baacke/Frank/Radde 1991). In diesen spielt das Lesen seit Jahrzehnten – im Gegensatz zum Deutschunterricht – nur noch eine untergeordnete Rolle, wohingegen das Fernsehen sich im selben Zeitraum ungebrochen hoher Beliebtheit erfreut. Die immense Diskrepanz zwischen Fernseh- und Buchnutzungszeit und das nachlassende Interesse von Kindern und Jugendlichen am Lesen von Büchern insgesamt sowie über die Altersspanne hinweg lässt sich bedauern oder als Impuls begreifen, über Synergieeffekte mit den beliebteren AV-Medien wie dem Fernsehen nachzudenken.<sup>14</sup> Möglich und vielversprechend erscheint es, das Lesen mindestens unter Einbezug des Fernsehens und ggf. zusätzlicher

.....  
14 In dem Zuge, wie die Nutzungsdauer für Games bei den Hauptzieher:innen seit einer Dekade steigt, werden diese auch zunehmend von Kindern täglich genutzt. Die Bedeutung des Fernsehens bleibt hiervon allerdings (noch) unberührt (vgl. diachronisch: Feierabend/Karg/Rathgeb 2013b, 10; Kieninger et al. 2021, 11; 15; 39; Feierabend/Karg/Rathgeb 2013a, 10; 62; Feierabend et al. 2021b, 14; 78). Insofern wird zukünftig vermutlich auch über Möglichkeiten nachzudenken sein, wie Game und Buch zum Zwecke der Leseförderung miteinander verbunden werden können.

Medien eines Verbunds im Sinne der *Book-Promotion-Hypothese* zu fördern. Dabei geht es um die Integration der verschiedenen medienspezifischen Rezeptionstätigkeiten – wozu auch das Lesen zählt –, um ein möglichst breites mediales Angebot durch Übergänge erschließbar zu machen. Dann „[ist] Lesen [...] keine Kulturtechnik mehr, die für sich allein betrachtet [wird]“ (Runge 1997, 24), sondern produktiv eingebettet in das „Ensemble unterschiedlicher medialer Formate“ (Winko 2016, 2) und den Umgang mit diesem.

Das Ensemble *Medienverbund* integriert alte und neue, schnellere und langsamere genauso wie individuell beliebtere und unbeliebtere Medien. Deshalb könnten und sollten aus lesedidaktischer Perspektive Medienverbände in Gebrauch genommen werden, um Kinder – trotz des Leitmedienwechsels, aber der nach wie vor gegebenen Bedeutung des Lesens in unserer gegenwärtigen Medienkultur – mit dem Medium Buch in Kontakt zu bringen und Literatur in dieser besonderen Form erfahren zu lassen. In der Konstellation des Medienverbunds kann das Buch auch durchaus wieder die Rolle des Leitmediums einnehmen, es kann aber genauso gut nur noch Folgemedium sein (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2018, 101).

## 2.2 Kinderliterarische Medienverbände

### 2.2.1 Etymologische Dimension: Der Gesamtkomplex

Den Begriff des Medienverbund(system)s haben Negt und Kluge geprägt. In der gemeinsamen Schrift „Öffentlichkeit und Erfahrung“ (1972) fassen sie ihn als „Gesamtkomplex“ auf, innerhalb dessen „die einzelnen Waren Bildung, Unterhaltung, Information“ synergetisch zu einem „vororganisierte[n] Lebens- und Lernzusammenhang“ (Negt/Kluge 1972, 226–227) zusammengeschlossen werden. Den Weg zu diesem Begriffsverständnis haben Horkheimer und Adorno mit ihrer kritischen Abhandlung zur Kulturindustrie Mitte der 1940er Jahre geebnet. Darin prangern sie die Industrialisierung und Kommerzialisierung der Kultur an. Ihre These ist, dass ein über die Massenmedien ausgebreitetes System die Menschen zugunsten von wirtschaftlichen Profitinteressen manipulierte und angleiche (vgl. Horkheimer/Adorno 2015 [1969], 7–9). Demnach seien kulturindustrielle Erzeugnisse keine Kunst und dienen allein der

Ruhigstellung der Massen, damit diese sich nicht politisch engagierten. Der serielle Charakter kulturindustrieller Waren perpetuiere diesen Zirkel fortlaufend, indem Altbekanntes, Gewohntes und Liebgewonnenes in marginal veränderter Form immer wieder reproduziert werde und Rezipient:innen so in ihrer Konsumhaltung gewissermaßen gefangen gehalten würden.

Zunehmende, disziplinenübergreifende Aufmerksamkeit erfuhr der Medienverbund ab den 1990er Jahren (vgl. Weinkauff 2014, 131) – international allerdings nicht unter dem Begriff „Medienverbund“. Stattdessen sind „commercial supersystem“ (Kinder 1993), „children’s global multi-media“ (Seiter 2000) oder „media mix“ (Ito 2006) gebräuchlich. Wohl auch aus diesem Grund versuchte sich jüngst die internationale Kooperation aus Arendt, Lay und Wrobel (2022, 8–9) mit dem „polymedialen Textnetz“ an einem alternativen Begriff zum Medienverbund, der besser übersetzbar ist.

In den dominant kultursoziologischen Betrachtungen von Hengst, Heidtmann und Faulstich wurde vor allem die mit der zunehmenden Kommerzialisierung einhergehende Entästhetisierung kritisch thematisiert, während Literatur- und Mediendidaktiker:innen wie Wermke, Josting und Maiwald den potenziellen Nutzen für einen zeitgemäßen Deutschunterricht herausarbeiteten. Parallel zur kultursoziologischen und deutschdidaktischen Nutzung wurde der Begriff des Medienverbunds in der Mediendidaktik „zur Kennzeichnung von Lernprozessen [...], die durch den Einsatz aufeinander abgestimmter Medien verbessert werden sollten“ (Hengst 1994, 240), verwendet. Damit waren in den 1990er Jahren als modern geltende „multimediale Systeme“ aus z. B. interaktivem Video und Hypermedia gemeint, die per leistungsfähigem Computer bedient werden konnten (vgl. Strittmatter/Mauel 1995, 59). Unter „Multimedia“ wurde „gemeinhin die computergestützte Verbindung von verschiedenen Medien – von Schrift, Bild, Ton, Video und Graphik –, die interaktiv zu nutzen ist“ (Josting 2004, 9), verstanden. Zusammengefasst ging es hierbei also um die nicht zwingend gleichgewichtige Integration oder additive Montage in der bildschirmgeleiteten Präsentation ursprünglich distinkter Medien mittels des Symmediums Computer zur Optimierung von Lernergebnissen (vgl. Röll 1998, 391; Frederking 2010, 525; Freyermuth 2020, 58). Heute gilt der Begriff Multimedia aus verschiedenen Gründen als überholt (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2018, 237).

### 2.2.2 Konzeptionelle Dimension: Das Script

Im Anschluss an das soeben beschriebene mediendidaktische Begriffsverständnis definiert Barsch (2011, 41) den Medienverbund als „auf ein Produkt oder eine Marke bezogen, um die sich eine ganze Reihe unterschiedlicher Angebote positioniert“. Hengst (vgl. 2014, 144) fasst den Medienverbund wiederum als strukturellen Rahmen auf, innerhalb dessen die einzelnen Elemente ihre Bedeutung erst durch das übergreifende Ganze erhielten. Demgemäß sprechen u. a. Frederking (vgl. 2006, 209) und Maiwald (vgl. 2007, 38) davon, dass ein Medienverbund mehr und anderes ist, als die Summe seiner Einzelmedien. Aufgrund dieser Eigenschaften wertet Abraham (2007, 74) den Medienverbund zum „Hypermedium“ auf. Laut Cardwell (vgl. 2002, 14) ist der Medienverbund eine sich ständig verändernde und entwickelnde Erzählung, die auf das Ausgangsmedium zwar zurückführbar, aber mit diesem nicht deckungsgleich ist. Diese Nicht-Deckungsgleichheit bzw. Verschiedenheit sorgt in Anlehnung an die Multimodalitätstheorie (vgl. Wildfeuer/Bateman/Hiippala 2020, 18–19) dafür, dass die Kombination der Einzelmedien eine Art ‚Supertext‘ mit erweiterter Bedeutung schafft. Abseits dieser Multiplikationsthese können sich die Einzelmedien in einem Medienverbund wechselseitig erhellen und auf diese Weise Zugänge schaffen, die vorher so nicht offenstanden:

Bei der Erschließung des literarischen Textes innerhalb eines medialen Verbundes wirken die Funktions- und Wahrnehmungsweisen der unterschiedlichen Medien auf den literarischen Text zurück: Sie machen (im Vergleich) seine spezifische Erschließbarkeit deutlich, seine Fähigkeiten und Grenzen. (Bönnighausen 2010, 511)

Entsprechend vorausschauend plädierte schon Wermke (1998, 180) dafür, den „Medienverbund als Rezeptionszusammenhang“ zu thematisieren und entsprechend zu analysieren. Die Voraussetzung hierfür bildet nach Wermke (ebd.), dass „nicht von einer Opposition der Buch- und der Medienkultur aus[gegangen wird], sondern von einer engen Verflechtung und Abhängigkeit der Bereiche“.

Um von einem Medienverbund sprechen zu können, muss Hengst (vgl. 1994, 240) zufolge (i) ein *Script* in mindestens drei verschiedenen Medien

verfügbar sein und (ii) mit möglichst geringem zeitlichen Versatz auf den Markt gebracht werden.<sup>15</sup> Eine weitere Voraussetzung ist, dass (iii) die einzelnen Medien des Verbunds sich in distinkter Weise unterscheiden (vgl. Marci-Boehncke 2010, 485). Trotz der naturgemäßen Unterschiede zwischen den distinkten Medien muss die „Identität der Grundstrukturen“ (Prümm 1988, 199) in jedem Medium gewahrt bleiben, das Teil eines Medienverbunds sein soll. Ungeachtet der Disparitäten wird auf der Ebene der *histoire* in allen Einzelmedien im Kern dieselbe Narration entfaltet. Es ist ‚lediglich‘ die Darstellung, die *discours*-Ebene, die je nach Medium und dessen Spezifika variiert (vgl. Kruse 2014b, 2). Durch den Erhalt eines narrativen Kerns wird der „wechselseitige inhaltliche Bezug verschiedener Medienangebote aufeinander“ (Frederking/Krommer/Maiwald 2018, 84) sichergestellt. Die Varianz ergibt sich daraus, dass „zumeist ein inhaltlich identisches Substrat medien-spezifisch in ganz eigenen und damit eben unterschiedlichen Medienästhetiken“ (ebd., 85) ausgeformt wird. Medien sind also keine neutralen Hülsen, in die zu adaptierende Stoffe einfach verpflanzt werden können (vgl. McLuhan 1995 [1964], 21; Mahne 2007, 9). Das jeweilige Zielmedium mit seinen „spezifischen Darstellungsästhetiken und Rezeptionsmustern“ (Maiwald 2007, 41) sorgt für unhintergehbare Möglichkeiten und Limitationen sowohl im Entstehungs- als auch im Rezeptionsprozess. Aus diesem Grund sollte ein Werk, das durch die Übertragung eines Stoffes von einem Medium in ein distinktes Medium entsteht, ausschließlich als autonomes Kunstwerk unter Berücksichtigung der dem Zielmedium adäquaten Kriterien bewertet werden (vgl. zu diesem Problem ausführlicher: Meyer 2017). Ein Alleinstellungsmerkmal des Mediums Buch ist beispielsweise, dass sich Wahrnehmungen, Bewertungen und komplexe Gefühle von Figuren, vermittelt durch erlebte Rede oder Be-

.....

15 Die zweite Bedingung ist ausdifferenzieren: Kümmerling-Meibauer (vgl. 2007, 13), Josting (vgl. 2012, 407) sowie Ballis und Burkard (vgl. 2014, 22) konstatieren übereinstimmend mit Hengst, dass die Abstände zwischen neuen Medienverbundprodukten schrumpfen oder eine parallele Veröffentlichung erfolgt. Ewers (vgl. 2004, 4) hingegen sieht in den einzelnen Adaptionen nachträgliche und unabhängige Reaktionen in Bezug auf ein und dasselbe Ausgangsprodukt. Böhm (vgl. 2017, 32) wiederum verschiebt den Fokus vom Gegenstand auf die Rezipient:innen, indem sie auf die mögliche Gleichzeitigkeit bzw. zeitliche Nähe in der Rezeption der mit zeitlichem Abstand veröffentlichten Medienverbundprodukte aufmerksam macht.

wusstseinsstrom, besser als im Film darstellen lassen. Aus dem Off eingestreute Erzählerkommentare oder ein mind screen können als Pendants dazu in den Medien Film und Fernsehen genutzt werden, wirken jedoch zumeist artifiziell und stören die Immersion.

Letztlich lässt sich das Script auch als „eine Art Kern-Plot“ (Abraham 2007, 73) denken, der als narrative Klammer die unterschiedlichen medialen Realisierungen unter dem Dach eines Verbunds CI-artig zusammenhält. So ist Hengst (1994, 241) zufolge das Script literarischer Medienverbände „als Konkretisierung dessen zu verstehen, was Kluge und Negt vororganisierten Lernzusammenhang nennen“. Dem durchweg hintergründigen Script sind Vorgaben zu Figuren, Plots, Kulissen und Requisiten eingeschrieben (vgl. ebd.). Seitens der Industrie bzw. Wirtschaft schaffen diese Vorgaben einen kohärenten und relativ stabilen Rahmen für die Entwicklung weiterer Verbundprodukte. Auf Seiten der Subjekte wiederum strukturieren sie mögliche Anschlusshandlungen – etwa Rollenspiele – vor. Durch die Aneignung des Scripts kann es zu dessen elaborierter Ausgestaltung und Spezifizierung kommen (vgl. Hengst 2014, 152). Diese Variationen sind ihrerseits von den „Erfahrungen mit den Angeboten und Scripts der Medien- und Konsumindustrien“ (Hengst 1994, 251) beeinflusst.

### **2.2.3 Historische Dimension: Exemplarische Entwicklungen**

Medienverbände sind keine Novität, sondern existieren in Vorformen seit dem 19. Jahrhundert. Im Laufe des 20. Jahrhunderts haben sich Medienverbände immer weiter ausdifferenziert (vgl. Kümmerling-Meibauer 2007, 15–16). Eines der ersten überlieferten Medienverbundphänomene ist Goethes „Werther“. Nach der Romanveröffentlichung 1774 entwickelte sich ein regelrechter jugendkultureller Hype um das Werk, der eine crossmediale Vermarktung nach sich zog (u. a. Tassen mit den Konterfeis von Werther und Lotte) und bekannte Medienverbund-Praktiken wie das Cosplay (u. a. Kostümierung im Werther-Look) initiierte (vgl. Fleischer/Hajok 2016, 105). Das Fansein wurde somit gut sichtbar nach außen hin zelebriert.

Die ersten, mehr oder weniger explizit an Kinder adressierten Medienverbände entstanden gegen Ende des 19. Jahrhunderts: So wurden etwa 1887 eine Bühnenfassung von „Alice im Wunderland“ uraufgeführt und 1892 „Nuß-

knacker und Mausekönig“ als Ballett adaptiert. Gleichzeitig kam begleitendes Merchandise wie Spiele, Kleidung oder Geschirr zu Werken wie „Der kleine Lord“ und „Die Geschichte von Peter Hase“ auf den Markt. Mit dem Aufkommen des Kinematographen ließen Adaptionen für die Leinwand von u. a. „Aschenbrödel“ (1899), „Pinocchio“ (1911/12) und „Tom Sawyers Abenteuer“ (1917) nicht allzu lange auf sich warten (vgl. Kümmerling-Meibauer 2007, 15; Frederking/Krommer/Maiwald 2018, 85).

In der BRD ist der erste umfassendere und kommerziell erfolgreiche Medienverbund Mitte der 1970er Jahre „Heidi“. Für den Erfolg war die vom ZDF ausgestrahlte Anime-Serie maßgeblich verantwortlich.<sup>16</sup> Eine dreistellige Zahl von Merchandising-Artikeln war zu diesem Zeitpunkt erhältlich (vgl. Kümmerling-Meibauer 2007, 17). Gleichsam systematisch vermarktet wurden Artikel zu den hierzulande ebenfalls ab den 1970er Jahren bis heute bei Kindern bis ins Grundschulalter beliebten TV-Serien „Die Biene Maja“, „Wickie und die starken Männer“ und „Pinocchio“ (vgl. ebd.).<sup>17</sup> Alle genannten Anime-Serien avancierten umgehend zum Leitmedium für den jeweiligen Verbund. Als logische Konsequenz hieraus folgte jahrelang der „Ausbau der Kindermedienkultur als Fernsehkultur“ (Hengst 1994, 242). Das Paradebeispiel hierfür stellen sog. Original-Hörspiele zur TV-Serie dar. Als medienästhetische Bankrotterklärungen sind sie – mit Hengst (1977) gesprochen – „Filme ohne Bilder“, sodass eine nullfokalisierte, heterodiegetische Erzählinstanz im narrativen Modus zu kompensieren versucht, was mit der Bildebene wegfällt. Genau diese Hörspieladaptionen von bekannten Büchern, Filmen oder TV-Serien waren es, die in den 1980er Jahren einen weiteren Schub in der Verbreitung von Medienverbänden auslösten, wodurch eine ganze Generation als sog. „Kassettenkinder“ (Bastian 2003) geprägt wurde.

.....

16 Einen nicht zu unterschätzenden Anteil an der zunehmenden Verbreitung von Medienverbänden haben wohl auch die in diesem Zeitraum neu aufgekomenen Medien Kassette, Video- und Computerspiel (vgl. Hengst 2014, 153–154).

17 „Merchandising München“ übernahm als zu diesem Zeitpunkt noch recht junge Tochterfirma der Kirch-Gruppe den Vertrieb der Rechte zu diesen Serien (vgl. Kümmerling-Meibauer 2007, 17). Wie wirkmächtig die Kirch-Gruppe bis zu ihrer Insolvenz und der nachfolgenden Zerschlagung im Jahr 2002 war, verdeutlicht die Tatsache, dass u. a. auch die Zeichentrickserienadaption zu „Momo“ von KirchMedia (und der Trickcompany Filmproduktion) produziert worden ist.

Trotz des beträchtlichen kommerziellen Erfolgs auf Basis japanischer Anime-Serien entstanden die zugehörigen Medienverbände in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre weitgehend ohne strategische Planung. Rückblickend erscheinen sie eher als spontane Reaktion der Kulturwirtschaft auf die unerwartet positive und anhaltende Publikumsresonanz (vgl. Hengst 1994, 242).

#### **2.2.4 Kommerzielle Dimension: Verwertung und Markenbildung**

Medienverbände haben ihren Gebrauchswert also ursprünglich primär im kommerziellen Bereich, indem „Absatzsteigerungen durch den kombinierten und integrierten Einsatz verschiedener Medien und Kulturwaren“ (Hengst 1994, 240) erreicht werden. Das Ziel der „ökonomische[n] Verflechtung verschiedener Medien“ ist die „möglichst lange und tiefe Verwertungskette eines Plots“ (Marci-Boehncke/Rath 2011b, 25). Kindermedieninhalte werden kommerziell ausgeschöpft, da Heranwachsende eine besonders lukrative Zielgruppe darstellen. An der Verwertung sind über den Verkauf von Nebenrechten verschiedenste Konsumgüterbereiche beteiligt – ein Prozess, der unter dem Begriff „Merchandising“ zusammengefasst wird (vgl. Kümmerling-Meibauer 2007, 12; Marci-Boehncke/Rath 2011b, 25). Besonders häufig sind die Bereiche Spielzeug, Textil, Lebensmittel und Schreibwaren involviert. Eine Vorreiterrolle in der globalen Vermarktung von Nebenrechten nimmt seit den 1920er Jahren Disney ein (vgl. Hengst 1994, 241; Kümmerling-Meibauer 2007, 15–16; Roth-Ebner 2008, 39). Diese auch als „Disneyfication“ (Nikolajeva 2005, 230) bekannte Unternehmensstrategie hat u. a. dazu geführt, dass Märchenfiguren wie Schneewittchen in ihrer spezifischen Disney-Ästhetik ikonografisch geworden oder die Hauptfiguren aus „Frozen“ bezeichnenderweise in jeder örtlichen Supermarkteistruhe zu finden sind.

Zu einem Medienverbund können also nicht nur Medien gehören, sondern ebenso nicht-mediale Elemente. Durch diese erweitern sich nach Hengst (1994, 240) „die Möglichkeiten der Umcodierung und Umorganisation“, wodurch die Rezeptionskomplexität eines Medienverbunds potenziell mit der Anzahl der verfügbaren medialen und nicht-medialen Adaptionen eines Scripts steigt. Durch die Verwendung des erweiterten Begriffs „Medien- und Produktverbund“ wird dies im Diskurs mitunter sprachlich zu markieren versucht.

Die meisten Medienverbände entwickeln sich zunächst eher *planlos*, *unkoordiniert* und *zufällig* ausgehend von einem originären Medium bzw. (Erzähl-)Stoff. Die von Unternehmensseite von Beginn an gezielte und koordinierte Vermarktung eines Erzählstoffs im Medienverbund ist nach wie vor nicht die Regel. Ausschließlich einige Globalplayer wie Disney, Dreamworks oder Nickelodeon können dies aufgrund ihrer Marktdominanz leisten und durchhalten. Der systematisch geplante Medien- und Produktverbund, den Prentler (vgl. 1989) schon früh in „Star Wars“ kommen sah, ist im Verhältnis zur Gesamtzahl an entstandenen Medienverbänden eher die Ausnahme geblieben. Gleichwohl hat die zunehmende kalkulierte Vermarktung im Verbundsystem von „Star Wars“ ab den 1980er Jahren transnational gewaltige ökonomische, aber auch ästhetische Umwälzungen mit sich gebracht (vgl. Thomsen/Faulstich 1989, 4). Allein die Transformation von ursprünglich ausschließlich intermedial strukturierten Medienverbänden wie „Barbie“, „Der Herr der Ringe“ oder „Harry Potter“ hin zu transmedial strukturierten wäre ohne diese Blaupause vermutlich anders verlaufen.

Die kalkulierte und kommerziell gesteuerte Verbundgenese kommt in der von Kümmerling-Meibauer (2007, 11) attestierten Funktionslogik „Baukastensystem“ zum Ausdruck. Auf Basis des Baukastensystems werden Medienverbände von Medienorganisationen und -institutionen planvoll erzeugt (vgl. Maiwald 2010, 139). Es entstehen „fiktional-ästhetische Erlebnis- und Konsumzonen“ (ebd., 140), die einerseits ein „affektive[s] Medienerlebnis“ (Roth-Ebner 2019, 153) hervorrufen sollen und die andererseits als eine Art von Dauerwerbesendung lärmern. Zwei Paradebeispiele sind die Medienverbände um „Prinzessin Lillifee“ und „Käpt'n Sharky“, die obendrein Genderstereotype reproduzieren (vgl. zu diesem Aspekt auch Böhm 2017).

Wesentlich wahrscheinlicher ist, dass erst *wegen* der Beliebtheit des Ausgangsmediums Verlage, Spielzeug- und Bekleidungshersteller sowie Lebensmittelbranche und Schreibwarenindustrie auf die Möglichkeit zur Weiterverwertung aufmerksam und tätig werden. Diese aus den 1970er Jahren bekannte Strategie der Kulturwirtschaft, ihr Handeln an TV-Einschaltquoten, Kinobesuchszahlen oder Buchverkäufen zu orientieren, verspricht nämlich „maximale Aufmerksamkeit“ auf Seiten der Rezipient:innen; allerdings unter der Voraussetzung, dass „Erwartbarkeiten oder andere Formen der Verding-

lichung das ästhetische Produkt prägen“ (Kruse 2014b, 6). Darum ist es nur folgerichtig, dass die Kulturwirtschaft zunächst durch u. a. Marktforschung eruiert, was den besonderen Reiz des Scripts für die Rezipient:innen bzw. das Fandom ausmacht und erst daraufhin passende Produkte designt und im Handel platziert. Der beschriebene Gang der Verwertung hat auch damit zu tun, dass eine rein von kommerziellen Interessen getragene, ausufernde Form der Vermarktung von Beginn an ein Script durch Übersättigung der Adressierten verschleifen kann (vgl. Hengst 1994, 253). Die Gefahr der Übersättigung gilt es auch für didaktische Zusammenhänge im Blick zu behalten.

Bei der Verwertung eines Stoffs in Form von z. B. mit Emblemen bedruckten Bällen, T-Shirts, Keksen oder Federmäppchen verlieren die zugrundeliegenden Waren ihren reinen Gebrauchsartikelcharakter. Roth-Ebner macht dieses Phänomen an einer Kinderzahnbürste mit Emblemen von Disneys „Frozen/Die Eiskönigin“ fest: Durch ihren Bezug zum Stoff sei die Zahnbürste nicht mehr nur ein Hygieneartikel, sondern enthalte nun „einen spielerischen bzw. symbolischen Mehrwert“ (Roth-Ebner 2019, 154). Von diesem Befund ausgehend lassen sich Merchandiseprodukte grob nach *fiction narrative Merchandise* und *non-fiction narrative Merchandise* unterteilen: *fiction narrative Merchandise* basiert auf Elementen der erzählten Welt, sodass sich mit diesen Handlungen nach-/anders-/weitererzählen oder -spielen lassen. Hierunter fallen u. a. Actionfiguren oder Kostümierungen. Diese Form des Merchandise ist nach Thiele (1981, 74) durch seine „Spiel- und Gebrauchsfunktion“ gekennzeichnet. Dadurch *eignet sie sich für didaktische Arrangements*. Demgegenüber nutzt das *non-fiction narrative Merchandise* Elemente der erzählten Welt, um Produkte zu vermarkten, die innerhalb der erzählten Welt jedoch so nicht zu finden sind und dementsprechend wenig bis keine Anregung zum Erzählen oder Spielen geben. Die Erzählwelt wird bei dieser Form des Merchandise als Marke genutzt. Hierunter fallen u. a. Hygieneartikel wie die besagte Zahnbürste oder Eis am Stiel. Nach Thiele (ebd.) liegt der Charakter einer „Applikation“ bzw. „Beigabe“ vor, mit der eine „Ästhetisierung der Ware“ (ebd., 77) einhergeht. Deshalb *eignet sie sich nicht für didaktische Arrangements*.

Im Sozialisationsverlauf erfüllt Merchandise jedoch noch ganz andere Qualitäten für Kinder. Das sind die Konservierung und der Besitz von Medien-

erlebnissen in materieller Form, das *Reenactment* von Medienerlebnissen, das Wecken, Perpetuieren und Befriedigen von Sammelbedürfnissen, die (soziale) Anerkennung in der Peergroup oder Fan-Community sowie das Aussteigen aus dem Alltag durch Fiktionalisierung desselben (vgl. ebd., 75–76; Ullrich 2009, 30; Kurwinkel 2017, 19–20; Schinkel/Herrmann 2017, 12; Roth-Ebner 2019, 175). Insgesamt ist Merchandise damit affektiv sowie mit subjektiver Bedeutsamkeit aufgeladen (vgl. Thiele 1981, 79). Deshalb kann durchaus davon ausgegangen werden, dass Medienverbänden und an diese angebundenes Merchandise eine ähnliche Distinktionsfunktion wie Marken-Produkten zukommt (vgl. Marci-Boehncke 2007, 135–136; Ullrich 2009, 35). So verspricht der Besitz eines T-Shirts mit einem aufgedruckten „Star Wars“-Logo über den realen Gegenwert des geschützten Oberkörpers hinaus symbolisches Kapital (vgl. Marci-Boehncke 2007, 131; Ullrich 2009, 39). Süß (vgl. 2000, 103) äußert die Befürchtung, dass der von Produktverbänden wie „Star Wars“ ausgehende Konsumdruck zu einer Homogenisierung der Kinderkultur führt. Grundlage dieser Annahme ist die Beobachtung, dass sich innerhalb der Vielfalt des Angebots phasenweise bestimmte Medienverbände am Markt durchsetzen und eine temporäre Leitästhetik in der Kinderkultur etablieren. Das kann (je nach Perspektive) besten- bzw. schlimmstenfalls dazu führen, dass die Kulturwirtschaft mit ihren Produkten indirekt Einfluss auf die narrativen Medien eines Verbunds nimmt, da in der Folge die Figuren oder Gegenstände wiederholt vorkommen (müssen), die bei der kommerziellen Verwertung verlässlich hohe Absätze erzielen. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass jugendliterarische Medienverbände seit Jahren im Durchschnitt beträchtlich weniger umfangreich als kinderliterarische sind (vgl. Josting 2008, 103) und infolgedessen weniger stark den Kräften des Marktes unterliegen. Ursächlich hierfür könnte sein, dass die Zielgruppe *Kinder* einen wesentlich höheren ökonomischen Profit verspricht, als die Zielgruppe *Jugendliche*. Dies hängt wohl mit dem Grad an emotionaler Bindung zusammen, der bei Kindern in Bezug auf durch das Medien- und Merchandisesortiment wandernde beliebte Figuren noch höher und unreflektierter ausfällt als bei Jugendlichen (vgl. Roth-Ebner 2019, 169).

Besonders bedenklich und kritikwürdig an dem geradezu kulturindustriellen Streben nach Profit ist, dass in der Werbung vielfach Techniken eingesetzt werden, welche Kinder gezielt manipulieren sollen und diese wiederum – auf-

grund ihres Entwicklungsstandes – noch nicht begreifen können (vgl. Šramová 2014, 1027–1028). Unter diesen Vorzeichen scheint es nicht übertrieben, wenn seit dem Aufkommen der sog. Neuen Medien vor einer Kommerzialisierung der Kindheit gewarnt wird (vgl. Kübler 1994; Rolff/Zimmermann 1997, 73; Feil 2003, 30; Roth-Ebner 2019, 156). Medienverbände vorrangig unter ökonomischen Gesichtspunkten zu betrachten (vgl. beispielgebend Möbius 2014, 224–225), würde ihrer Komplexität allerdings nicht gerecht werden.

### **2.2.5 Ästhetische Dimension: Gegenwärtige Strategien**

Am Beispiel von Waren mit aufgedruckten Emblemen wurde aufgezeigt, wie sich in Medien- und Produktverbänden Strategien der Kommerzialisierung mit solchen der Ästhetisierung verbinden. Für diese Verbände – und darüber hinaus – konnten in den letzten Jahren vier anhaltende Ästhetisierungsstrategien vom Autor dieser Arbeit identifiziert werden, die sich auf die Ausbildung literaturbezogener Schemata auswirken. Das Wissen um diese Strategien ist insofern bedeutsam, als ein entsprechend gestaltetes Lernarrangement „wahrnehmungsgel leitete Anknüpfungs- und Veränderungsmöglichkeiten“ (Kruse 2014b, 14) hinsichtlich dieser Schemata initiieren kann.

#### **2.2.5.1 Strategie 1: Serialisierung und Trivialisierung**

Serialität ist ein mögliches Erzählprinzip (vgl. Maase 2014, 85). Bezogen auf medial-narrative Angebote bedeutet dies, „dass ein fiktionaler Stoff in mehrere Teile aufgegliedert dargeboten wird“ (Frederking/Krommer/Maiwald 2018, 176). Bei dieser Aufgliederung muss die interserielle Kohärenz gewahrt bleiben, gleichzeitig aber auch jede Folge für sich als diskrete Einheit erkennbar sein und funktionieren (vgl. Strobel 1987, 7; Lecke 1997, 174). Um Folgen innerhalb dieses horizontalen Erzählens miteinander zu verketten und Rezipient:innen zu binden, wird der sog. Cliffhanger als Stilmittel eingesetzt (vgl. Hickethier 1994; Jurga 1998; Fröhlich 2015).

Insgesamt wird Überschaubarkeit und Vertrautheit gewahrt, indem jede einzelne Folge übersichtlich gegliedert ist, ein identitätsstiftendes Intro eingesetzt wird, das Figurenensemble übersichtlich und einprägsam gestaltet ist, Handlungsschablonen gefüllt und leicht variiert werden, vertraute Schauplätze aufgerufen werden und dualistische Schemata wie Gut vs. Böse oder Arm vs.

Reich fortlaufend aktualisiert werden (vgl. Heidtmann 1992, 175, 1995, 57–58; 62; Hett-Schiller/Schwalb 1992, 77; Lecke 1997, 173; 177; Schleich/Nesselhauf 2016, 188).<sup>18</sup>

Nach Lecke (1997, 177) können durch diese Strukturmerkmale „Identifikationsangebote und Sympathiewerbungsmechanismen“ in Gang gesetzt werden. Genauso begründen die verlässlich immer wiederkehrenden Elemente ein Set von Regeln bzw. ein Erzählschema (vgl. Strobel 1987, 7; Lypp 2005, 838). In Angliederung an Zimas' (vgl. 2021, 49–50) Ausführungen zur mentalen Grammatik von Sprecher:innen, wie sie in der gebrauchsbasierten Kognitiven Linguistik modelliert wird, soll postuliert werden, dass die Elemente des Erzählschemas aufgrund ihrer seriellen Wiederkehr und einer damit einhergehenden erhöhten Rezeptionsfrequenz *entrencht*, also kognitiv verankert werden. Denn je häufiger eine narrative Struktur rezipiert, verarbeitet und aktualisiert wird, desto stärker ist ihr Verfestigungsgrad bzw. *Entrenchment*:

Als entscheidender Faktor für das Vorliegen einer kognitiven Einheit (= eines sprachlichen Symbols) wird der Grad an kognitiver Verankerung (oder Verfestigung; *entrenchment*) angenommen. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Gebrauchsfrequenz. Demzufolge führt häufiger Kontakt mit einer sprachlichen Struktur (in einem bestimmten Kontext, mit bestimmten Bedeutungen) zu deren Speicherung als Einheit, d. h. als Symbol bzw. Form-Bedeutungspaar des Sprachwissens. (ebd., 49)

Besonders ausgeprägt ist das seriell-narrative Erzählschema gegenstandsseitig im Kinderfernsehen und damit subjektseitig das Entrenchmentpotenzial.<sup>19</sup> Beispielsweise werden in der „Momo“-Zeichentrickserie, die in der Buchvor-

.....  
18 An dieser Stelle wird bereits implizit deutlich, dass Serialität als Erzählprinzip und Trivialität als ästhetisches Prinzip nicht selten zusammenfallen, worauf auch Melzer (vgl. 2012, 769) hinweist.

19 So verwundert es nicht, dass Metzger (2001, 39) beim schriftlichen Fortschreiben von Filmsequenzen durch Schüler:innen die Beobachtung macht (und den Schluss zieht), dass diese Aufgabe vielen Kindern leicht fällt, „weil sie auf ihnen implizit bekannte Muster und Verlaufsschemata sowie Wissen um Stereotypen zurückgreifen [können; MK]“.

lage noch als Metapher für gesellschaftliche Entfremdungs- und Beschleunigungsprozesse deutbaren Grauen Herren als klischierte Böse dargestellt, denen eine gewisse ‚Onkelhaftigkeit‘ und Tollpatschigkeit zu eigen ist. Durch derartige Serien werden die Erwartungen von Kindern an Komik, Spannung und Figurenhandeln erfüllt (vgl. Heidtmann 1992, 175; Hett-Schiller/Schwalb 1992, 78). Zwar müsse jede Folge auch Neues bieten, das aus früheren Folgen schon Bekannte und Gemochte dürfe hiervon jedoch keinesfalls überlagert werden, um etablierte Erwartungen weiterhin zu befriedigen (vgl. Heidtmann 1992, 175; Kelleter 2012, 22–23; Horkheimer/Adorno 2015 [1969], 18).

Primär fernsehsozialisierte Kinder bilden an solcherlei Formaten des Kinderfernsehens ihre Wahrnehmungsgewohnheiten aus, wobei die narrativen Strukturen dieser Formate von trivialen Schemata durchdrungen sind, „so dass sie das Symbolische nicht entfalten, Uneindeutigkeit, Offenheit und das Aushalten des Fremden (Alterität) nicht erlauben“ (Kruse 2014b, 5) und somit der Polyvalenzkonvention literarischer Texte zuwider laufen (vgl. Böhm 2017, 23). Bestandteile der trivalen Schemata sind über eine Typisierung von Figuren und „eine Vereindeutigung des Narrativen“ hinaus eine „schematisierte und klischierte Bildästhetik“, eine „spezifische Art der Entfaltung der filmischen Narration, die auf kurzfristige und oberflächliche Gestaltung und auf eine Reihung von Mini-Sensationen setzt“ und „auf rasche und seichte Pointen hin zugeschnitten[e] [Dialoge]“ (Kruse 2018, 194).

Das Organisationsprinzip der Serialisierung ist nicht auf TV-Serien (oder andere Solo-Medien) beschränkt, sondern lässt sich auf kinderliterarische Medienverbünde übertragen bzw. ausweiten: Wenn eine Geschichte immer wieder in (leicht) veränderten Versionen in Form medialer Adaptionen erzählt wird (= intermedial strukturierter Verbund) oder neue Geschichten in der bereits etablierten Erzähwelt in distinkten Medien angesiedelt werden (= transmedial strukturierter Verbund), dann liegt dieses Prinzip ebenfalls vor (vgl. Kümmerling-Meibauer 2007, 13–14).

Durch diese mit Markenprodukten vergleichbare Serialisierungsstrategie versucht die Kulturwirtschaft junge Konsument:innen an sich zu binden (vgl. Dahrendorf 1975, 96; Heidtmann 1992, 173). Das funktioniert, indem „Erwartungen [...] vom Produkt wiederholt bestätigt werden“ (ebd.) bei gleichzeitig „minimale[r] Innovation innerhalb des Schemas“ (Thiele 1981, 18).

Heidtmann kritisierte schon früh diese Tendenz zur „Standardisierung der Kinderkultur“ durch am Markt Bewährtes, weil es so zur Konzentration auf gewisse Stoffe und Figuren käme (vgl. Heidtmann 1995, 59). Dessen ungeachtet sind Erzähl- und Produktionsweisen des massenmedialen Systems primär an ökonomischen und psychologischen Logiken orientiert (vgl. Thiele 1981, 18; Horkheimer/Adorno 2015 [1969], 27; Böhm 2017, 26). Die durch Marktmechanismen hervorgerufene geringere ästhetische Qualität im Fall von Adaptionen eines kinderliterarischen Stoffes als Zeichentrickserie führt nach Kruse (2014b, 5) zu einem „enormen Trivialisierungsschub“ und „tiefgreifenden ästhetischen Deformationen“. Dies bedeutet, dass Kinder mit einer literarästhetisch weniger komplexen Variante eines originären Textes in Berührung kommen.

Ausgehend von dieser jederzeit *zugänglichen* und Sicherheit vermittelnden Basis lassen sich jedoch Vergleiche mit anderen Medien desselben Verbunds anstellen, die nicht nur zusätzliches ästhetisches Vergnügen bereiten (vgl. Maa-se 2008, 50), sondern auch zur Erweiterung bestehender Schemata beitragen können – was mittel- bis langfristig eine Veränderung der Wahrnehmungsgewohnheiten zur Folge haben kann. Thiele erkannte für den Kunstunterricht schon früh die Notwendigkeit, das ambivalente Potenzial trivialästhetischer Angebote gezielt aufzugreifen. Solche Angebote haben zwar „Entlastungs- und Entspannungsfunktion“, verfestigen jedoch auch „leicht eingängige[] Schemata“ und mindern die Offenheit für abweichende ästhetische Formen (vgl. Thiele 1981, 55). Daher sieht Thiele (ebd.) einen spezifischen fachdidaktischen Auftrag darin, durch das „Aufzeigen *anderer, alternierender bildnerischer Lösungen*“ Vergleichsmöglichkeiten zu schaffen und Schemata zu erweitern.

Aus dem Voranstehenden lässt sich schlussfolgern, dass die durch eine Lehrperson arrangierte Auswahl an Medien aus einem Verbundangebot mindestens ein Medium enthalten sollte, durch das Schüler:innen ihre außerschulisch erworbenen Rezeptionsgewohnheiten als anschlussfähig erfahren und ihr Grundbedürfnis nach Sicherheit gestillt ist. Erst auf dieser Basis werden sie sich alteritären Angeboten zuwenden.

### 2.2.5.2 Strategie 2: Klassikerkonservierung und Facelifting

Verfilmungen oder (TV-)Verserialisierungen von Klassikern übernehmen ab ihrem Erscheinen in der Regel die Funktion des Leitmediums im jeweiligen Verbund. So prägt bis auf Weiteres die Ästhetik einer AV-Adaption die Vermarktung und Wahrnehmung der Narration. Gegenstandsseitig beobachtbar wird dieses Phänomen z. B. an einer neuen Buchausgabe, die passend zur Veröffentlichung von Film- oder TV-Serienadaption erscheint. Das Cover wird in der visuellen Ästhetik der AV-Adaption gestaltet oder ein prominentes Emblem aus dieser hierfür genutzt. Das Buch wird zudem oftmals mit einem auffälligen Sticker versehen, der für „Das Buch zum Film“ oder „Das Buch zur TV-Serie“ wirbt. Diese Werbemaßnahme konterkariert die Genese des Verbunds. Für die Wirkung des Buchmediums auf Rezipient:innen sind solche Eingriffe in die Covergestaltung jedoch nicht unerheblich, da Paratexte die Rezeption eines Mediums beeinflussen bis steuern (vgl. Genette 2001; Ajouri/Kundert/Rohde 2017).

Neben dem kommerziellen Aspekt hat die Adaption des Klassikers allerdings auch noch einen kulturellen; durch sie wird der Stoff aktualisiert und infolgedessen im kulturellen Gedächtnis konserviert (vgl. Hurrelmann 1997, 17; Richter 2014, 377).<sup>20</sup> Rosebrock (vgl. 2020, 25) zufolge würden besonders ältere Klassiker und ihre Figuren hiervon profitieren. Eine Konsequenz ist aber auch, dass viele der originären Klassiker-Figuren der Kinderliteratur überwiegend aus dem Fernsehen bekannt sind. Zu diesem Ergebnis kommen unabhängig voneinander die beiden Fragebogenstudien unter Grundschul-

.....

20 Zu beobachten ist, dass serielle (Zeichentrick-)Adaptionen von Klassikern der Kinderliteratur, wie z. B. „Momo“ oder „Ronja Räubertochter“, deutlich näher am originären Text, der Buchvorlage, gestaltet sind als solche von moderner Kinderliteratur, wie z. B. „Dragons“ oder „Trolljäger“. Aufgrund der relativen Ferne zum originären Text bzw. der nicht geringen inhaltlichen Abweichungen sind serielle Adaptionen von modernen Klassikern deshalb weniger reibungslos im Rahmen einer Intermedialen Lektüre integrierbar wie serielle Adaptionen von älteren Klassikern. Der Schwerpunkt in der Modernisierung älterer Klassiker ist in der Regel nämlich die discours-Ebene. Diese Aktualisierung findet laut Plenk, Programmgeschäftsführerin des KiKA statt, um mit den klassischen Stoffen anschlussfähig an die Wahrnehmungsgewohnheiten der gegenwärtig Heranwachsenden zu sein (vgl. Kretzschmar 2019, 4–5). Trotz der begrenzten Eingriffe auf der histoire-Ebene können AV-Adaptionen von älteren Klassikern dennoch einen Stoff dermaßen aktualisieren, dass (verschüttete) Sinnpotenziale durch diesen neuen Zugang (wieder) aufgeschlossen werden (vgl. Richter 2014, 377).

kindern von Kirsten Mattern (vgl. 1999) und Ute Frey (vgl. 2003, 135–136). Kulturkritisch betrachtet verläuft damit der Erstkontakt von Heranwachsenden mit Klassikern mehrheitlich über Adaptionen, wodurch die historische Dimension des originären Textes „nur bruchstückhaft, unzulänglich oder als Kürzel“ länger bekannt sein könnte (vgl. Thiele 1981, 44) bzw. zurückgedrängt werden könnte (vgl. Hurrelmann 1997, 17). Besonders polemisch fällt die Kritik Erlingers aus. Er moniert, dass die zumeist seriellen Adaptionen für das Kinderfernsehen nicht mehr als „reine Handlungs- und Motivgerippe mit ersetzbaren Charakter-Schablonen“ (Erlinger 2001, 52) seien. Die Stoffe würden ausgeschlachtet, indem aus ihnen „Stoffkerne“ (ebd., 53) entnommen und in bewährte Genres eingepasst werden. Dieses Vorgehen führe zur hinlänglich bekannten Vorhersagbarkeit von kommerziellen Zeichentrickangeboten aufgrund wiederkehrender Schemata. Die konservative Dramatik und Dramaturgie bestätige das Schemawissen der Kinder vollständig und irritiere es nicht (vgl. ebd., 52–55). Vielmehr würden durch „kleine[] Handlungsbögen“ und „Stereotypenangebote[]“ „durchschaubare Form“ und „Beschleunigung“ (ebd., 55) verlässlich reproduziert. Für den Roman „Momo“ stellt Erlinger hingegen gezielt eingesetzte Überraschungsmomente und Leerstellen fest, die produktive Sinnbildungsprozesse fördern, gerade weil ein konventionell bestätigendes Interpretationsschema unterlaufen wird. Diese Offenheit ist es, die ihm zufolge erst zur Identifikation mit den Figuren als Handlungsträgern einlädt (vgl. ebd., 57). Inwiefern die filmische oder serielle Zeichentrickadaption von „Momo“ durch sinnentleerte Schemata geprägt ist, wird in Kapitel 2.4.2 geklärt. Im Hinblick auf die Adaptivität eines Lernarrangements mit Medienverbund sollte aufgrund der Vertrautheit der meisten Kinder mit kommerziellen Zeichentrickangeboten und deren Musterhaftigkeit ein solches Medium trotz Erlingers massiver Kritik enthalten sein. So sind die literaturbezogenen Schemata des später noch ausführlicher vorzustellenden Schülers Boris primär durch actionlastige Formate des Kinderfernsehens geprägt, die – insbesondere im Fall der Anime-Formate – auf eine starke Beschleunigung des Erzählens setzen. „Retardation“ (ebd., 55) oder „Repulsivität“ bzw. „Widerborstigkeit“ (Klotz 2000) sind nicht das, was das Gros dieses Angebots aktuell ausmacht und diesem Schüler vertraut ist. Die ausschließliche Konfrontation mit dem Schemata unterlaufenden „Momo“-Roman, wie Erlinger es propagiert, würde

bei Boris wohl eher ins Leere laufen und keineswegs als Einladung zur Identifikation mit den Figuren aufgefasst.

### **2.2.5.3 Strategie 3: 3D und Beschleunigung**

Im Kinderfernsehen hat sich die 3D-Serie gegenüber der klassischen, einstmals von Hand animierten 2D-Zeichentrickserie durchgesetzt (vgl. Kretzschmar 2018, 21). Doch nicht nur die räumliche Tiefe der Bilder verändert die visuelle Ästhetik von Zeichentrickformaten erheblich – in vergleichbarer Weise wirkt sich der japanische Anime-Stil aus (vgl. ebd., 21–22).

Eine weitere Veränderung betrifft das gesteigerte Tempo und den beschleunigten Rhythmus von Kinderfilmen und -serien (vgl. Abraham 2007, 79; Kretzschmar 2018, 22). Diese mediale Dynamik führt dazu, dass Heranwachsende ein gewisses Rezeptionstempo und einen gewissen Rhythmus der Wahrnehmung früh internalisieren (vgl. Wermke 1998, 201–202). Diese Muster unterscheiden sich jedoch von denen des Lesens, das im Vergleich deutlich langsamer verläuft. Nach Wermke (vgl. 1997, 108) wird das (langsame) Lesen umso demotivierender erlebt, je weniger Übung im Lesen vorhanden ist. Dabei liegt die Herausforderung nicht nur im Leseprozess selbst. Auch der Inhalt kann – je nach Aufbau – die durch Medienerfahrungen geprägten Erwartungen an Tempo und Erzählrhythmus mitunter nicht erfüllen.

In der Folge treffen beim Übergang vom Fernsehen zum Lesen häufig unterschiedliche Rezeptionsstandards aufeinander. Die durch audiovisuelle Medien geprägten Erwartungen an Dynamik und Erzählweise werden vom Medium Buch nur eingeschränkt oder gar nicht eingelöst, was zu Frustration und sinkender Lesemotivation führen kann. Deshalb empfahl einst Wermke (ebd.), „Leseförderung häufiger in Schleifen über die Medien“ anzulegen.

### **2.2.5.4 Strategie 4: Globalisierung und Standardisierung**

Seit den 1970er Jahren werden Medien- und Produktverbünde ausgehend von der amerikanischen Kommerzkultur international vermarktet (vgl. Faulstich/Strobel 1986, 3–4; Heidtmann 1992, 181–182; Roth-Ebner 2019, 157; Torre 2020). So sind „Internationalisierung“ und „Supramedialisierung“, sprich die medienübergreifende Verfügbarkeit, zu Blaupausen für den kommerziellen Erfolg einer Erzählung geworden (vgl. Strobel 1987, 3). Das Leitmedium für

globale Medienverbunderfolge bildet oftmals ein Spielfilm, wohingegen die Kulturwirtschaft hierzulande seit Mitte der 1970er Jahre überwiegend auf Kinderzeichentrickserien setzt (vgl. Thiele 1981, 10; Heidtmann 1992, 178, 1995, 58; Volk-Weiss/Stern 2017). Die ästhetische und inhaltliche Angleichung der Gestaltung von Kindermedien bildet die Grundlage für ihre länderübergreifende Vermarktbarkeit. Auf diese Weise werden kulturelle Besonderheiten minimiert bzw. überbrückt (vgl. McMillin 2010, 4–5; Fleischer/Seifert 2017, 225). Das Potenzial, kulturelle und geografische Spezifika zu nivellieren, ist beim Genre der Phantastik besonders hoch (vgl. Ryan 2015, 13). Damit ist das Genre als gemeinsamer Nenner für kulturell divers aufgestellte Lerntandems oder -gruppen vielversprechend.

Die seit Ende der 1990er Jahre zunehmende Hinwendung zu kulturellen Produktionen aus Asien in mittel- und westeuropäischen Ländern hängt u. a. mit der Vermarktung im Medienverbund, bestehend aus Manga, Anime und Game, zusammen. Zuvor, also in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, dominierte innerhalb der westlichen Hemisphäre der nordamerikanische Einfluss (vgl. Dolle-Weinkauff 2011, 121–122). Als Grund für die Beliebtheit von Mangas wird das Befriedigen der geistigen Suchbewegungen von Jugendlichen in besonderer Verfremdungsqualität diskutiert (vgl. ebd., 131). Während Mangas in der Jugendkultur eine bedeutsame Rolle einnehmen, ist das bei Kindern noch nicht der Fall. Diese Altersgruppe komme mit den Stoffen vielmehr über das Medium Zeichentrickfilm, sprich Animes in Berührung, also in Form einer Adaption (vgl. ebd., 134). Mädchen und junge Frauen bilden laut Umfrage hierzulande die Mehrheit an Manga-Rezipient:innen (vgl. ebd., 131). Was Animes, die oftmals filmischen Adaptionen von Mangas betrifft, so gaben zumindest gut ein Fünftel der in der JIM-Studie befragten Jungen zwischen 12 und 19 Jahren „Comic-, Zeichentrick- oder Anime-Formate“ als Lieblingsfernsehsendung an. Konkret genannt wurde z. B. die Anime-Serie „Naruto“ (vgl. Feierabend et al. 2022, 34), bei der es sich um die Adaption der gleichnamigen Manga-Serie handelt. Dieser hohe geschlechtsspezifische Beliebtheitsgrad von „Naruto“ ist insofern bemerkenswert, als zur Frage nach der Liebblingssendung im Fernsehen keine Antwortvorgaben gemacht worden sind und sowohl fiktionale als auch faktuale Sendungen genannt werden konnten (vgl. ebd., 33–34).

Schon länger werden Phänomene wie dieses im Rahmen der sog. „Japanisierungsthese“ (Friebe/Lobo 2006; Kümmerling-Meibauer 2007; Hengst 2014; Iwabuchi 2020) diskutiert. Japanisierungsschübe erfuh die deutsche Kindermedienkultur durch das öffentlich-rechtliche westdeutsche Kinderfernsehen der 1970er Jahre, durch das mit Serien wie „Heidi“, „Die Biene Maja“ oder „Pinocchio“ die Anime-Ästhetik eingeführt wurde (vgl. Fleischer/Hajok 2016, 115) sowie das werktags ausgestrahlte RTL II-Anime-Serien-Angebot Mitte der 1990er Jahre. Damals zeigte der Privatsender morgens und nachmittags synchronisierte Anime-Serien wie „Sailor Moon“, „Captain Tsubasa“ und „Mila Superstar“. Mit „Pokémon“, „Dragon Ball“ und „One Piece“ kamen Ende der 1990er-Jahre weitere prägende Anime-Serien ins lineare Fernsehen, die durch ihre serielle, massenhafte Veröffentlichung im Medienverbund die Wahrnehmungsgewohnheiten eines überwiegend jungen Publikums nachhaltig beeinflussten (vgl. Kümmerling-Meibauer 2007, 19; Dolle-Weinkauff 2011, 125).

Der in den 1970er Jahren einsetzende und kontinuierlich wachsende Einfluss der japanischen Populärkultur auf die deutschsprachige (Kinder-) Medienkultur geht mit einer schrittweisen Verschiebung globaler kultureller Strömungen einher. Dabei verliert die US-amerikanische Populärkultur zunehmend an prägender Wirkung, während gleichzeitig bei Kindern weltweit ein wachsendes Interesse an japanischen Medienverbänden und japanischer Populärkultur erkennbar ist (vgl. Hengst 2014, 159).

Allein der Blick in die von Mangas gesäumten Buchhändlerregale, in das von Anime-Ästhetiken geprägte Kinderfernsehen oder in eine Cosplay-Convention zeugt von diesem transkulturellen Prozess.<sup>21</sup> Ein zentraler Grund für den Aufstieg und Erfolg japanischer Medienverbände liegt in den vielfältigen Partizipationsmöglichkeiten, die sie eröffnen – besonders im Kontext einer Digitalkultur, die ohnehin auf Gemeinschaftlichkeit ausgerichtet ist (vgl. Ito 2010, 94; Dolle-Weinkauff 2011, 135; Stalder 2016). Die besondere Parti-

.....  
21 Mangas sind ein überaus erfolgreiches Segment des deutschen Buchmarktes. So werden bei einzelnen Serien Auflagen von 50.000 Stück pro Nummer erreicht (vgl. Giesa 2020, 48). Damit gehört der Manga zu den wenigen Segmenten, die aktuell noch wachsen. Der Jahresumsatz der Branche beziffert sich derzeit auf mehr als 100 Millionen jährlich (vgl. Kolek 2023). Dazu trägt bei, dass Mangas zusammen mit ihren Anime-Adaptionen in der Regel im Medienverbund vorliegen (vgl. Giesa 2020, 52).

zipationsmöglichkeit bei japanischen Medienprodukten ergibt sich aus ihren offenen, erweiterbaren Erzählwelten, seriellen Strukturen und transmedialen Konzepten, die vielfältige Zugänge und Formen der Mitgestaltung erlauben. Hinzu kommt eine traditionsreiche Fankultur, die aktive Teilhabe fördert, sowie die frühe digitale Verbreitung durch Fans, die eine globale, gemeinschaftsorientierte Rezeption begünstigte.

### 2.2.6 Genetische Dimension: Ausgangs- und Leitmedium

In der Regel geht ein Script auf das Ursprungs- bzw. Ausgangsmedium des Verbunds zurück, das den Plot bzw. Stoff lanciert hat. Dieses ist zum Start einer Verbundentwicklung Ausgangs- und Leitmedium zugleich, wobei der Status des Leitmediums früher oder später auf ein anderes Folgemedium übergehen kann. Am Gegenstand orientiert bezeichnet Wermke (1997, 139–140) als Leitmedium „diejenige Größe, an deren spezifischer Ästhetik sich andere Medien orientieren, sei es synchron im Medienverbund, sei es diachron in der historischen Abfolge“. An den Rezipient:innen orientiert werden hingegen Frederking, Krommer und Maiwald (2018, 68) dasjenige Medium zum Leitmedium im Verbund auf, „an dem Nutzer ihre Rezeptionserwartungen, -gewohnheiten und -präferenzen in erster Linie ausbilden“. Das kann soweit führen, dass primär AV-sozialisierte Kinder alle Medien eines Verbunds auf den Film als Ausgangsmedium zurückführen – und das selbst dann noch, wenn der Buchtext im Unterricht explizit als Ursprungsmedium des Verbunds thematisiert worden ist (vgl. Abraham 2007, 81; Schilcher 2007, 169). Grund hierfür kann die verbundunabhängige Medienorientierung sein,<sup>22</sup> zu der Wermke schreibt:

Während man bei Erwachsenen [...] überwiegend von einer Buch-Orientierung ausgehen kann, ist bei Kindern und Jugendlichen eine AV-Orientierung (mit Tendenz zur Computer-Orientierung) festzustellen. Mit der Kategorie ‚Orientierung‘ ziehe ich auf das jeweilige Grund-

.....  
 22 (Medienbezogene) Orientierungen können als leitende kognitive Konstrukte aufgefasst werden, die auf einem Set von *Erfahrungen*, *Wissen* und *Umwelteinflüssen* aufbauen (vgl. Fleischer/Hajok 2016, 144). Da es sich hierbei um latente Sinngehalte handelt, derer sich Akteur:innen in ihrem Medienhandeln nicht ohne Weiteres bewusst sind, müssen diese empirisch rekonstruiert werden.

medium, von dem aus geurteilt, auf das hin agiert (produziert, gekauft, belehrt) wird, das sozusagen der (oft implizite) Maßstab im jeweiligen Medienverbund ist. (Wermke 1998, 181)

Exemplarisch dafür ist der Medienverbund „Die Biene Maja“. Von dem belgischen Studio 100 werden seit dem Jahr 2013 visuell kaum voneinander unterscheidbare 3D-Animationsserienfolgen und -filme zu Waldemar Bonsels über 100 Jahre alter Schöpfung produziert. Aufgrund des kommerziellen Erfolgs dieser neueren AV-Adaptionen sind Merchandisingprodukte des Verbunds in den letzten zehn Jahren an deren spezifischer (visueller) Ästhetik orientiert. Zuvor dominierte lange Zeit die Ästhetik der 2D-Anime-Serie aus den 1970er Jahren den Verbundauftritt und damit die Vermarktung. Vom Ausgangsmedium, Bonsels' 1912 erschienen Roman, ist der Status des Leitmediums also in den 1970er Jahren auf die 2D-Anime-Serie und ab 2013, durch die systematische Vermarktung im Medienverbund, auf die 3D-Animationsserie und -filme übergegangen. Seitdem prägen diese die Wahrnehmung des gesamten Medien- und Produktverbunds durch ihre Leitästhetik.

Gerade in Bezug auf Klassiker der Kinderliteratur wie „Die Biene Maja“, „Alice im Wunderland“ oder „Pinocchio“ sind in den vergangenen Jahrzehnten Verbundentwicklungen in Wellen zu beobachten gewesen, die nicht als abgeschlossen betrachtet werden können, da sie einem nicht-linearen Prozess der Ausdifferenzierung und Integration von Medien und Produkten unterliegen (vgl. Hengst 2014, 152). Diese Wandelbarkeit hängt auch mit dem potenziellen Wechsel des Leitmediums zusammen, mit dem sich die ästhetische Identität des Medienverbunds, wie gerade am Beispiel von „Die Biene Maja“ gezeigt, verschiebt. Solche Verschiebungen können der medientechnischen Entwicklung geschuldet sein. So haben beispielsweise die Ästhetiken der Computeranimation jenen des handgezeichneten Trickfilms unlängst den Rang abgelaufen (vgl. hierzu: Kap. 2.2.5.3). Folglich lässt sich der Prozess der Medienverbundgenese als emergent charakterisieren (vgl. Hengst 2017b).

Generell kann das Ausgangsmedium eines Verbunds ein Buch (*Alice im Wunderland*), ein Comic (*Asterix*), ein Theaterstück (*Peter Pan*), ein Spielfilm (*Star Wars*), eine TV-Serie (*Paw Patrol*), ein Hörspiel (*Pumuckl*), ein Electronic Game (*Super Mario*), ein Gesellschaftsspiel (*Scotland Yard*), ein Spielzeug

(*Barbie*) oder sogar ein Freizeitpark (*Rulantica*) sein (vgl. Heidtmann 1992, 178–179; Bischof/Heidtmann 2003, 18; Nikolajeva 2005, 229; Kümmerling-Meibauer 2007, 12; Hengst 2014, 146).<sup>23</sup> Mindestens ebenso vielfältig wie die Ausgangsmedien sind die möglichen Zielmedien. Zu diesen zählen von Verlagen wie „Blue Ocean“ produzierte, regelmäßig erscheinende Periodika zu populären Charakteren wie „Biene Maja“, „Dragons“, „Käpt’n Sharky“, „LEGO Batman“ oder „Conni“. Als zusätzlicher Kaufanreiz ist jedem Heft ein Gimmick beigelegt, wie es das „Yps“-Magazin in den 1970er Jahren für diesen Markt etabliert hat.

Im Zuge des Aufkommens der Neuen Medien um die Jahrtausendwende stellte sich die Frage, ob ältere Medien wie das Buch aus Medienverbünden verdrängt werden könnten. Jenkins (vgl. 2008) kam in seinen Betrachtungen von unterschiedlichen Medienverbundformationen zu der Antwort, dass dies nicht der Fall ist. Stattdessen konvergieren und koexistieren ältere und neuere Medien.<sup>24</sup> Den Bedingungsrahmen hierfür spannt die Digitalisierung auf. So hat die digitale Verfügbarkeit von ursprünglich distinkten Medien in einem Symmedium wie dem Smartphone, Tablet oder Computer, welches zugleich zur Rezeption und Weiterverarbeitung auffordert, konvergentes Medienhandeln in einer neuartigen Qualität hervorgebracht:

The difference is not the emergence of a new category of practice but rather the augmentation of [...] existing practices by media formats more explicitly designed to allow for user-level reshuffling and reenactment. (Ito 2010, 86)

.....

23 Darüber hinaus ist anzumerken, dass einige originäre Buchvorlagen erst durch ihre medialen Adaptionen bekannt geworden sind. Zu diesen Adaptionen zählen z. B. das Ballett von „Nussknacker und Mausekönig“, das Musical von „Peter und der Wolf“ und der Film von „E.T.“ (vgl. Nikolajeva 2005, 229). Selbiges hat Ewers (vgl. 2018, 14; 257) für Michael Endes Erzählungen bei einer Umfrage unter Studierenden festgestellt.

24 Die ursprünglich analogen Medien Buch, Film oder Hörspiel können zu den alten und die interaktiven Medien Electronic Games oder Apps zu den neuen Medien gezählt werden (vgl. Josting/Maiwald 2007a, 7).

Einige Medienverbände waren bereits vor dem digitalen Zeitalter so konzipiert, dass die in ihnen angelegten Interaktionsstrukturen zwischen medialen und nicht-medialen Elementen Prozesse des *Reshufflings* und *Reenactments* begünstigten. Deshalb plädiert Hengst (vgl. 2017a, 48) für die Erweiterung der Konvergenzthese um nicht-mediale Objekte (wie z. B. Actionfiguren) und Aktivitäten (wie z. B. Rollenspiele).

### **2.2.7 Partizipative Dimension (Subjekt-Exkurs): Spielen zu Medienerfahrungen**

Spielen ist ein zeitlich und räumlich begrenzter Vorgang, der innerhalb eines sog. Zauberkreises praktiziert wird. Dieser Spielplatz im ursprünglichen Sinne hat seine eigene, vom Alltagsleben verschiedene Ordnung (vgl. Huizinga 1949, 16–17). Zwei Beispiele für ein solches situiertes Spiel sind der sportliche Wettkampf und die nachahmende Darstellung (vgl. Freyermuth 2020, 59). Letztere, auch als Rollenspiel bekannt, stellt eine Möglichkeit dar, um auf Literatur (kreativ) zu respondieren (vgl. u. a. Paley 1997; Scheller 2004; Grenz 2010; Anders 2020; Flint 2020). Dabei setzen Kinder sich aktiv mit Figuren, Handlungen oder Themen auseinander, indem sie sie im Solo-Spiel oder gemeinsam mit Peers interpretieren, erweitern oder umdeuten (vgl. Dawidowski 2009, 255; Kruse 2012a, 31; Stenger 2021, 259). Diese Form des Spiels ist eine verbreitete Alltagspraktik unter Heranwachsenden zur Verarbeitung von Medienerfahrungen (vgl. Schön 1987, 265; Charlton 1997, 12; Josting 2004, 219–220; Wohlwend 2013). So konnte z. B. Josting (vgl. 2004, 219) in einer Fragebogenuntersuchung mit Kindern herausfinden, dass zwei Drittel aller Befragten schon einmal eine Figur nachgespielt haben. Die von den Kindern genannten Figuren entstammen unterschiedlichen Medien; vor allem aber aus Büchern, Filmen und Computerspielen (vgl. ebd., 219–220). Josting konnte allerdings nicht feststellen, dass ein Medium einen besonderen Beitrag zum Nachspielen leistet (vgl. ebd., 220). Daneben findet das Nachspielen vornehmlich während der Grundschulzeit statt, worauf Ergebnisse aus der Lesebiografieforschung zuvor schon hingedeutet haben (vgl. u. a. Schön 1990, 266). In Jostings Untersuchung waren die aktualisierten Spielformen in der Mehrzahl jene der *Substitution*, des *Reenactments* und der *Projektion*:

Knapp die Hälfte (48,6%) der Kinder *haben sich vorgestellt, eine bestimmte Figur zu sein* und sich *dann selbst ausgedacht, was passiert*, d. h. für sie bildete der rezipierte Medientext den Ausgang für ihre eigenen Phantasien. Aber immerhin auch 36,5% hat *ganz genau die Handlung nachgespielt* und damit eigenen Phantasien keinen Raum gelassen. 14,9% verweisen mit ihren Antworten auf empathische Identifikationsmuster, denn sie haben sich *nur im Kopf vorgestellt, eine bestimmte Figur zu sein* und damit *nur ‚innerlich‘ gespielt*. (Josting 2004, 220)

So kann beispielsweise eine Szene aus einem Superheldenfilm im Spiel erneut aufgegriffen und in veränderter Form durchlebt werden, etwa mit neuen Rollenverteilungen oder alternativen Handlungsverläufen. Tatsächlich konnte ein scripttreues Nachspielen durch Boris und seinen Freund Mustafa im Feld beobachtet werden. Die beiden ahmten während einer Pause den Endkampf zwischen Superman und Batman aus dem Spielfilm „Batman v Superman: Dawn of Justice“ (2016) auf dem Schulhof nach. Bei solch einem *Reenactment* geht es um die „performative Mobilisierung der Spureenträger“ (Dreschke et al. 2016, 11) eines Geschehens. Im Darstellungsprozess des *Reenactments* finden sowohl Aneignung als auch Distanzierung statt (vgl. Stalder 2016, 154). Diese Prozesse der Identifikation und Abgrenzung bedingen eine produktive Auseinandersetzung mit der fiktionalen Welt und der in ihr lebenden Figuren. In dieser Hinsicht konnten in der Studie von Wieler et al. (vgl. 2008) interpretierende, erweiternde und umdeutende Anschlusshandlungen genauso wie -kommunikationen beobachtet werden. Voraussetzung für deren Zustandekommen ist laut Kruse (vgl. 2012a, 33) ein anregendes Umfeld. Auch die als Merchandise vermarkteten, für die Diegese charakteristischen Figuren und Objekte können Impulse für Anschlusskommunikationen und weiterführende Handlungsvollzüge geben, indem sie beispielsweise zum Nachspielen motivieren (vgl. Ballis/Burkard 2014, 22). Populäre Medienverbünderzählungen bilden somit für das gemeinsame Spiel nicht selten die Grundlage. Denn durch die von kulturwirtschaftlicher Seite vergrößerte Schnittmenge der im Medienverbund verfügbaren medialen und nicht-medialen Repräsentationen einer Geschichte steigt der Bekanntheits- und Verbreitungsgrad eines Scripts (vgl. ebd., 40).

Zur Verarbeitung von Medienerfahrungen bringen Kinder Gesehenes oder Gehörtes in eigene Bedeutungszusammenhänge, die sie ganzheitlich ausdrücken. Auch irritierende oder angstauslösende Inhalte können auf diese Weise verarbeitet werden, da Kinder im Spiel nicht bloß rezipierende, sondern aktiv handelnde Subjekte sind. Sie übernehmen die Kontrolle über das Geschehen und schaffen dadurch eine Distanz zur Ursprungssituation, die Reflexion und Umdeutung ermöglicht. Mental Vorgestelltes wird externalisiert, sodass es für das Kind selbst genauso wie für Außenstehende (performativ) sichtbar wird (vgl. Rech-Simon 2015, 25). Das führt auch dazu, dass innere Vorstellungsbilder und äußere Spieltätigkeit in eine produktive Wechselbeziehung treten: „Vorstellungen erzeugen neue Spielweisen, und gegenständliche Spielweisen erzeugen neue Vorstellungen“ (Merkel 2000, 173). Dafür bedienen sich Kinder im Spiel unterschiedlicher Zeichen- und Ausdruckssysteme – etwa Sprache, Bewegung, Mimik oder Requisiten – und kreieren damit komplexe, performative Bedeutungsräume. In diesem Sinne beschreibt der *playful literacies*-Ansatz das Spiel als eine semiotische Praxis, bei der Bedeutungen durch körperliches Handeln oder das Nutzen von Spielzeug, Requisiten oder anderen Objekten in einem geteilten Vorstellungsraum erzeugt werden (vgl. Wohlwend/Buchholz/Medina 2018, 136). Durch die Fülle an aktivierten Zeichen- und Ausdruckssystemen sowie ihrer Verbindung wird die Wahrscheinlichkeit dafür erhöht, dass Mitspieler:innen die kreierten Bedeutungen nachvollziehen können (vgl. ebd., 137). Die von Stenger (2021, 259) vorgenommene alternative Bezeichnung des Rollenspiels als „Symbolspiel“ wird in diesem Zusammenhang einsichtig.

Sind Forschenden die referenzierten populären Medienverbunderzählungen und ihre Scripts bekannt, kann im Rahmen einer qualitativ-empirischen Analyse nachvollzogen werden, inwiefern kindliche Darstellungen – etwa in Spielszenen oder narrativen Reinszenierungen – auf diese Bezug nehmen. Entsprechende Spuren ermöglichen Rückschlüsse auf individuelle Aneignungsprozesse und Medienrezeption (vgl. hierzu analog die Analyse von Kinderzeichnungen bei Neuß 2000). Für die Interpretation der Vignetten im empirischen Teil der Arbeit ist dies von zentraler Bedeutung.

### 2.2.8 Zweites Zwischenfazit: Das Angebot lernförderlich nutzen

Popularisierungsstrategien der Kulturwirtschaft wirken zugleich auch als Ästhetisierungsstrategien und tragen so zu einem Mainstreaming der Wahrnehmung von Kindern bei. Darauf lässt ihr Medienhandeln, wie z. B. das *Reenactment* im Rollenspiel, das Nutzen von bekannten medialen Zitaten im Sprachgebrauch oder dem Wunsch, weitere Verbundprodukte zu besitzen, schließen (vgl. Marci-Boehncke 2020, 63). Die auf Produktseite eingesetzten Ästhetisierungsstrategien wirken auf die Wahrnehmung ein, indem sie an wiederholt aktivierte Scripts, Frames und Erfahrungsstrukturen anschließen und so schemabildend wirken. Es findet ein *Entrenchment* statt, das die Wahl gewisser Angebote wahrscheinlicher werden lässt. Und der Markt reagiert hierauf mit einem zunehmend maßgeschneidertem Angebot, was zu weiterem *Entrenchment* führt. Im nächsten Kapitel werden mit der Medienverbunddidaktik ein didaktisches Rahmenkonzept und mit der Intermedialen Lektüre eine konkrete Methode vorgestellt, um diesen Rahmen zu füllen. Die Intermediale Lektüre knüpft methodisch an die bei Kindern *entrenchten* Wahrnehmungsgewohnheiten an und versucht, diese weiterzuentwickeln bzw. – um im Bild des *Entrenchments* zu bleiben – neue alternative Wege im Wahrnehmungssystem des Individuums zu ebnet, sodass dieses wieder wahlfähig wird und sich aus dem vom Markt konstruierten Dispositiv-Loch herausbegeben kann. Die Beziehungen der Medien eines Verbunds untereinander und die hiervon ausgehenden Anreize zur Rezeption für Kinder bilden eine Grundlage, um das aus pädagogisch-ethischer Perspektive negative Vorzeichen der vom Profitstreben der Kulturwirtschaft getriebenen Medienverbände umzukehren. Deshalb werden, bevor es zur didaktischen Ingebrauchnahme von Medienverbänden kommt, das Intermedialitätsparadigma, mit dem Schwerpunkt auf dem Medienwechsel, und die ihm inhärenten Lernpotenziale untersucht sowie Medienverbundpraktiken und ihre möglichen Motive erläutert.

## 2.3 Medienverbundrezeption und Unterricht

### 2.3.1 Intermedialität

Das Präfix *inter* bezeichnet allgemein das ‚Dazwischen‘, gleichzeitig hat es eine grenzüberschreitende Funktion hinsichtlich zuvor voneinander unabhängiger Einheiten (was diese Einheiten wiederum verändern kann). Insofern betont *intermedial* das ‚mediale Dazwischen‘ und damit gleichzeitig das Überschreiten von Mediengrenzen zugunsten von etwas Neuem, dem Beziehungsaufbau zwischen zwei distinkten Medien (vgl. Meyer/Simanowski/Zeller 2006, 8; Rajewsky 2014, 197; Elleström 2017, 510). Für die Analyse intermedialer Phänomene – also all jener Relationen, an denen „mindestens zwei konventionell als distinkt wahrgenommene Medien“ (Rajewsky 2002, 13) beteiligt sind – lassen sich nach Irina O. Rajewsky (2002) und Werner Wolf (2005) vier Subformen unterscheiden: *Medienwechsel*, *Medienkombination*, *intermediale Bezüge* und *Transmedialität*.<sup>25</sup> Diese werden im Folgenden knapp skizziert, um subjektseitige Aktualisierungen in den Vignetten qualitativ-empirisch rekonstruieren zu können. Im Fokus steht dabei die Subform des Medienwechsels, da sie sowohl für die empirische Analyse als auch für die Gestaltung des Lernarrangements von zentraler Bedeutung ist.

#### 2.3.1.1 Transmedialität

Hierbei handelt es sich um Erzähluniversalien, die als „medienunspezifische ‚Wanderphänomene‘“ (Rajewsky 2002, 12) bzw. als „querliegende Strukturen“ (Bönnighausen 2019, 139) durch die verschiedenen Medien unterschiedlich realisiert werden, „ohne daß hierbei die Annahme eines kontaktgebenden Ursprungsmediums wichtig oder möglich ist“ (Rajewsky 2002, 13), wie es z. B. bei bestimmten Motiven, Ästhetiken oder Erzählstrukturen der Fall ist (vgl. Rajewsky 2014, 201).

.....  
25 Die Kategorie des Medienwechsels wird nicht von allen Diskurspositionen in einem Konzept von Intermedialität erfasst (vgl. z. B. Schröter 1998, 2008). Dennoch können bei zum Teil abweichenden Bezeichnungen die meisten Feingliederungen von Intermedialität mit den Subkategorien von Rajewsky und Wolf zur Deckung gebracht werden (vgl. z. B. Meyer/Simanowski/Zeller 2006, 9; Wirth 2006, 32–33).

### 2.3.1.2 Intermediale Bezüge

Hierunter fallen Phänomene wie an der Schnitt-Technik des Films orientierte Schreibweisen. Neben solch einer gelagerten Systemreferenz, durch die auf ein semiotisches System – hier: auf das System Film – mit den dem kontaktnehmenden Medium inhärenten Mitteln Bezug genommen wird, sind ebenso Einzelreferenzen möglich, die lediglich auf ein bestimmtes Werk referenzieren (vgl. Rajewsky 2002, 76). Es geht also um die Imitation von „media characteristics“ (Elleström 2014, 39–45) bzw. das „pointing to‘ a medium from the viewpoint of another medium“ (Elleström 2017, 511). Dabei muss einschränkend erwähnt werden, dass „immer nur fremdmediale Illusionen ihrer Effekte erzeugt werden können“ (Maiwald 2004, 307). Diese bringen „Brüche und Übergänge“ mit sich, die „die Illusion von Ganzheit“ untergraben, im Rezeptionsprozess allerdings produktive „Reflexionsräume“ (Bönnighausen 2010, 505) eröffnen.

### 2.3.1.3 Medienkombination

Werden zwei oder mehr „konventionell als distinkt wahrgenommene[] Medien“ punktuell oder durchgehend miteinander in einem Produkt materiell verbunden, so liegt eine Medienkombination vor (vgl. Rajewsky 2002, 19). Das Bilderbuch stellt genauso wie der Comic-Roman durch die Verbindung der Medien *Bild* und *Schrift* bzw. *Text* ein Beispiel für eine Medienkombination dar.

### 2.3.1.4 Medienwechsel

Der Medienwechsel beschreibt die Transformation eines inhaltlichen Stoffes von einem Ausgangs- in ein Zielmedium, wobei die spezifischen Gestaltungsmittel des Zielmediums zu einer neuen Ausformung des Stoffes auf inhaltlicher und formaler Ebene führen (vgl. Rajewsky 2002, 16). In Abgrenzung zur narrativen Expansion eines Erzählraumes, auf die transmediales Erzählen zielt, vertiefen, differenzieren und modifizieren durch Medienwechsel hervorgebrachte Adaptionen eine Erzählung. So kann durch einen Medienwechsel der Prätext bzw. das Ausgangsmedium um neue Leseebenen erweitert oder umgedeutet werden (vgl. Stemmann 2019, 101). Ebenso gut ist aber auch möglich, dass es zur „ästhetische[n] Verarmung oder Infantilisierung beim Medienwech-

sel“ (Strobel 1987, 221) – gleich welchen Zielmediums – kommt. Generell stellt eine Adaption aufgrund der Unabschließbarkeit der Interpretation stets ‚nur‘ eine Möglichkeit unter zahllosen weiteren des Ausgangstextes dar (vgl. Staiger 2013, 3). Damit ist sie zugleich ein Interpretationsangebot im Hinblick auf das Verstehen des Ausgangstextes bzw. sie kann als erhellender Beitext zu diesem fungieren. Als Adaption bezeichnet Meier (2020, 84) Produkte eines „Übersetzungs- oder Transferprozesses“. Elemente einer Erzählung, die nicht an das semiotische System gebunden sind, seien laut Elleström (vgl. 2017, 521), im Rückgriff auf McFarlane (1996, 20), *transferierbar*, wohingegen Elemente, die an das semiotische System gebunden sind, in dem sie sich manifestieren, *übersetzt* werden müssten. Das sieht Freyermuth (2020, 57) ähnlich: Während der Transfer eine „möglichst getreue Bewahrung von Inhalten und Formen“ bezeichne, passe eine Adaption „die Inhalte und Formen von künstlerischen Werken an [...] medientechnische und medienästhetische Anforderungen“ des Zielmediums an. Wohl auch aufgrund dieser Nuancierungen kritisiert Kümmerling-Meibauer (vgl. 2007, 12) den Begriff der Adaption als zu ungenau.

#### 2.3.1.4.1 Wechsel vom Buch- zum Filmmedium

Das Beispiel überhaupt für einen Medienwechsel ist die sog. Literaturverfilmung (vgl. Rajewsky 2002, 19; Marci-Boehncke/Rath 2011b, 25). Bei fast der Hälfte aller verfügbaren Spielfilme handelt es sich um Literaturverfilmungen. Dass diese Filme auf (schrift-)literarische Vorlagen zurückgreifen, ist nicht immer bekannt bzw. wird nicht immer offensiv über die filmischen Paratexte beworben. Offensiv beworben werden Literaturverfilmungen hingegen immer dann, „wenn die literarische Vorlage ein Bestseller gewesen ist oder besondere Bedeutung in der Literaturgeschichte besitzt“ (Kepser/Surkamp 2016, 214). Eine Literaturverfilmung kann dahingehend analysiert werden, wie der Film als adaptierendes Medium mit seinen spezifischen ästhetischen Codes das vom Ausgangsmedium Erzählte inhaltlich und formal neu formt und hiermit Lesarten einhergehen (vgl. Mikos 2015, 58).

Dessen ungeachtet wird die Frage nach der *Werktreue* noch vielerorts diskutiert (vgl. Johnson 2017), und das, obwohl die Bewertung von Werktreue aufgrund der Nicht-Vergleichbarkeit grundverschiedener Medien mit

je unterschiedlichen Zeichensystemen und Codes als überholt bzw. dem Intermedialitätsparadigma als nicht genügend gilt (vgl. Faulstich/Strobel 1986, 3–4; Staiger 2010, 8–9). Die mitunter geradezu moralische Abwertung von Literaturverfilmungen offenbart sich in Klassifikationen wie *Infidelity* (= Untreue), *Betrayal* (= Verrat) oder *Desecration* (= Entweihung) (vgl. Stam 2000, 54). Als Ausweg wird vorgeschlagen, jedes Medium eines Verbunds als literarästhetisches Werk im Rahmen seiner medialen Möglichkeiten zu verstehen und nicht in Relation zum Ausgangsmedium zu bewerten (vgl. Faulstich/Strobel 1986, 24; Stam 2000, 57; Staiger 2010, 9). Denn jedes Medium hat seine eigenen Gesetzmäßigkeiten und die Qualität einer medialen Bearbeitung hängt bei allem Respekt gegenüber der Vorlage vor allem von der medienadäquaten Transformation einer Narration in das Zielmedium ab (vgl. Hiebler 2020, 15). Die *mediengerechte Bearbeitung* löst damit die *Werktreue* als entscheidendes Qualitätsmerkmal ab (vgl. Wermke 1997, 87).

#### 2.3.1.4.2 Wechsel vom Buch- zum Hörmedium

Hörmedien lassen sich grob kategorisieren nach *Hörbuch* und *Hörspiel*: Während das Hörbuch als Lesung eines gedruckten Textes eine stimmliche Interpretation darstellt, muss der literal-schriftliche Text für die Hörspiel-Adaption von einem primär narrativen in einen primär szenischen Text umgestaltet und um Geräusche und Klänge erweitert, sprich dramatisiert, werden. Mit dieser Transformation geht unweigerlich ein Wechsel von konzeptioneller Schriftsprachlichkeit hin zu konzeptioneller Mündlichkeit einher (vgl. Wermke 2004, 53; Müller 2007, 100–101). In diesem Zuge sind Kürzungen und Umstellungen unvermeidlich. Positiv gewendet können sich sprachliche Vereinfachung und zügigere Handlungsprogression durch den Medienwechsel ergeben (vgl. ebd., 101–102). Insofern ist das Hörspiel medial am Radio orientiert, während das Hörbuch am Buchtext ausgerichtet ist (vgl. Wermke 2004, 53; Krempler/Ziegler 2010, 19). Vom schriftliterarischen Text unterscheidet beide Formen, dass Sprache, Geräusche und Musik nicht nur *sukzessive*, sondern ebenso *gleichzeitig* darstellbar sind (vgl. Mahne 2007, 107). Ein Hybrid zwischen diesen beiden Polen bilden auditive Drameninszenierungen. Hierbei handelt es sich um theatrale Inszenierungen, bei denen die mimische und körperliche Komponente medienbedingt fehlen (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald

2018, 143). Darüber hinaus sind weitere Mischformen auf dem Kontinuum zwischen Hörbuch und Hörspiel möglich, wie die szenische Lesung mit Musik (und ggf. Geräuschen). Der Übergang zwischen Hörbuch und Hörspiel gestaltet sich also fließend.

Geräusche und musikalische Elemente sind in den Hörmedien dazu da, Sonosphäre und Spannung zu erzeugen (vgl. Mahne 2007, 107; Wicke 2014, 9–10; Bernhardt 2022, 262). Durch ein zugeordnetes musikalisches Thema werden Personen oder Geschehnisse charakterisiert und mit Wiedererkennungswert ausgestattet (vgl. Wicke 2014, 8). Musikalische Elemente können aber auch Übergänge, wie Szenen-, Ortswechsel oder Zeitsprünge markieren und durch Tempo- oder Rhythmusänderung die auf der Handlungsebene gegebene Dynamik anzeigen (vgl. Mahne 2007, 107–108; Wicke 2014, 8; Hoppe 2022, 270–271; 275–276). Die Eigenschaften des Raums werden mehrheitlich durch Umgebungsgeräusche transportiert (vgl. Mahne 2007, 106). Die Nähe bzw. Distanz zu Gegenständen oder Personen kann über die Erhöhung oder Reduzierung der Lautstärke realisiert werden (vgl. ebd.). Über diese akustischen Eindrücke ist es Zuhörer:innen möglich, sich den Ort der Handlung vorzustellen. Eindeutiger als im Buchmedium lassen sich im Hörmedium die Figuren mitsamt der Erzählinstanz als potenziell *männlich* oder *weiblich* und *alt* oder *jung* identifizieren (vgl. ebd., 105). Zum Beispiel spricht in der bei *Karussell* erschienenen Hörspieladaption von „Momo“ deutlich wahrnehmbar ein Mann höheren Alters den Erzähler, was Zuhörende mit einer Art ‚Märchenonkel‘ assoziieren könnten. Ob diese Verbindung bei der Auswahl der Erzählerstimme intendiert gewesen ist, sei dahingestellt. Sie passt jedoch zu der Erzählung, die bekanntermaßen den Untertitel „Ein Märchen-Roman“ (Ende 2018) trägt.

### 2.3.2 Medienverbundpraktiken und ihre Motive

Mitte der 1990er Jahre stellte Hengst fest, dass zur Nutzung und Verarbeitung von Medienverbundnarrationen ein Forschungsdesiderat besteht:

Welche Konsequenzen es für den Gebrauch hat, wenn Scripts gleichzeitig in verschiedenen Medien und Kulturwaren rezipier- und verfügbar sind, ist nie ernsthaft untersucht worden. (Hengst 1994, 246)

Etwa zehn Jahre später versuchte Wieler gemeinsam mit Kolleg:innen im Rahmen des Projekts ‚Medienrezeption und Narration‘ „genauere[] Einsichten in die spezifische sprachlich-narrative Struktur unterschiedlicher Medienangebote, aber auch in die ihrer jeweiligen Rezeption durch Grundschulkinde:r“ (Wieler 2004, 263) zu gewinnen. Durch dieses und einige weitere Projekte ist die von Hengst reklamierte Diskurslücke von Seiten der Deutschdidaktik in den vergangenen dreißig Jahren erst wenig aufgefüllt worden. Dieser Zustand erstaunt, da seit Jahren die Potenziale von Medienverbänden sowohl für den Literaturunterricht als auch für die Leseförderung im Diskurs gebetsmühlenartig gepriesen werden.

So kritisiert auch Kruse (vgl. 2011a, 200–201), dass zwar konzeptionelle Vorschläge für einen medienintegrativen Literaturunterricht vorliegen (u. a. Bönnighausen 2010; Frederking 2010), diese jedoch im Hinblick auf Unterricht zu wenig Konkretes anbieten.<sup>26</sup> Und für den Fall, dass „didaktische Analysen und Unterrichtsvorschläge“ vorhanden sind, nehmen diese selten „mehr als ein Medium zugleich in den Blick“ (Kruse 2014b, 1).<sup>27</sup> „[D]ezidiert literaturdidaktisch ausgerichteten Medienverbundprojekten“ spricht Kruse (ebd.) sogar den Status „didaktischer Randerscheinungen“ zu. Demnach sind Unterrichtsmodelle und Methodenvorschläge zur Aufnahme von Medienverbänden in den Literaturunterricht rar. So verwundert es nicht, dass auch die empirische Forschung zum förderlichen Potenzial von Medienverbänden – sowohl hinsichtlich des literarischen und medienästhetischen Lernens als auch des Lesens – nach wie vor in den Kinderschuhen steckt. Bislang liegen nur

.....

26 Frederking (2004, 37–38) lehnt den Terminus der *Medienintegration* ab, da „der Deutschunterricht [...] immer schon medienintegrativ gewesen ist, versteht man Stimme und Buch als das, was sie sind: als Medien“. Die Termini *Intermedialität* und *Symmedialität* seien in dieser Hinsicht weniger verhänglich und vorbelastet (vgl. ebd., 38). Frederking (ebd.) präferiert den Terminus der *Symmedialität*, weil dieser „in stärkerem Maße der auf Komplementarität, Integration und Synergie gerichteten Beschaffenheit des mit den neuen Digitalmedien verbundenen medialen Paradigmenwechsels Rechnung“ trage. Während beim Konzept der *Intermedialität* die medialen Binnenstrukturen fokussiert würden, würde das Konzept der *Symmedialität* die mit dem Computer einhergehenden technischen Integrationsmöglichkeiten besser erfassen (vgl. ebd.).

27 Eine der seltenen Ausnahmen ist die überwiegende Zahl der Bände in der von Karin Richter verantworteten Reihe „Bilder erzählen Geschichten – Geschichten erzählen zu Bildern“, die von 2006 bis 2015 im Schneider Verlag Hohengehren aufgebaut wurde.

vereinzelte empirische Ergebnisse zur Nutzung von Medienverbundangeboten durch Schüler:innen im unterrichtlichen Kontext vor (vgl. zu diesem Problem auch: Josting/Maiwald 2007a, 8; Knobloch 2008, 13).

Frederking teilt Kruses Einschätzung. Aus seiner Sicht fehlt es vor allem noch immer an empirischer Forschung dazu, wie sich Motivation, Verstehenstiefe und Lernertrag in einem symmedialen bzw. intermedialen Literaturunterricht entwickeln (vgl. Frederking 2010, 540). Indes konnte Kruse im Zeitraum von 2010 bis 2020 in mehreren Studien zum unterrichtlichen Umgang mit kinderliterarischen Medienverbänden zeigen, was die Verflechtung verschiedener Medien eines Medienverbunds für das literarische, das medienästhetische und das literaturbezogene sprachliche Lernen – auch unter dem Gesichtspunkt von Inklusion – leisten kann (vgl. Kruse 2010, 2012a, 2014b, 2014c, 2016c, 2018, 2019, 2020b). Ob dem intermedialen Umgang mit Literatur im weiteren Sinne bzw. der Methode der Intermedialen Lektüre im engeren Sinne ein leseförderliches Potenzial zugesprochen werden kann, scheint national und international – bis auf die Veröffentlichungen von Kruse (2012c, 2014a), Terhorst (2016) und Kudlowski (2018) – allerdings noch weitestgehend unerforscht zu sein. So bedarf es nach wie vor weiterer theoretischer und empirischer Klärung, inwiefern ein literarischer Stoff bzw. Script sich kombiniert im Medienverbund angeeignet werden kann. Das Lesen als Teil dieses Aneignungsprozesses sollte dabei vermehrt in den Fokus gerückt werden (vgl. Kruse 2014b, 7).

Was wir hingegen bereits wissen, ist, wie Kinder (und Jugendliche) im Alltag mit Medienverbänden umgehen. Beobachtbare Aneignungspraktiken sind, dass (i) die Angebotsvielfalt genutzt wird, um die Zeit zwischen der Veröffentlichung weiterer Filme oder Serienfolgen zu überbrücken, (ii) eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Script durch die mit den unterschiedlichen Medien einhergehenden Modalitäten stattfindet, (iii) Produkte von einer Erzählwelt zur Selbstdarstellung gesammelt werden, (iv) Identifikations- und Abgrenzungsprozesse zu Figuren und ihren Handlungen vorgenommen werden sowie (v) gemeinschaftliche Aktivitäten aufgrund von geteilten Medienverbundpräferenzen initiiert werden (vgl. Roth-Ebner 2019, 171–173).

All diese Aktivitäten führen nach Roth-Ebner (ebd., 170) zu einer zunehmenden Verstrickung in den Verbund und damit zugleich „zu einer in-

tensiveren Auseinandersetzung mit dem medialen Script“. Ein Motiv für die anhaltende Auseinandersetzung mit einem Verbund ist die Möglichkeit zur selbstgesteuerten Stimmungsregulation. Durch die Rezeption von Verbundmedien können die mit einem Script verquickten Emotionen in Variation wieder gezielt aktiviert und aktualisiert werden (vgl. Runge 1997, 242; Bischof/Heidtmann 2003, 33). Dieses selbstregulierte Emotionsmanagement wird durch eine noch intensivere Auseinandersetzung mit dem Script, z. B. durch medienübergreifendes Fan-Verhalten, auf die Spitze getrieben.

Die selbstgewählte Verstrickung in einen Verbund kann aber auch von dem (unterbewussten) Wunsch nach Distinktionsgewinnen oder dem Bedürfnis nach Gemeinschaft angetrieben sein. Dementsprechend kann die Rezeption von Medienverbänden durch die Brille von Bourdieus Habitus-Theorie als zum Teil kapitalgesteuert betrachtet werden:

Medienverbände erzeugen Abhängigkeiten, indem das Wissen über ihre Inhalte zu begehrtem Gut wird. Dieses Wissen wird zu sozialem Kapital, welches in sozialen Aktivitäten, wie beispielsweise innerhalb der peer group, eingesetzt wird. Bevor Wissen generiert werden kann, muss es zunächst erst konsumiert werden, wozu wiederum ökonomisches Kapital bzw. Realkapital notwendig wird. (Böhm 2017, 14)

Durch Medienverbände entsteht somit Realkapital auf Seiten der Produzierenden und soziales Kapital auf Seiten der Rezipierenden (vgl. ebd., 28). Daneben geht mit der Rezeption von Medienverbänden ein verbundspezifischer Wissensaufbau geradezu en passant einher. Das entstehende Wissen ist für die Teilhabe am Austausch in der Gemeinschaft essentiell und stiftet Zugehörigkeit. Abseits der Wissens- bzw. Kapitalakkumulation kann Fanverhalten aber auch zum eigenständigen Lesen motivieren (vgl. Bischof/Heidtmann 2003, 32). Ursächlich hierfür sind die „intermediale[n] Verflechtungen“ (Kruse 2012c, 17) der Einzelmedien eines Verbunds untereinander. Über das Herausfordern von Lesemotivation hinaus kann diese Struktur

- vermutlich den Dekodierprozess beim Lesenden durch *Enrichment top-down* entlasten, weil durch die Rezeption anderer Medien Be-

standteile des Scripts schon im mentalen Textweltmodell bereitstehen, und

- den Mitvollzug der narrativen Handlungslogik absichern, da Schlüsselszenen in allen medialen Adaptionen zu einer Vorlage in der Regel erhalten bleiben.

Beide Thesen sind neueren Forschungen zur Medienverbunddidaktik gemäß nicht unbegründet, da in einem Unterrichtsprojekt zum Medienverbund „Momo“ in einer jahrgangsgemischten Klasse 3/4 beobachtet werden konnte, wie Filmeindrücke auf das Lesen des Buchtextes produktiv nachwirkten – und zwar als Annäherung an fremde sprachliche Konstruktionen, Motivation zu lesen und Möglichkeit zur Interpretation der Textstelle (vgl. Kruse 2014b, 15–16).

Ein Unterrichtsarrangement, das auf noch frischen Filmeindrücken von Schüler:innen fußt, lässt also leseschwächere Schüler:innen potenziell (länger) beim Lesen durchhalten. Die hierfür notwendige Verflechtung muss nicht einmal zwingend über die literarische Narration in Gänze zustande kommen, es reichen bereits Figuren zur Überbrückung aus. Mit diesen lässt sich Verbindendes innerhalb eines Angebotssystems beschreiben (vgl. Hengst 2014, 152–153; Kruse 2018, 195; Wohlwend/Buchholz/Medina 2018, 141). So hat Kruse am Beispiel des (Noch-)Nichtlesers Jannik und des Medienverbunds „Yakari“ dokumentiert, wie figurenspezifisches Wissen und figurengebundene Affekte sich positiv auf das frühe Lesen eines anspruchsvollen und zum Verbund gehörenden schriftliterarischen Textes auswirken können (vgl. Kruse 2012c, 15). Die Hinwendung zum Schriftsystem erfolgte unter Herstellung von subjektiver Bedeutsamkeit durch die dem Schüler bekannten Inhalte. Das Aufrufen eines Kontexts beim Umgang mit Schrift ist somit ein wichtiger Faktor für die Leseförderung (vgl. ebd., 16). Nur wenn Schrift und Schriftlichkeit affektiv aufgeladen sind, werden sie für das eigene Selbst als relevant wahrgenommen und praktiziert.

Ferner konnte Anna-Maria Meyer durch eine Studie unter Studierenden herausfinden, dass diese durch das Ansehen einer Literaturverfilmung zum Lesen der Vorlage im Sinne der *Book-Promotion-Hypothese* angeregt wurden (vgl. Meyer 2017, 230). Die entstandene Motivation könnte daher rühren, dass beim Nachlesen eines Films *Vergleiche* angestellt werden können, *mehr*

über die Erzählwelt und die in ihr lebenden und agierenden Figuren *erfahren* werden kann sowie die Erzählung (oder Teile dieser) in einem alternativen Medium *wiederholt* werden kann.

Dass *Vergleiche* anzustellen ein Motiv für die neuerliche Auseinandersetzung mit dem Script im Medium Buch sein kann, rührt Wermke (vgl. 1997, 60) zufolge daher, dass durch die entstehende Mediendifferenz ein gewisser Neuheits- bzw. Mehrwert realisiert würde. Zum zweiten Motiv, *mehr erfahren* zu wollen, konnte Kruse (2012c, 16) im Feld die Beobachtung machen, dass „[z]u einer Medienfigur, die motivational und affektiv anregend ist, [...] Kinder sich jedes verfügbare Wissen aneignen [wollen]“. Da kinderliterarische Medienverbünde dieses Wissen in der Regel u. a. in Buchform anbieten, wird auch vermehrt gelesen. Dass die *Wiederholung* angenehmer Medienereignisse ein weiteres wichtiges Motiv zu lesen sein kann, vermuteten schon Bischof und Heidtmann (vgl. 1997, 225). Ein Vorteil des Nachlesens von im Film oder TV-Serie Gesehenem liegt ihrer Einschätzung nach darin, dass Kinder das Rezeptionstempo autonom regulieren können.

### 2.3.3 Medienverbundintegration im Deutschunterricht

Josting (vgl. 2005, 76, 2008, 101) zufolge sollte das Fundament eines medienintegrativen Deutschunterrichts auf einem erweiterten Textbegriff, einem mehrdimensionalen Medienverständnis sowie einer veränderten Auffassung von Kultur basieren. Darüber hinaus sind die Wahrnehmungsgewohnheiten der Schüler:innen zu berücksichtigen, eine prinzipielle Offenheit gegenüber unterschiedlichen Unterrichtsformen und -methoden zu wahren und die Möglichkeit zu schaffen, bestehende Basiskonzepte des Literaturunterrichts zu integrieren. Schließlich betont Josting die Prozesshaftigkeit des Konzepts selbst, das kontinuierlich weiterzuentwickeln ist.

Die Rahmenpläne für das Fach Deutsch in den einzelnen Bundesländern sind in dieser Hinsicht noch nicht zeitgemäß. Seit einigen Jahren sind aber Fortschritte zu erkennen: So liegt dem brandenburgischen Rahmenlehrplan ein weiter Textbegriff zugrunde. Auf dieser Basis wird eine explizite und breite Berücksichtigung weiterer Medien neben dem Buch angeraten. Es wird empfohlen, dass diese Medien das Lesen einer Ganzschrift flankieren, um Lesemotivation zu erzeugen:

Bei der Umsetzung der verbindlichen Inhalte werden in jeder Jahrgangsstufe im Sinne eines weiten Textbegriffs Texte verschiedener medialer Formen, wie z. B. Buch, Hörbuch/Hörspiel, Kurzfilm/Film, Theateraufführung, Zeitung/Zeitschrift, Texte aus dem Internet, berücksichtigt. Hierbei werden mindestens zwei Ganzschriften, auch in Verknüpfung unterschiedlicher medialer Formen, in den Unterricht jeder Jahrgangsstufe einbezogen, um die Lesefreude und das Leseinteresse zu fördern. (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2015, 33)

Sachsens Lehrplan sind Medienverbünde als zu nutzender Gegenstandsbereich zumindest an einer Stelle explizit begrifflich eingeschrieben (vgl. Landesamt für Schule und Bildung 2004/2009/2019, 22). In den länderübergreifenden Bildungsstandards für das Fach Deutsch wird durch den domänenspezifischen Kompetenzbereich „Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen“ (KMK 2022, 17) immerhin noch angezeigt, dass der Lese- und Literaturunterricht nicht auf schriftliterarische Texte begrenzt, sondern dass der Einbezug weiterer Medien neben dem Buch erwünscht ist. Insgesamt ist die Bildungspolitik damit länderübergreifend noch immer zurückhaltend, was Vorgaben zum Einsatz von Medienverbänden anbelangt. Wohl auch aus diesem Grund plädieren Frederking, Krommer und Maiwald noch in der vollständig überarbeiteten dritten Auflage ihrer Einführung in die Mediendidaktik Deutsch dafür, dass „Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund selbstverständlicher Bestandteil des Deutschunterrichts und damit der Mediendidaktik Deutsch sein [muss]“ (Frederking/Krommer/Maiwald 2018, 87). Diese Forderung lässt sich damit begründen, dass der medienverbundbezogene Unterricht potenzielle Lernerträge verspricht. Dazu zählen: die Schulung der Aufmerksamkeit für Medienspezifika und -differenz durch bewussten Medienvergleich; die Leseförderung – insbesondere bei Jungen, die häufig eine Affinität zu audiovisuellen und digitalen Medien zeigen; die Befähigung zur Teilhabe an literarischer Kultur; die Reflexion gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse; sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen medialen Praxis als Beitrag zur Entwicklung von Medienkompetenz (vgl. Maiwald 2007, 44–46; hierzu auch: Gould 2017, 626).

Ob, wie und inwiefern Medienverbünde zum Lesen anregen können, ist aktuell noch immer weitestgehend ungeklärt. Um die Jahrtausendwende, also

noch vor dem Einsetzen der empirischen Wende, waren insbesondere Literatur- und Mediendidaktiker:innen in diesem Sinne optimistisch (vgl. u. a. Wermke 1997, 53; Josting 2004, 63). Frederking (2004, 52) warb beispielsweise dafür, „die diversen Möglichkeiten der Medienverbundangebote“ zu nutzen, „um zusätzliche Leseanreize zu schaffen“. Insbesondere AV-Medien wurden und werden dafür innerhalb des Diskurses als aussichtsreich eingeschätzt. Ihr leseförderliches Potenzial lässt sich erschließen, indem etwa „vom Film übergangene spannende oder aufschlußreiche Textpassagen“, „Informationen über die Vorgeschichte aus anderen Quellen“ oder „ein vom Lehrer ausgesparter Teil des Films“ (Wermke 1997, 113) gelesen werden. Zusätzlich zur lesemotivierenden Wirkung sollen AV-Adaptionen das Textverstehen positiv beeinflussen (vgl. Spinner 2004b). Das rühre daher, dass die zuvor rezipierten visuellen Zeichen *verständnis-erweiternd* – oder sogar für einige Leser:innen *verständnis-erleichternd* – wirksam werden können (vgl. Schäfer 2004, 217). Diese These teilt Gould:

When students are exposed to a film adaptation before they read the text from which it was drawn, they are able to approach the text as more familiar terrain. In the case of texts with convoluted plots or difficult language, this film-first approach can help students move past their struggles with basic comprehension [...]. (Gould 2017, 630)

Entscheidend hierfür sind nach Wermke (1997, 112) die schriftungebundenen „Makrostrukturen“ (alias das Script) des Medienverbunds. Seit Jahrzehnten wird damit die These zum leseförderlichen Potenzial von AV-Medien im fachdidaktischen Diskurs vertreten, ohne dass hierzu allerdings systematisch gewonnene empirische Befunde vorliegen:

Die AV-Medien, so die These, übten einen Sog aus, der auch Wenigleser – und eben auch die Jungen – dazu bringen könne, zum Buch zu greifen, und sei es auch nur, um alle Teile des jeweiligen Medienverbunds zu kennen und in der *peer group* diskursfähig zu bleiben. [...] Empirische Belege im strengen Sinn dafür, dass der Weg über Verfilmungen zum Lesen führt, fehlen ohnehin, dürften auch schwer zu gewinnen sein. (Abraham 2007, 78)

Hauck-Thum (2012, 9) kritisiert, dass Medien als „Lockmittel“ in Gebrauch genommen werden, um vermittels ihrer „Nutzungsattraktivität“ (als eine Art von „Hintertürchen“-Didaktik) zum Lesen zu führen. Abraham (vgl. 2020, 13) beurteilt diesen Nutzungszusammenhang differenzierter: Seiner Auffassung nach ist das Buch längst in eine unauflösliche Symbiose mit anderen Medien getreten – eine Verbindung, ohne die weder Leseförderung noch Deutschunterricht im Allgemeinen mehr denkbar sind. Insbesondere im Zusammenspiel verschiedener Medien und Rezeptionsformen innerhalb hybrider Leseumgebungen entwickle das Buch bzw. das Lesen neue Qualitäten und Bedeutungen (vgl. ebd.).

Das Ziel einer solcherart verstandenen medienintegrativen Leseförderung solle nach Wermke (1997, 115) „das langsame Lesen als Kunst“ sein, da „diese Form ästhetischer Wahrnehmung am ‚ruhenden Text‘ zu vermitteln, einer der wichtigsten spezifischen Beiträge [ist], den der Literaturunterricht zu einer Medienkultur leisten kann“. So würde eine alternative „Art der Wahrnehmung“ aufgeschlossen, die „der Medienrezeption komplementär, aber nicht durch sie ersetzbar“ (ebd.) ist. Damit erhalte das Lesen sein spezifisches Gewicht auf Umwegen zurück (vgl. ebd., 116). Mit einer Methodenneuentwicklung zum Lesen im Medienverbund soll im empirischen Teil dieser Arbeit der Versuch unternommen werden, das im Vergleich zu den übrigen Medien langsame Lesen als eine spezifische Form der Begegnung mit fiktional-ästhetischen Narrationen zu revitalisieren.

### **2.3.3.1 Medienverbunddidaktik**

Es liegt auf der Hand, dass Medienverbünde als relevantes Phänomen in der außerschulischen Lebenswelt Heranwachsender vom Deutschunterricht nicht übergangen werden sollten. Denn „[e]ine parallele Erarbeitung eines Stoffes anhand verschiedener Medien kommt den Rezeptionsgewohnheiten [von Heranwachsenden] entgegen“ (Schilcher 2007, 169). Die Grundlage hierfür ist, dass alle Medien als gleichwertig anerkannt werden. So ist beim Einsatz kinderliterarischer Medienverbünde im Lese- und Literaturunterricht das „an faktischer Kinderkultur orientierte[] Kontinuitätskonzept literarästhetischer Sozialisation“ (Kruse 2011b, 5) handlungsleitend. Medienverbünde bieten nach diesem Konzept die Möglichkeit, an die vor- und außerschulisch in au-

diovisuellen und auditiven Medien gemachten Erfahrungen mit den „bedeutenden Strukturen des Narrativen“ anzuknüpfen, so „dass der Eintritt in die Schule einerseits als Fortsetzung medialer und ästhetischer Erfahrungen erlebt wird und diese andererseits aber erweitert werden können“ (ebd., 4–5). Eine solcherart verstandene Schüler- bzw. Subjektorientierung heißt die außerschulischen medialen Präferenzen abzubilden, diese aber nicht unterrichtlich Einzu-Eins nachzubilden (vgl. Maiwald 2005, 141; Maurer 2010, 109–110). Das ist u. a. damit zu begründen, dass Medien an sich für Heranwachsende aufgrund ihrer außerschulischen medialen Vorerfahrungen keine (mittel- und längerfristige) Attraktion darstellen. Daher muss die Ästhetik des Medienangebots im Unterricht und die Reflexion darüber sich gegenüber dem häuslichen Angebot unterscheiden (vgl. Wermke 1997, 49). Gleichwohl geht es darum, Lehren und Lernen als Wiedererkennen von Bekanntem zu konzipieren, indem das unterrichtliche Angebot eine gewisse Passung durch Kontinuität zu den individuellen Vorerfahrungen aufweist (vgl. Kruse 2014b, 14).<sup>28</sup> Die Passung für eine möglichst große Zahl von Schüler:innen innerhalb einer Klasse zu erreichen, wird durch das heterogene Gegenstandsangebot – rezipierendenseitig gewendet: seine Zugangsvielfalt – möglich:

Die Form- und Inhaltsvielfalt des literarästhetischen Erzählens einer Medienverbundnarration bietet in hohem Maße Möglichkeiten dafür, dass die auf der Basis unterschiedlicher medialer Rezeptionsgewohnheiten erworbenen literaturbezogenen Schemata, also das nicht-diskursive implizite Wissen, wahrnehmungsgel leitete Anknüpfungs- und Veränderungsmöglichkeiten erfahren. (ebd.)

So ist auch im Rahmen der Medienverbunddidaktik die unter dem Aspekt von Inklusion wichtige Lerninhaltsfrage für eine heterogene Lerngruppe im Sinne von Feuser (1989) leitend und zu klären, wie alle Lerner:innen entsprechend

.....

28 Diese am Können der Schüler:innen orientierte Perspektive widerspricht der landläufigen Auffassung eines hierarchischen Wissensaufbaus, der von einem fiktiven Nullpunkt aus zu erfolgen habe (vgl. Kruse 2014b, 14). Ein Gegenteiliges Unterrichtskonzept, dem die Auffassung eines hierarchischen Wissensaufbaus – mindestens implizit – terminologisch eingeschrieben ist, ist der sog. Anfangsunterricht.

ihrer individuellen Lernausgangslagen einen Zugang zum gemeinsam geteilten (Erfahrungs-)Gegenstand finden können. Im Diskurs werden zwei Möglichkeiten der Textbearbeitung als potenziell zugangserleichternd diskutiert: (1) die „Modifikation oder Übertragung des Ausgangstextes“ und (2) die „Auseinandersetzung mit textimmanenten Themen“ (Hennies/Ritter 2015, 263) im Sinne einer Elementarisierung. Die Übertragung des Ausgangstextes in andere „Text-Formate“ oder „mediale Repräsentationen“ (ebd.) liegt beim Medienverbund marktseitig praktischerweise schon vor. Wird dieser als gemeinsamer Gegenstand unterrichtlich genutzt, dann stehen verschiedene multimodale Zugangsmöglichkeiten zum Script offen (vgl. Heidtmann 1995, 58; Weidenmann 1995, 67; Kruse 2014b, 2; Elleström 2017, 510; Roth-Ebner 2019, 174).

### 2.3.3.2 Intermediale Lektüre

Im Jahr 2010 bringt Kruse das methodische Konzept der Intermedialen Lektüre (IML) erstmals in den deutschdidaktischen Diskurs ein und unterbreitet damit einen praktikablen Vorschlag zur unterrichtlichen Integration von Buch, Film und Hörspiel in einem Lernarrangement.<sup>29</sup> Bis dahin zielten unterrichtsmethodische Vorschläge primär auf ein Nacheinander und nicht auf ein Miteinander der Einzelmedien eines Verbunds ab.

.....

29 Zehn Jahre lang deklarierte Kruse die Intermediale Lektüre konsistent als „unterrichtsmethodisches Konzept“ (z. B. Kruse 2014b, 17). Seit 2020 zeichnet sie diese nur noch als „Methode“ (Kruse 2020a, 408) aus. Diese Änderung mag wesentlich dadurch begründet sein, dass die Intermediale Lektüre von ihr mittlerweile als eine mögliche Methode unter dem konzeptionellen Überbau der Medienverbunddidaktik verortet wird (vgl. ebd.). Kategorial verschieden ist Kruses Methode von Löseners (2009) gleichnamigen Konzept zur intermedialen Rezeption von Dramentexten. Die Bezeichnung hat Lösener (2017b) inzwischen zugunsten der des „inszenierenden Lesens“ fallen gelassen. Eine deutlich größere inhaltliche Nähe weisen hingegen die Best-Practice-Unterrichtsbeispiele von Schilcher (vgl. 2007) und Schubert-Felmy und Schubert (vgl. 2005, 2007) für die frühe Sekundarstufe I zu „Der Herr der Diebe“ bzw. „Ronja Räubertochter“ auf. Bei diesen wurden u. a. Buch, Film und Hörspiel in Kombination zum Zwecke des literarischen und medienästhetischen Lernens genutzt. Eine Modifikation und Erweiterung von Kruses Methode nahmen Kurwinkel und Kumschlies (vgl. 2019; 2023) für transmedial organisierte Verbünde zwischenzeitlich vor. Im Unterschied zu einem intermedial organisierten Verbund ist das in einem transmedialen Verbund verbindende Element nicht das Script, sondern der Character, der Raum oder ein literarisches Motiv. Im Gegensatz zu Kruses Methode der Intermedialen Lektüre ist die Transmediale Lektüre jedoch ein eher geschlossenes Unterrichtsformat (vgl. Kumschlies/Kurwinkel 2019, 82–83).

Voraussetzung für die Methode der Intermedialen Lektüre ist die Verfüg- und Rezipierbarkeit eines Scripts bzw. ästhetischen Objekts in mehreren Medien. Ein derartiges konzeptionelles Miteinander liegt beim Gegenstandsangebot des (kinderliterarischen) Medienverbunds sozusagen ab Werk vor.

Übergeordnetes Ziel der Intermedialen Lektüre „ist die Befähigung zum verstehenden Umgang mit ästhetisch-fiktionalen Narrationen in allen Medien“ (Kruse 2020a, 408). Für das Erschließen und Verstehen ästhetisch-fiktionaler Narrationen müssen zuvor literarische Lernprozesse angestoßen werden, die durch „die Begegnung mit vielfältigen literarischen und medialen Formen sowie mit unterschiedlichen ästhetischen Gestaltungsweisen“ (Vach 2015, 4) zu Stande kommen.<sup>30</sup> Daher werden als Teilziele der Intermedialen Lektüre die Herausforderung von literarischem und medienästhetischem Lernen ausgelobt (vgl. Kruse 2011a, 207). Die Erreichbarkeit dieser Teilziele wurde sowohl von Schilcher (2007) als auch von Kruse (2010, 2011a, 2012a) anhand von Schüleraussagen gezeigt. Neben der „Entfaltung literarischer Rezeptionskompetenz“ und der „Sensibilisierung für Medienspezifika“ postuliert Kruse (2012a, 45) als weitere lernförderliche Potenziale der Intermedialen Lektüre die „Anregung bewussten Medienvergleichs“ und die „Anregung bewusster intermedialer Wahrnehmung“. Für die drei zuletzt genannten Potenziale bilden Medienvergleichsaktivitäten die Grundlage. Diese können aufgrund der Verwobenheit der Einzelmedien in einem Verbund stets vorgenommen werden.<sup>31</sup> Die Verwobenheit bzw. Verflechtung der Einzelmedien wird durch

.....  
 30 Die Begriffe *literarisches* und *literarästhetisches* (bzw. *literarisch-ästhetisches*) Lernen werden im Diskurs uneinheitlich verwendet: Während beispielsweise Decke-Cornill und Küster (2010) die Begriffe synonym verwenden, bezeichnen Abraham (2005) oder Surkamp (2012) mit dem Begriff des literarästhetischen Lernens einen Teilbereich des literarischen Lernens (vgl. Kräling/Fraile 2015, 4–5). Die enge Verzahnung des literarischen mit dem ästhetischen Lernen wird ebenfalls bei Spinner (2006) deutlich, da seine elf Aspekte literarischen Lernens erhebliche Schnittmengen mit dem ästhetischen Lernen, wie es von u. a. Zabka (2010) modelliert wird, aufweisen. Infolge der uneinheitlichen Begriffsverwendung wird sich hier pragmatisch auf den Terminus des *literarischen Lernens* beschränkt, der das ästhetische Lernen integriert.

31 Wesentlich zur Fundierung und Verbreitung der Methode des bewussten Medienvergleichs hat Heck (2001) durch ihre Unterrichtsreihe zu Max Frischs „Homo faber“ beigetragen. In dieser werden Ausschnitte aus Roman und Film hinsichtlich ihrer (film-)sprachlichen, motivlichen und ästhetischen Gestaltung miteinander verglichen (vgl. ebd., 141). Dass der Medienvergleich

die Intermediale Lektüre als eine Art integrierender Supertext allerdings erst thematisch. Hinsichtlich des Lernpotenzials von solcherlei intentional herbeigeführten Verflechtungen sagt Hörning:

Im Medium der Verflechtung tritt nicht nur Vielheit und Heterogenität hervor. Es werden auch die Übergänge und Überlagerungen sichtbar. Es ist also nicht nur Vielfalt und Differenz [...], sondern vielmehr die komplexe Art und konkrete Weise der Übertragung und Schaltung der heterogenen Elemente, die es immer wieder neu zu ‚übersetzen‘ gilt. (Hörning 2004, 22)

Wenn Verflechtungen, aber auch Brüche von Verbundmedien in angeleiteten Lernprozessen erfahren werden, so ergibt sich nach Kruse (2010, 178) ein „Spielraum für Verstehensaktivitäten“. So kann es, wenn Medienvergleichsaktivitäten das Ziel sind, durchaus produktiv sein, Brüche zwischen Medien nicht durch Montage oder Übergangsmoderation zu kitten, sondern als solche stehen zu lassen und zu thematisieren. Damit wird die Auffassung vertreten, dass Kinder in unserer mediatisierten Kultur längst an Inkohärenzen und Inkonsistenzen zwischen verschiedenen medialen Darstellungen gewöhnt sind. Sie nehmen solche Unstimmigkeiten aufmerksam wahr, können sie aushalten und in ihre Deutungsmuster integrieren. Darüber hinaus können hieraus produktive kognitive Konflikte entstehen, die sowohl die Aufmerksamkeit erhöhen als auch motivierend wirken (vgl. Rosebrock et al. 2017, 80). Rosebrock et al. (ebd., in Angliederung an: Groeben 1982, 267) weisen darauf hin, dass

---

eine gern genutzte Methode bei der Arbeit mit Literaturverfilmungen und ihren Vorlagen im Deutschunterricht ist, wurde wenige Jahre zuvor anhand des *Praxis Deutsch*-Sonderhefts zur „Leseförderung in einer Medienkultur“ (Hurrelmann/Elias 1998) deutlich. In diesem finden sich gerade einmal sechs von insgesamt 29 Anregungen zur Leseförderung, die medienintegrativ angelegt sind. Und zwei von den besagten sechs medienintegrativen Praxisvorschlägen greifen auf den Medienvergleich zurück (vgl. Matthias 1998; Stenzel 1998). Mittelbaren Einfluss auf die Genese von Medienvergleichsaktivitäten im Rahmen des unterrichtsmethodischen Konzepts der Intermedialen Lektüre hat vermutlich noch Kösters und Spinners (2002) Konzeptionierung des ‚Vergleichenden Lesens‘ gehabt. Gleichzeitig will Kruse (vgl. 2014b, 2) den Medienvergleich nicht im Zentrum der unterrichtlichen Arbeit mit Medienverbänden sehen. Dort müsse es vielmehr „um die Initiierung literarischer Lernprozesse, die sich auf die Darbietung und das Arrangement *vieler* zur Verfügung stehender medialer Präsentationsformen beziehen“ (ebd.) gehen.

neue Erfahrungen, die sich nur widersprüchlich mit vorhandenem Wissen verbinden lassen, Neugier wecken und die Bereitschaft erhöhen können, sich intensiver – etwa durch Weiterlesen – mit dem Inhalt auseinanderzusetzen.

Im Hinblick auf das Schüren von Aufmerksamkeit und Lesemotivation liegt in den Disparitäten eines Verbunds also eine Chance begründet. Dafür ist der Vergleich einer Literaturverfilmung mit ihrer Vorlage ein gängiges Verfahren im Lese- und Literaturunterricht und in den Lehrplänen einiger Bundesländer verbindlich festgeschrieben (vgl. Köster/Spinner 2002, 6; 11; kritisch hierzu: Kepser 2012). Essentiell für einen gelingenden Vergleich ist die Fokussierung (des Vergleichenden) auf bestimmte Aspekte wie Szenen oder Figuren (vgl. Köster/Spinner 2002, 7; 10). Diese sollte die Lehrperson als zu fokussierende Aspekte allerdings vorgeben. Denn dann können „Differenzbefunde provoziert und das Denken und Entdecken stimuliert“ (ebd., 8) werden, sodass sich das Textverständnis erweitert. Ein möglicher „Differenzbefund“ könne somit auch „einen Gewinn an Deutungstiefe“ (ebd., 10) darstellen. Werde der Fokus hingegen nicht scharf gestellt, so könne es passieren, dass Lernende Unbedeutendes vergleichen oder Beliebiges in Beziehung zueinander setzen (vgl. ebd., 13). Dergestalt schätzen unterschiedlichste Deutschdidaktiker:innen den Vergleich zwischen verschiedenen medialen Formen der Scriptrepräsentation als bedeutsame Ressource für den Umgang mit Literatur ein: Im Unterricht können durch den angeleiteten Vergleich der medialen Ausformungen Gemeinsamkeiten und Differenzen klarer hervortreten, der Blick für Funktion und Wirkung medienspezifischer Gestaltungsaspekte werde bei den Schüler:innen geschärft (vgl. Frey 2003, 133; Schilcher 2007, 174; Maiwald 2010, 146–147; Staiger 2010, 8–9; Leubner/Saupe/Richter 2012, 201).<sup>32</sup>

.....

32 Kepser und Suhrkamp (vgl. 2016, 220) stehen derartigen intermedialen Vergleichsaktivitäten skeptisch gegenüber. Sie befürchten eine Überforderung aufgrund von überbordender Komplexität. Dem ist in Teilen zuzustimmen. Denn aus meiner Sicht kann es Schüler:innen durchaus überfordern, wenn z. B. intermediale Systemreferenzen durch Medienvergleich erkannt werden sollen. Einen solchen intermedialen Bezug herzustellen, ist äußerst voraussetzungsreich, da neben dem (i) im jeweiligen Fall benötigten und aktualisierten Vorwissen über Medienspezifika noch (ii) die aufmerksame Wahrnehmung, *dass* und *wie* diese Medienspezifika mithilfe der systemeigenen Mittel des kontaktnehmenden Mediums aktualisiert werden, in Anschlag zu bringen ist.

### 2.3.3.2.1 Gegenstandsanalyse und -auswahl

Die Verwobenheit der Verbundmedien wird im Rahmen der Intermedialen Lektüre durch das didaktisch absichtsvolle Montieren und Verknüpfen von Buch, Film, Hörspiel und ggf. weiterer Medien aus dem jeweiligen Verbundangebot genutzt (vgl. Kruse 2016c, 171). Zuvor gilt es im Rahmen der Gegenstandsanalyse, Schnittstellen bzw. Übergänge zwischen den Medien aufzuspüren und durch das Mittel der Montage produktiv aufeinander zu beziehen. Hierbei eröffnen sich unterschiedliche Optionen der Montage bzw. der Schnittstellenwahl, sodass mehr als die eine richtige Intermediale Lektüre zu einem kinderliterarischen Medienverbund erstellt werden kann.

Im Rahmen der Gegenstandsanalyse können in Anlehnung an Grimms (2020, 335–337) Modell zur Analyse, Auswahl und Bewertung populärkultureller Gegenstände für den Deutschunterricht (i) die *thematisch-inhaltliche Dimension*, (ii) die *künstlerisch-ästhetische Dimension*, (iii) die *rhizomatische Dimension*, (iv) die *Populärkultur-spezifische Dimension* und (v) die *Gegenstands-spezifische Dimension* in den Blick genommen werden (vgl. Tab. 1).

<b>(i) thematisch-inhaltliche Dimension</b>	(a) Stoff, Thema, Motiv (b) Handlung, Figur, Raum, Zeit
<b>(ii) künstlerisch-ästhetische Dimension</b>	(c) sprachlich-stilistische Gestaltung (d) narrative Gestaltung (e) multimodale Gestaltung (f) Metafiktion und Intertextualität bzw. Intermedialität
<b>(iii) rhizomatische Dimension</b>	(g) Medienverbundstruktur (h) Vermarktung (i) Bezug zu gesellschaftlichen Entwicklungen (j) User Generated Content
<b>(iv) populärkultur-spezifische Dimension</b>	(k) Klassizität (l) Trivialität (m) Reproduktion oder Verfremdung von prototypischen Versatzstücken
<b>(v) gegenstands-spezifische Dimension</b>	(n) Qualitäten der medienspezifischen Ausformung

Tab. 1: Fünf Dimensionen zur Analyse des gegenstandsseitigen Angebots eines Medienverbunds

### 2.3.3.2 Medienwechsel durch Montage

Nach der Analyse der Potenziale von Verbundmedien stellt sich die Herausforderung, sie didaktisch sinnvoll zu arrangieren. Leitend für dieses ist, dass eine literarische Narration im stetigen Medienwechsel entfaltet wird. Dabei wird jedes Medium nicht vollständig, sondern in Auszügen von den Schüler:innen rezipiert. Bei der Montage der Auszüge kann entweder so vorgegangen werden, dass die einzelnen Medien relativ überschneidungsfrei *aneinandergefügt*, einzelne Szenen in mehreren Medien in *Überschneidung* dargeboten oder Szenen in einem oder mehreren Medien *wiederholt* werden. Die Überschneidung oder Wiederholung empfiehlt sich für Schlüsselszenen, die für den weiteren Verlauf der Handlung von besonderer Bedeutung sind (vgl. Kruse 2014b, 17; Kudlowski 2018, 26). Die Medien können auch bewusst so arrangiert werden, dass Leerstellen, die ein Medium setzt, durch ein anderes aufgefüllt werden. Durch die Auswahl der Auszüge, die Montage der Medien oder die Rezeption durch das Subjekt können *vice versa* auch neue Leerstellen geschaffen werden oder unbeabsichtigt entstehen (vgl. Kruse 2011a, 203). Entsprechend sollte eine Lehrkraft für eine Intermedialen Lektüre folgende Planungsentscheidungen zur Montage der Medien treffen. Zuvorderst:

- An von welcher medialen Fassung entfalteteten Handlungschronologie soll sich die Montage der Versatzstücke orientieren?

Und erst daraufhin:

- Mit welchem Medium soll in die Geschichte eingestiegen werden?
- Wie ist die Kapitel- bzw. Szenenprogression im Wechsel der Medien voranzutreiben?
- An welchen Stellen der Handlung sind Überschneidungen zwischen den Medien sinnvoll? (vgl. Kruse 2010, 183).

Die Montageentscheidungen sollten gut durchdacht sein. Überschneidungen können hierbei (in Form der Wiederaufnahme) als Kohäsionsmittel eingesetzt werden, um die Stimmigkeit des narrativen Textes zu gewährleisten (vgl. Kruse 2011a, 206). Zur Verringerung von Bildungsungleichheit ist ein didaktisches

Arrangement von Verbundmedien anzustreben, das gezielt „eine kontrastierende, vergleichende und wiederholende Rezeption“ (Kruse 2014b, 16) durch die Schüler:innen herausfordert.<sup>33</sup> Ein solcherart strukturiertes Angebot sei prinzipiell dazu in der Lage, „die medienästhetischen Erfahrungen der Kinder so herauszufordern, dass daraus Chancen für transformative Prozesse und Übergänge erwachsen“ – hin „zu jenen Teilmedien eines kinderliterarischen Verbundes, die sich durch höhere literarästhetische Komplexität auszeichnen“ (ebd., 17–18) und im außerschulischen Alltag bislang keine Beachtung gefunden haben oder sogar gemieden worden sind.

In diesem Zusammenhang ist für die Montage noch wichtig, dass sich die distinkten Einzelmedien abwechseln, ohne dass eines von ihnen dominiert, und alle zur intermedialen Literaturbegegnung beitragen (vgl. Kruse 2016b, 35). Dieses relative Gleichgewicht scheint aus inklusiver Perspektive angezeigt, damit alle Schüler:innen im Präsentierten mindestens eine Form von erzählerisch-medialer Darstellung finden, die an ihre individuellen Wahrnehmungsgewohnheiten anschlussfähig ist. Das sei an dieser Stelle explizit betont, weil u. a. Abraham (vgl. 2013, 205) zu Recht beanstandet, dass Hörmedien gegenüber Print- und AV-Medien im Deutschunterricht oftmals vernachlässigt werden. Doch nicht das Argument der Quote steht hinter dieser Kritik, sondern auch pädagogisch-psychologische Studien, die zeigen, dass sich die Nutzung von Hörmedien positiv auf die sprachliche Entwicklung von Kindern und das Lesen auswirkt (vgl. Vorderer/Ritterfeld/Klimmt 2001; Schiffer/Ennemoser/Schneider 2002, 295–296). Gleichzeitig ist die Ausbildung akustischer Wahrnehmung mit ihren spezifischen Qualitäten als notwendiger Bestandteil ästhetischer Bildung Aufgabe des Deutschunterrichts (vgl. Wermke 1995, 20–21).

Für die Abfolge von Hörspiel und Buch empfehlen Frederking, Krommer und Maiwald (vgl. 2018, 142–143) das auditive Medium als Zugang zu wählen, da hierdurch das hörästhetische Moment intensiviert und die Lesemotivation gestärkt wird. Für die Reihung von Film und Buch empfiehlt Schilcher (vgl.

.....

33 Diese Herangehensweise baut wohl u. a. auf Erkenntnissen der Filmdidaktik auf, wonach „die Verlangsamung, Intensivierung und Verfremdung gängiger Rezeptionsmuster“ (Frederking/Krommer/Maiwald 2018, 227) dem Aufbau von Filmlesefähigkeit zuträglich ist.

2007, 172), Filmausschnitte früh einzubinden, da Filmbilder u. a. hinsichtlich der Raum- oder Figurendarstellung kompensierend wirken können, denn sie zeigen, was sich Kinder beim Lesen im Unterricht mangels entsprechender Erfahrungen noch nicht vorstellen können. Gälten die von Frederking, Krommer und Maiwald sowie Schilcher für Hörspiel und Buch bzw. Film und Buch berichteten Folgen der Montage über diese hinaus für alle weiteren möglichen Montagekonstellationen im Medienverbund, so müsste nach Brosch (2014, 106) vom „primacy effect“ ausgegangen werden. Dieser Effekt beschreibt, wie der mediale Zugang zur (Medienverbund-)Narration die weitere, medienübergreifende Rezeption derselben beeinflusst.

### **Spezielle Montagetechniken für die Lesemotivation**

Damit die durch Montage der Medien hergestellten Potenziale ihre lesedidaktische Wirkung entfalten können, müssen laut Kruse (2018, 201) „entsprechende Momente in den Lehr-Lern-Arrangements zu kinderliterarischen Medienverbänden gezielt herbeigeführt werden“. Ausgewählte Filmstills können als Ausgangspunkt bzw. Anreiz zum Vorlesen oder eigenständigen Lesen dienen, wenn das Buch zu der visuell eingefrorenen Szene weiterführende Informationen, wie beispielsweise Innensichten von Figuren, bereithält (vgl. Kruse 2010, 181). Aus rezeptionstheoretischer und lesedidaktischer Perspektive entsteht hierdurch eine kohärente mentale Repräsentation der Textbedeutung, indem zuvor unverbundene mediale Informationen integriert und mit dem Vorwissen der Rezipient:innen verknüpft werden (vgl. Kleinbub 2010, 52). Der Einsatz von Bildern sei für die globale Kohärenzbildung dann besonders vielversprechend,

wenn sie Textinformationen ergänzen und die Textinterpretation steuern, die Beziehung zwischen den im Text angesprochenen Sachverhalten verdeutlichen, räumliche und strukturelle Informationen in Texten visualisieren und wenn das Textmaterial schwierig und unvertraut ist (ebd., 54–55).

Bedeutsam sei in diesem Zusammenhang die Passung von Text- und Bildinformationen. Sobald hier Unstimmigkeiten auftreten, ziehe dies Verstehens-

schwierigkeiten nach sich (vgl. ebd., 55). In diesem Zusammenhang schwingt die Frage der Rentabilität des kognitiven Aufwandes mit. D. h., ob durch den mentalen Abgleich unterschiedlicher medialer Realisierungen eines Scripts Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses eher gebunden werden, die für das Lesen des Buchtextes eigentlich benötigt werden, *oder* ob diese Inferenzprozesse zwischen den aus unterschiedlichen medialen Quellen gebildeten Propositionen hierarchieniedrigere Leseteilprozesse *top-down* entlasten und so kognitive Ressourcen eher frei werden. Letzteres ist bei Illustrationen (in Büchern) der Fall. Diese können als zusätzliche *top-down*-Ressource das Verstehen von Gelesenem unterstützen (vgl. Rosebrock/Gold 2018, 12). Voraussetzung für diese Wirkung ist ein symmetrisches Text-Bild-Verhältnis (vgl. Brügelmann/Brinkmann 2021, 3; Staiger 2022, 15–17). Rosebrock und Gold (vgl. 2018) gehen auf solcherlei intermodale Voraussetzungen allerdings mit keinem Wort ein. Demnach erscheint es bei Intermedialen Lektüren zum Zwecke der Leseförderung für Lehrpersonen geboten, Kohärenz und Stimmigkeit im Falle medialer Disparitäten durch Montage und Übergangsmoderationen herzustellen.

### 2.3.3.2.3 Übergangsmoderationen und Impulse

Eine Intermediale Lektüre wird – wie dies beispielsweise auch bei der Hinführung zum Vorlesen eines Bilderbuchs nicht unüblich ist – durch eine Vorstrukturierung des Gegenstands eröffnet. Hierzu werden Vorerfahrungen und Antizipationen zur Narration auf Basis der Mediencover und der darauf abgebildeten Figuren aktiviert. Für die im Rahmen von Medienverbänden nicht selten abweichenden Titel und Autor:innen der unterschiedlichen Medien kann in diesem Zuge ebenfalls per Impuls sensibilisiert werden. So werden scheinbar disparate Informationen integriert oder die Aufmerksamkeit auf gewisse Aspekte gelenkt, die für das individuelle Verstehen einer Medienverbundnarration bedeutsam sein können. Diese wird präsentiert, indem zwischen den auszugsweise präsentierten Medien derart gewechselt und mithilfe entsprechender Übergangsmoderationen und Begleitimpulse durch die Narration geführt wird, dass sich rezipierendeseitig am Ende der Lektüre „eine kohärent erzählte Geschichte auf der Basis intermedial verwobener Rezeptionseindrücke ergibt“ (Kruse 2014b, 17; vgl. kritisch hierzu: Pissarek 2017,

14). Somit weicht die singuläre Rezeption der Verbundmedien einem intermedialen Umgang (vgl. Kruse 2011a, 202).<sup>34</sup> Der Wechsel der Medien folgt keinem starren Prinzip, sondern orientiert sich einerseits an der Qualität und Bedeutung von Szenen im intra- und intermedialen Vergleich und andererseits an den Lernausgangslagen der Schüler:innen. Übergangsmoderationen werden eingesetzt, um auf Seiten der Schüler:innen Kohärenzen zu bilden, Wahrnehmungen zu intensivieren und Imaginationen zu vertiefen. Das soll gelingen, indem die von der Lehrperson formulierte Übergangsmoderation etwas zusammenfasst, zum (Medien-)Vergleich anregt, an Vorangegangenes erinnert, auf Kommendes verweist oder zur Beobachtung bestimmter Details anregt (vgl. Kruse 2012a, 44).

Die Begleitkommunikation zielt wiederum durch Impulse darauf ab, dass Schüler:innen bewusst und aktiv rezipieren bzw. eingefahrene Wahrnehmungsroutinen bei ihnen durchbrochen werden (vgl. Kruse 2011a, 203).<sup>35</sup> Hierzu können u. a. Medienspezifika durch geeignete Impulse adressiert werden. Diese können die jeweilige mediale Verfasstheit fokussieren, um Darstellungsmöglichkeiten und -limitationen von Medien reflexiv zugänglich zu machen. Dafür geeignet sind Impulse wie: „Woran hast du gemerkt, dass jetzt viel Zeit vergangen ist?“ oder „Wie fühlt sich die Figur und woran erkennt man das?“ (Kruse 2010, 182). Je nach Zielsetzung können auch Impulse zum bewussten Medienvergleich angezeigt sein. Diese können beispielsweise lauten: „Hast du dir die Figur XY so vorgestellt?“ oder „Wie findest du die Stimme von YZ?“ (ebd.). Unabhängig von der Zielsetzung sind Impulse als ergebnisoffene

.....

34 Kruse (2014b, 17) weist darauf hin, dass „auch weniger fragmentierende und segmentierende Begegnungsformen mit Medienverbänden denkbar sind“, als dies bei der Methode der Intermedialen Lektüre der Fall ist. Es sind ebenso „Ganztext-/Ganzmedienrezeptionen“ denkbar – z. B. bei Verbänden zu literarischen Kurzformen (vgl. ebd.). Die Intermediale Lektüre ist also nur eine konkrete Unterrichtsmethode aus dem Bereich möglicher Methoden der intermedialen Literaturbegegnung unter dem Dach von Medienverbunddidaktik.

35 Konzeptionell wurden hierfür ursprünglich singuläre Basiskonzepte der medialen Begleitkommunikation adaptiert, integriert und erweitert: Das Vorlesegespräch für das Medium Buch (vgl. Spinner 2004a, 2005), das Hörgespräch für das Medium Hörspiel (vgl. Hütts-Graff 2008) und das Sehgespräch für AV-Medien (vgl. Möbius 2006, 2008). Das Hörgespräch hat Hütts-Graff (vgl. 2014) einige Jahre später expliziter modelliert. Als besondere Potenziale von Hörmedien, die durch Impulse gehoben werden können, nennt sie die akustische Konfiguration von Handlung und Raum, Figuren und Mehrdeutigkeit (vgl. ebd., 20–21).

Fragen zu formulieren und Doppelfragen zu vermeiden. Insgesamt besteht wie bei jeder Form von Begleitkommunikation für Lehrpersonen die methodische Herausforderung, „ein imaginationsstörendes Abschweifen [der Schüler:innen; MK] zu vermeiden“ (Kruse 2011a, 205). Trotzdem sollte keinesfalls auf diese verzichtet werden, da Befunde darauf hinweisen, dass die evozierte Interaktion – unabhängig von den per Impuls angezielten Medien – die Verarbeitung und Aneignung von Medieninhalten fördert (vgl. Engelkamp 1990, 113–116; Wieler 2004, 274).

### **2.3.4 Drittes Zwischenfazit: IML als mediendidaktisches Basisverfahren für das zu modellierende medienverbundintegrative Leseförderarrangement**

Entscheidend für die Intermediale Lektüre ist, dass die konventionell als distinkt wahrgenommenen Medien *Buch*, *Film*, *TV-Serie* und *Hörspiel* sich abschnittsweise im Erzählen der Geschichte abwechseln, ohne dass ein Medium dominiert und alle Medien zur Narration, also der Generierung eines mentalen (Textwelt-)Modells auf Seiten der Rezipient:innen, beitragen. Für einen nicht unerheblichen Anteil von Schüler:innen stellt das vollständige Lesen des Buchs eine Hürde dar. Diese kann durch die Reduzierung auf *Leseanteile* im Rahmen einer Intermedialen Lektüre herabgesetzt werden, ohne dass in den schriftliterarischen Text – wie z. B. durch Elementarisierung – eingegriffen wird. Auf diese Weise wird ein wesentliches Ziel von Lesedidaktik, das eigenständige Lesen anzuleiten, über sukzessiv zu steigende Selbstleseanteile angebahnt. Wird demgegenüber das ausschließliche Lesen einer Narration zur Norm für alle Schüler:innen erhoben, so werden leseschwächere exkludiert und weiterführende lesebezogene Handlungen finden bei diesen Schüler:innen höchstwahrscheinlich weder kurz- noch mittelfristig mehr statt. Hingegen wird durch Überschneidungen und Wiederholungen ausgewählter Abschnitte gesichert, dass alle Schüler:innen im Rezeptionsangebot eine Form von erzählerischer Darstellung finden, die an ihre Rezeptionsgewohnheiten anschlussfähig ist, sodass sie diese als subjektiv bedeutsame Information werten und in den mentalen Konstruktionsprozess einbringen. Nichtsdestotrotz wird das mentale Bild von Figuren wie Momo oder Ronja Räubertochter individuell bleiben, da Repräsentationsmodelle sich interaktiv aus dem Zusammenwirken

von individuellem Vorwissen und individuellen Erfahrungen einerseits sowie medial vermittelten Informationen andererseits bilden. Unter dem Strich wird damit im Rahmen der Intermedialen Lektüre das am Kommerz orientierte Nebeneinander der Verbundmedien in ein didaktisch motiviertes konzeptionelles Miteinander überführt und *nicht* – wie z. B. im Ideologiekritischen Deutschunterricht der 1970er Jahre geschehen (vgl. u. a. Ide et al. 1972) – gegeneinander ausgespielt.

## 2.4 Der kinderliterarische Medienverbund „Momo“

Sag mal, [...] was ist denn die Zeit eigentlich? [...] Vielleicht ist sie eine Art Musik, die man bloß nicht hört, weil sie immer da ist. Obwohl, ich glaub, ich hab sie schon manchmal gehört, ganz leise. (Ende 2018, 177)

In diesem Kapitel wird gezeigt, wie sich – ausgehend vom originären Medium Buch – die prominente Geschichte „von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte“ (ebd., 3) im Medienverbund entwickelt hat. Dabei werden Medienspezifika in den Blick genommen, die in besonderer Weise dazu geeignet sind, zu begründen, warum populärkulturelle Formate wie der Zeichentrickfilm und die Zeichentrickserie des „Momo“-Verbunds für Leseförderarrangements unverzichtbar sind, die an durch das Kinderfernsehen geprägte Wahrnehmungs- und Rezeptionsgewohnheiten anschließen wollen.

Was in diesem Kapitel – alleine aus Umfangsgründen – nicht geleistet wird, ist eine lückenlose Zusammenfassung der durch die verschiedenen Medien des Verbunds entfalteten Narration. Auf der Ebene von Szenen bedeutungsvolle inhaltliche bzw. formale Gemeinsamkeiten oder Disparitäten zwischen den Einzelmedien werden erst später, im Empirieteil, in den Kontextinformationen zu den Vignetten gesondert nachvollziehbar gemacht, sofern sie für das Deuten von Boris' lesebezogenen Handlungen als notwendig erachtet werden.

## 2.4.1 Konzeptionelle und historische Dimensionen

### Historische Dimension

Die Erstausgabe des Romans „Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte“ erschien am 1. September 1973. Der Titel bezeichnet die Hauptprotagonistin, wohingegen der Untertitel auf Momos Gegenspieler, die Grauen Herren, und das mit diesen verbundene Thema des Romans, die Wahrnehmung von Zeit, verweist.

Im Hessischen Rundfunk lag eine erste Textprobe bereits 1965 vor (vgl. Dankert 2016, 155). Die Bilder – sowohl das Titelbild als auch die dem Fließtext beigegebenen Illustrationen – wurden von Michael Ende eigenhändig angefertigt.<sup>36</sup> Mit James Krüss und Otfried Preußler zählte er zu den wichtigsten Vertretern der modernen phantastischen Kinderliteratur in der BRD. Ende wurde jedoch im Rahmen der sog. *Eskapismus-Debatte* hart kritisiert, was er zum Anlass nahm, nach Italien auszuwandern.<sup>37</sup> Dort lebte er ab 1970 und ließ sich von der italienischen Kultur und der mediterranen Landschaft im Hinblick auf „Momo“ inspirieren (vgl. Kümmerling-Meibauer 2014, 186). Seine Arbeit am Manuskript intensivierte er ab dem Frühjahr 1971 merklich (vgl. Dankert 2016, 155). Das Buch ist mit weltweit über 10 Millionen verkauften Exemplaren nach „Die Unendliche Geschichte“ das erfolgreichste Werk des Autors und wurde in mehr als 46 Sprachen übersetzt (vgl. buchreport 2013). Infolgedessen zählt es zu den zehn meistgelesenen deutschen Büchern weltweit (vgl. Welt 2010). Damit ist es unbestrittener Teil des Klassikerkanons der deut-

.....  
36 Für Bildkünstler:innen und den Thienemann Verlag war Michael Ende ein schwieriger Partner, da er gegenüber Fremdillustrationen zu seinen Texten wohl äußerst kritisch eingestellt war (vgl. Dankert 2016, 154). In „Momo“ stellen Endes Illustrationen entweder stimmungsvolle Handlungsräume (vgl. Ende 2018, 6; 46; 62; 122; 139; 149; 188; 255), für die Handlung Symbolträchtiges (vgl. ebd., 14; 23; 37; 60; 80; 89; 96; 109; 160; 185; 213; 222; 234; 243; 263; 276) oder in die Handlung eingebettete Schrift typographisch hervorgehoben (vgl. ebd., 121; 286; 300) dar. Illustrationen von Figuren sind bis auf jene von Kassiopeia und Momo (vgl. ebd., Cover; 134) nicht enthalten.

37 Michael Ende empfand die Anfang der 1970er Jahre in Westdeutschland geführte Eskapismus-Debatte „richtiggehend erstickend“. Phantastische Literatur wurde von der Literaturkritik als „Fluchtliteratur abqualifiziert“. Stattdessen wurden „Bücher mit sozialkritischem Inhalt und politisch erzieherischer Wirkung“ hochgejubelt (vgl. Hocke/Imhof/Neumahr 2019).

schen Kinderliteratur. Überdies wurde der Roman 1974 mit dem Deutschen Jugendbuchpreis in der Sparte ‚Kinderbuch‘ ausgezeichnet.<sup>38</sup>

Im literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Diskurs besteht weitreichend Einigkeit darüber, dass der Roman aufgrund seines zentralen Themas, dem Umgang mit Zeit, sowohl für Heranwachsende als auch Erwachsene nach wie vor Relevanz hat (vgl. u. a. Niklas 2016, 83; O’Sullivan 2016, 21; Ewers 2018, 59). Konkret findet Ewers (ebd., 129) zufolge „eine literarische Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Gesellschaftsformation“ unter Verwendung „allegorisch-symbolischer Darstellungsverfahren“ statt. Und zwar derart, ohne diese „zu entstellen oder zu verflachen“ (ebd., 126). Zeit haben und zuhören können als zwei Geschenke, die Menschen einander innerhalb und außerhalb der Diegese machen können, gewinnen ihren besonderen Wert vor dem Hintergrund des herrschenden kapitalistischen Finanz- und Wirtschaftssystems.

Ob das große didaktische Potenzial von „Momo“ tatsächlich im Zeit-Thema verortet werden kann, ist kritisch zu hinterfragen. Denn bewegt das vermeintliche Einsparen von Lebenszeit wirklich Kinder? Oder handelt es sich dabei nicht vielmehr um ein Problem der Erwachsenenwelt, das – u. a. aus didaktischen Erwägungen – zum Problem von Kindern gemacht wird? Im Roman selbst gibt ein Grauer Herr beispielsweise zu bedenken, dass Kinder gegenüber den Verlockungen des Zeitsparens weitgehend immun sind: „Kinder lassen sich sehr viel schwerer zum Zeitsparen bringen als alle anderen Menschen.“ (Ende 2018, 130). Es sind vielmehr die innerliterarischen erwachsenen Figuren, die den außerliterarischen erwachsenen Rezipient:innen (im übertragenen Sinne) den Spiegel vorhalten – und zwar, indem thematisch wird, dass Lebenszeit nicht allein Nützlichkeitsabwägungen unterliegen sollte. Kinder hingegen verwenden die ihnen zur Verfügung stehende Lebenszeit deutlich bedürfnisorientierter, z. B. im kindlichen Spiel, dem im Roman das gesamte dritte Kapitel gewidmet ist (vgl. ebd., 25–37).

Aber auch neuere mediale Adaptionen, die den Medienverbund stetig erweitern, verweisen auf die andauernde Relevanz des Textes. So erschien anlässlich des fünfzigjährigen Jubiläums im Thienemann Verlag eine Bilderbuch-

.....  
38 Im Jahr 1981 wurde der Preis in „Deutscher Jugendliteraturpreis“ umbenannt. Seit 1996 erhalten alle Preisträger:innen eine bronzene Momo-Statue zur Ehrung.

Adaption von Simona Ceccarelli und Uwe-Michael Gutzschhahn (2023), deren Erstauflage rasch vergriffen war. Nicht minder populär ist die Dramatisierung von „Momo“ für das deutschsprachige Kindertheater, die nach wie vor zu den meistgespielten Stücken gehört (vgl. Dankert 2016, 164).

Eine weitere erfolgreiche Adaption ist die Oper „Momo und die Zeitdiebe“, für die Michael Ende selbst das Libretto schrieb. Sie wurde 1978 in Coburg uraufgeführt (vgl. Kümmerling-Meibauer 2014, 187) und feierte am 15. Oktober 2017 als internationale Fassung am Königlichen Opernhaus in Kopenhagen Premiere. Daneben wurde erst vor wenigen Jahren die Familienoper „Momo“ (Hiller und Adenberg 2018) in München uraufgeführt. Hierbei handelt es sich um eine Art *Musiktheaterstück* in 18 Bildern, das auf das Märchenhafte der Vorlage fokussiert.

Dass darüber hinaus „Momo“ im Deutschunterricht als Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur gelesen wird, darauf deuten fortwährend erscheinende kommerzielle Materialsammlungen hin (vgl. u. a. Michaelis 2001; Schwake/Schwake 2013; Zwick Eby 2016; Heddrich 2017).

## Konzeptionelle Dimension

Die Geschichte von „Momo“ spielt in einer italienischen Kleinstadt, an dessen Rand ein altes Amphitheater steht. In diesem taucht plötzlich das in Lumpen gekleidete Waisenmädchen Momo auf. Momo hat die besondere Fähigkeit, anderen geduldig zuzuhören. Damit schenkt sie ihnen ihre Zeit und Aufmerksamkeit. Dementsprechend ist sie bei den Bewohner:innen der näheren Umgebung beliebt. Diese suchen Momo auf, da sie sich wie keine Zweite auf das Zuhören versteht. Zwei der Bewohner:innen sind ihre besten Freunde – Beppo Straßenkehrer und Gigi Fremdenführer. Bei beiden handelt es sich um äußerst unterschiedliche Charaktere: Beppo ist alt und introvertiert, wohingegen Gigi jung und extrovertiert zu sein scheint (vgl. Ende 2018, 38–45). In der Summe komplementieren sie einander.<sup>39</sup>

Eines Tages brechen die Zeit-Diebe, die sog. Grauen Herren, Agenten der Zeit-Spar-Kasse, in die Idylle der Stadt und des Miteinanders ein, indem sie

.....

39 Der Autor Michael Ende nutzt in diesem Roman vielfach Komplementarität als Stilmittel. Dies mag seiner Affinität zur asiatischen Kultur geschuldet sein.

die Bewohner:innen auf betrügerische Weise zum Zeitsparen verlocken. Mit der selbstaufgelegten Rationalisierung des Alltags geht für die Menschen eine Entfremdung voneinander und im Zuge dessen die schleichende Auflösung von Gemeinschaftlichkeit einher.<sup>40</sup> Pars pro toto steht hierfür Figaro Fusi, der Friseur des Städtchens. Im Anschluss an die Indoktrination durch einen Agenten der Grauen Herren verzichtet er auf „Scherengeklapper, Geschwätz und Seifenschäum“ (ebd., 65) und fertigt seine Kund:innen im Akkordtempo ab. Auch im Privaten spart er alles Verzichtbare ein: Die zeitintensive Betreuung seiner alten Mutter minimiert er auf das Nötigste und die Liaison zu seiner gelähmten Freundin kündigt er auf. Mit dem Wandel im zwischenmenschlichen Miteinander geht eine innere Veränderung bei Fusi und den weiteren Bewohner:innen der Stadt einher; sie werden gefühlkalt. Obwohl also die Bewohner:innen der Stadt durch die von den Grauen Herren indoktrinierten Ökonomisierungspraktiken fortan jede Menge Zeit einsparen, werden sie zunehmend unzufriedener und verfügen überraschenderweise über weniger (gefühlte) Zeit als zuvor. Die Funktionalisierung des Tuns der Bewohner:innen im Kleinen spiegelt sich in einem veränderten Stadtbild im Großen wider: Die einst idyllische Stadt mit Profil wird zu einer gesichtslosen mondänen Metropole umgebaut. Allein Nützlichkeits- und Effizienzerwägungen, nicht Ästhetik oder Tradition, leiten den Fortschritt.

Im Gegensatz zu den Erwachsenen sind Kinder immun gegenüber den Verlockungen des Zeitsparens. Die Grauen Herren versuchen deshalb, Momo und die übrigen Kinder auf andere Weise ‚kaltzustellen‘. Dazu sperren sie die Kinder der Stadt in sog. „Kinder-Depots“ (ebd., 208) weg und beschäftigen diese durch industriell hergestelltes Massenspielzeug dauerhaft. So kommt es, dass Momo plötzlich ganz alleine ist. Um diesen tristen Zustand aufzulösen, sucht sie ihre alten Freunde – egal, ob jung oder alt – der Reihe nach auf. Ohne es zu wissen, kommt sie damit den Plänen der Grauen Herren in die Quere, sodass ein Agent auf sie angesetzt wird. Mit Hilfe der Puppe Bibigirl (und deren Freunde) versucht der Agent BLW/553/c Momo für eine durch und durch kommerzialisierte Kinderkultur zu gewinnen. Die Puppe Bibigirl erinnert als

.....

40 Es kommt zu einer Entsozialisierung, die sich allegorisch in der durch die Grauen Herren verbreiteten Kälte zeigt.

parabolische Figur unweigerlich an „Barbie“ der Firma *Mattel*. Doch Momo ist unbestechlich und bleibt widerständig. Sie entlockt dem auf sie angesetzten Agenten sogar, wofür die Grauen Herren und ihre Zeit-Spar-Kasse die gesparte Zeit der Menschen missbrauchen.

Mit diesem Wissen veranstalten Momo, Beppo und Gigi gemeinsam mit den Kindern der Stadt eine Demonstration. Durch diese wollen sie die Erwachsenen über die Machenschaften der Eindringlinge informieren. Der Protestmarsch der Kinder verpufft allerdings kläglich: Die Grauen Herren sind vorbereitet gewesen und haben die Erwachsenen beschäftigt, sodass diese keine Kenntnis von der Demonstration nehmen konnten und in ihrer Zeitsparmanie verharren. Darüber hinaus wird als Konsequenz aus dem Verrat an der Zeit-Spar-Kasse der Agent BLW/553/c vom Hochgericht der Grauen Herren vernichtet. Dem der Vernichtung vorgeschalteten Prozess auf der Müllkippe wohnt Beppo aus sicherer Entfernung bei. Auch er ist nun von der Existenz der Grauen Herren überzeugt und hat erfahren, dass diese Jagd auf Momo machen wollen. Lediglich Gigi hält die ganze Angelegenheit noch immer für ein Spiel. Als Beppo (vergeblich) versucht, Momo zu warnen, ist diese – als Auserwählte von Meister Hora, dem Verwalter der Zeit – bereits der Schildkröte Kassiopeia gefolgt, die sie durch die engen Straßen und Gässchen der Stadt zu ihm führt. Dank ihrer besonderen Fähigkeit, eine halbe Stunde in die Zukunft zu blicken, kann Kassiopeia Momo vor den Grauen Herren beschützen. Auf diese Weise führt diese Momo zu Meister Hora. Dieser wird Momos Verbündeter im Kampf gegen die Grauen Herren werden, nachdem er sie im Nirgend-Haus in der Niemals-Gasse in Empfang genommen hat und in das Geheimnis einweiht, woher die Zeit aller Menschen entspringt.

Wo die Zeit entsteht, ist es *hell, warm und freundlich*. Dorthin können die Grauen Herren nicht ohne Weiteres gelangen. Der andere Ort, wo die gesparte Zeit der Menschen in riesigen unterirdischen Speichern von den Grauen Herren gebunkert wird, ist demgegenüber *dunkel, kalt und abweisend*. Dieser Ort ist das Refugium der Grauen Herren. Die einst vitalen, den Menschen zugewiesenen Stunden-Blumen werden an diesem Ort als gesparte Zeit getrocknet und zu Zeit-Zigarren verarbeitet, deren Rauchen die Grauen Herren am Leben erhält. Beide Orte, das Nirgend-Haus und die Zeit-Speicher, liegen außerhalb der Zeit.

Als Momo zusammen mit Kassiopeia aus dem Nirgend-Haus ins Amphitheater zurückkehrt, haben die Grauen Herren ihre Freunde vorsorglich bereits von ihr isoliert. Durch die soziale Isolation soll Momo kooperationsbereit gemacht werden. Das Ziel, das die Grauen Herren hiermit verfolgen, ist, Momo den Weg zu Meister Hora abzupressen, um sich im Nirgend-Haus der gesamten Zeit der Menschheit zu bemächtigen. Zu diesem Zweck haben sie Gigi als gesichtslosen Entertainmentkünstler instrumentalisiert und Beppo Straßenkehrer als verwirrt gebrandmarkten Akkordarbeiter seiner ursprünglichen Lebensphilosophie – „bei jedem Schritt einen Atemzug und bei jedem Atemzug einen Besenstrich“ (ebd., 39) – entrückt.

In ihrer Verzweigung wird Momo unvorsichtig und führt die Grauen Herren, ohne es zu bemerken, zur Niemals-Gasse, in die diese aber nicht eindringen können. Die Grauen Herren beschließen infolgedessen das Nirgend-Haus zu belagern und die von dort an die Menschen ausgegebene Zeit durch ihren Zigarrenqualm zu vergiften. Meister Hora, Kassiopeia und Momo bleibt nichts anderes übrig, als zum Gegenangriff überzugehen. Dafür hält Meister Hora die Zeit an. Als Folge hiervon müssen die Grauen Herren auf ihre Zeitvorräte zurückgreifen und Momo bleibt eine Stunde, in Form einer Stunden-Blume, um den Zeitbunker der Grauen Herren mitsamt der Zeit-Speicher ausfindig zu machen und die dort gehorteten Zeitvorräte zu befreien. Dafür verfolgt sie Agenten, die um frische Zigarren bemüht, zu ihrem unterirdisch gelegenen Domizil flüchten. Im Hauptquartier dieser angekommen, gelingt es Momo und Kassiopeia durch vereintes Geschick, die jeweils egoistisch agierenden Agenten zu besiegen. Nachdem Momo die Zeit-Speicher innerhalb des Zeitfensters von einer Stunde geöffnet hat, strömt die gesparte Zeit zu ihren ursprünglichen Eigentümer:innen zurück. Damit verbunden ist, dass der von Meister Hora erzeugte Stillstand der Welt-Zeit sich genauso auflöst, wie die Grauen Herren, da ihnen ihre Lebensgrundlage, die Zeit der Menschen, die sie durch ihre Zeit-Zigarren konsumiert haben, entzogen wurde. Überwunden werden konnten die Grauen Herren also nur, indem die Zeit angehalten worden ist. Ziel dieser Aktion war es, den Menschen die Zeit als Lebenszeit zurückzuschicken und nicht als eingesparte Zeit in Form der Zeit-Zigarren zu horten.

Der letzte Teil der Erzählung zieht mit den Szenen *Belagerung*, *Zeitstillstand* und *Duell* die Spannungskurve noch einmal hoch, ehe es durch das

exoterische Happy End – inklusive Reaktivierung der Gemeinschaft und Erhöhung Momos zur Erlöserinfigur – zur Katharsis kommt.

Kümmerling-Meibauer (vgl. 2014, 186–187) interpretiert „Momo“ als eine gesellschaftskritische Erzählung, in der die negativen Auswirkungen moderner Technik sowie die Rationalisierung des Alltags verhandelt werden. In dieser Lesart verkörpern die Grauen Herren allegorisch den Verlust grundlegender menschlicher und zwischenmenschlicher Werte. Als deren Gegenbild tritt Momo auf – ein fremdes, magisch begabtes Kind ohne bekannte Herkunft und ohne Schulbildung, das das literarische Motiv des ‚fremden Kindes‘ aktualisiert.

Von Schilcher (vgl. 2012, 16) und Dankert (vgl. 2016, 159) wird die Figur Momo ebenfalls als prototypisch für das Motiv des fremden Kindes erachtet. Der Roman selbst sei allerdings kein prototypischer Vertreter des Phantastik-Genres, sondern laut Ewers (vgl. 2018, 124–125; 251) eher ein urban fantasy-Roman mit gesellschaftspolitischem Einschlag. Rank (2014, 4) zufolge seien es der mit dem Thema einhergehende „kulturkritische Impetus“ und die „symbolträchtigen Figuren“, die der Erzählung einen „phantastisch-allegorischen“ Charakter verleihen.

Im Gegensatz zu Momo und Meister Hora, die Zeit verschenken, stehlen die Grauen Herren den Menschen ihre Zeit. Voraussetzung hierfür ist, dass sie Kontrolle über die Menschen ausüben. Dies gelingt ihnen, indem sie die Menschen zur Durchrationalisierung ihres Alltags veranlassen. Hierdurch sperren sich die Menschen selbst in ein metaphorisches Gefängnis aus Effizienz und Zweckhaftigkeit ein. Momo versucht diese prä-digitale Spielform des „Überwachungskapitalismus“ (Zuboff 2018) durch „Gemeinschaftlichkeit“ (Stalder 2016, 13) zu unterbinden.

Ewers (vgl. 2018, 121) zufolge besteht der Schluss aus zwei Ebenen: Auf der *exoterischen*, also äußeren und an das kindliche Publikum adressierten Ebene, endet die Geschichte märchenhaft mit der Rettung der Welt und der Wiederherstellung einer harmonischen Ordnung – ein klassischer Sieg des Guten über das Böse. Gleichzeitig erkennt Ewers (vgl. ebd.) auf der *esoterischen*, tieferliegenden Ebene eine fundamentale „Disharmonie und Ausweglosigkeit“, die durch das scheinbar glückliche Ende nur überlagert, nicht aber aufgelöst wird. In dieser Lesart erscheinen die Befreiung der Stunden-Blumen und die

abschließende Versammlung des Romanpersonals als ironisch gebrochener, ambivalenter Schluss, der die vermeintliche märchenhafte Utopie infrage stellt. Ewers (vgl. ebd., 120–121) geht sogar so weit zu behaupten, dass – aufgrund gegen Ende des Romans sich häufender Ironie-Signale – der esoterische Schluss der wahre Schluss sein muss.



Abb. 2: Zur Förderung ausgewählte Medien des „Momo“-Verbunds

## 2.4.2 Ästhetische und genetische Dimensionen

### Roman

Zunächst ermöglicht der Roman eine tiefgreifende Innensicht in die Gedanken- und Gefühlswelt der Figuren. Besonders Momos kindlich-poetische Wahrneh-

mung sowie die emotionale Leere der von den Grauen Herren beeinflussten Menschen werden nicht nur beschrieben, sondern durch erzähltechnische Mittel intensiv erfahrbar gemacht. Diese subjektive Perspektivierung zählt zu den zentralen Stärken literarischen Erzählens, da sie das Innenleben der Figuren in einer Weise erschließt, die Film, TV-Serie und Hörspiel nicht leisten können. Ein weiterer medienspezifischer Vorzug liegt in der erzählerischen Gestaltung von Zeit selbst. Der Roman thematisiert Zeit nicht nur inhaltlich, sondern spiegelt sie auch formal wider – etwa durch gedehnte Erzählpassagen, abrupte Zeitwechsel, zyklische Wiederholungen oder Kontraste zwischen subjektiv empfundener und objektiv vergehender Zeit. Diese literarische Reflexion auf die eigene Zeitstruktur verleiht dem Werk eine zusätzliche Bedeutungsebene.

Darüber hinaus nutzt der Roman die Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache, um komplexe gesellschaftliche Prozesse in allegorischer, metaphorischer und symbolischer Form zu gestalten. Beispielsweise fungieren die Grauen Herren als vielschichtige Allegorie auf Zeitdruck, Rationalisierung und Entfremdung. Auch Räume wie das Nirgend-Haus oder die graue Stadt entfalten eine metaphorische Tiefe, während Objekte wie die Stunden-Blumen oder die Zeit-Zigarren sprachlich markante Symbole sind. So verfügt der Roman über eine poetisch dichte, vielschichtige Sprache. Aufgrund dieser sprachlichen Gestaltung – gerade auch im Hinblick auf ihre Musterhaftigkeit – kann der Roman als ein ‚Sprachbad‘ im Schriftspracherwerb fungieren. Nach Stein und Stumpf (vgl. 2019, 211–212) eröffnet der wiederholte Kontakt mit sprachlichen Mustern die Möglichkeit, dass Kinder diese für ihr eigenes sprachliches Handeln übernehmen und adaptieren.

Der Roman bildet – gemäß den Konzepten der Medienverbund- und Adaptionstheorie – nicht nur das Ausgangsmedium, sondern auch das zentrale Referenzsystem, an dem sich sämtliche nachfolgenden medialen Transformationen orientieren. Seine Funktion als Leitmedium manifestiert sich in der fortwährenden Bezugnahme der Adaptionen auf zentrale narrative, ästhetische und thematische Strukturen der Vorlage.

## Hörspiel

Für das 1984 bei *Karusell* veröffentlichte Hörspiel führte Heinz-Günter Stamm Regie. Für die Musik zeichnete Frank Duval verantwortlich. Unter anderem übernahmen der Schauspieler Harald Leipnitz die Rolle des Erzählers und die Schauspielerin Irina Wanka die Rolle der Momo. Die Hörspieladaption ist – analog zu seiner Vorlage, dem Roman – in drei Teile gegliedert, die ihrerseits jeweils etwa 51 Minuten umfassen. So wurde es zunächst als dreiteilige Mini-Serie auf LP und MC veröffentlicht und vertrieben.<sup>41</sup>

In Hörspiel und Realfilm werden musikalische Leitmotive, Melodien oder akustische Signale wiederholt genutzt, um einen bestimmten Handlungsraum oder eine bestimmte Figur gegenstandsseitig akustisch zu markieren oder um rezipientenseitig gewisse Stimmungen zu evozieren.<sup>42</sup> Nach Wermke (1997, 97) entspricht das Hörspiel dem sog. „Szene-Typ“. Bei diesem Typus handelt es sich um „eine Komposition im Wechsel von Szene und Erzählung mit einem deutlichen Übergewicht der Zeitanteile bei den Szenen“ (ebd., 96). Für das „Momo“-Hörspiel konstatiert Wermke (vgl. ebd., 98) hiervon allerdings Abweichungen, die dieses der Struktur des originären Mediums Roman eher nahe rücken als den Anforderungen seriell-narrativer Kinderhörformate: Statt einer gleichmäßigen, temporeichen Struktur wie etwa bei „Bibi Blocksberg“, die sich durch die Abfolge kurzer Erzählerpassagen und längerer szenischer Abschnitte auszeichnet, ist „Momo“ durch ein langsames Tempo und eine weniger rhythmische Gliederung geprägt, obwohl der Wechsel zwischen Erzählerstimme und Dialogsequenzen regelmäßig erfolgt.

.....

41 Im Medienverbund war zu Beginn der Förderung noch ein weiteres Hörspiel erhältlich, das 2013 bei *Silberfisch* erschienen und vom WDR produziert worden ist. Es ist insgesamt über eine halbe Stunde länger als das bei *Karusell* veröffentlichte. Für das Förderarrangement blieb es aus u. a. diesem Grund ungenutzt. Der Vollständigkeit halber soll noch kurz erwähnt werden, dass zum fünfzigjährigen „Momo“-Jubiläum im Jahr 2023, ebenfalls bei *Silberfisch*, noch ein drittes, originäres Hörspiel erschienen ist.

42 Dasselbe gilt für Zeichentrickfilm und Zeichentrickserie; im Vergleich zu Hörspiel und Realfilm jedoch deutlich vermindert.

## Realspielfilm

Der 104 Minuten umfassende Kinofilm *MOMO* wurde von Horst Wendlandt produziert. Regie führte Johannes Schaaf, der gemeinsam mit Michael Ende, Rosemarie Fendel und Marcello Coscia auch für das Drehbuch verantwortlich zeichnete. Den Soundtrack komponierte Angelo Branduardi. Die Rolle des Waisenmädchens Momo übernahm Radost Bokel. Neben ihr spielten mit Mario Adorf als Nicola und Armin Mueller-Stahl als Chef der Grauen Herren zwei Urgesteine der deutschen Filmszene.

An der ursprünglichen Konstellation aus Drehbuchautor Franz Seitz und Regisseur Michael Pfleghar übte Michael Ende harsche Kritik. Er befürchtete, dass sein Stoff zugunsten von Komik und Action trivialisiert würde (vgl. Dankert 2016, 166–167). Nach den für ihn niederschmetternden Erfahrungen in Bezug auf die Verfilmung von „Die Unendliche Geschichte“ durch Wolfgang Petersen war Ende skeptisch gegenüber der Filmwirtschaft und griff recht aktiv in den filmischen Adaptionprozess zu „Momo“ ein: Er beteiligte sich sowohl am Drehbuch als auch an der Regie (vgl. Voss und Anwar 2019). Das führte zu einer „relativ hohen Texttreue“ der Verfilmung (vgl. Niklas 2016, 84) und zu zahlreichen intermedialen Bezügen auf das Theater (vgl. Dankert 2016, 109).<sup>43</sup>

Die Disparitäten zwischen Realfilm und Buch fallen gering aus, obwohl diese auf der Plot-Ebene zunächst nicht unerheblich wirken. Beispielgebend hierfür sei die Zugabteilszene herangezogen, die als Ort der extradiegetischen Erzählung in beiden Medien fungiert: In einem Zugabteil begegnet der Schriftsteller Michael Ende augenscheinlich Meister Hora. Ende und Hora sitzen sich gegenüber und es bleibt offen bzw. der Deutung der Rezipient:innen überlassen, ob die von Hora entfaltete Binnenerzählung sich dergestalt zugetragen hat. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang in jedem Fall Horas Kommentar, der die Zeit- und Ortsunabhängigkeit des Erzählten betont:

.....  
43 Die Reminiszenzen der Szenerien an das Theater verwundern angesichts dessen nicht, „dass [Michael Ende; MK] in jeder Lebensphase und Situation ein Theaterschriftsteller war, der szenisch dachte“ (Dankert 2016, 109), sowie eine Schauspielausbildung absolviert und daraufhin einige Zeit als Schauspieler gearbeitet hatte (vgl. ebd., 66–80).

- Im Film: „Erlauben Sie mir, dass ich Ihnen eine Geschichte erzähle. Ich erzähle sie Ihnen so, als geschehe sie erst in der Zukunft. Oder so, als wäre sie schon geschehen. Für mich macht das keinen Unterschied.“ (MOMO. BRD, ITA 1986, 00:01:57–00:02:12)
- Im Buch: „»Ich habe Ihnen das alles erzählt [...], als sei es bereits geschehen. Ich hätte es auch so erzählen können, als geschehe es erst in der Zukunft. Für mich ist das kein so großer Unterschied.«“ (Ende 2018, 303)

Sowohl im Film als auch im Buch wird mit der Fiktionalität des Erzählten gespielt und rezipientenseitig potenziell eine Irritation evoziert (*Könnte das Erzählte wahr sein?*) – die letztlich nicht aufgelöst wird. Dieser Effekt wird im Realfilm dadurch verstärkt, dass Ende kein Wort redet und seine Mimik als skeptisch-irritiert gedeutet werden kann. Damit bleibt unbestimmt, ob Hora wirklich im Zugabteil kopräsent ist oder ob es sich bei diesem um eine Erscheinung handelt. Der Realfilm wird durch die beschriebene Rahmenerzählung eröffnet. So ist die Zugabteilszene der eigentlichen filmischen Exposition im Stile eines Vorworts vorgelagert. Diese Szene ist ebenfalls im Ausgangsmedium Buch enthalten; und zwar als „Kurzes Nachwort des Verfassers“ (vgl. ebd., 302–303). Insofern unterscheidet sich lediglich die Position der Rahmenerzählung in der Ordnung der Ereignisse auf der Plot-Ebene.

### **Zeichentrickspielfilm und Zeichentrickserie**

Die Zeichentrickserie MOMO wurde von *KirchMedia* in Kooperation mit der *Trickcompany Filmproduktion* produziert. Zusätzlich waren *Blue Toe Productions*, *Milímetros S.A.* und *Wang Film Productions* beteiligt. Regie führte Colum Burke. Am Drehbuch waren Peter Dollinger, Bettina Platz und Uwe Knott beteiligt. Die TV-Serie ist mit einer Staffel, die 26 Folgen umfasst, abgeschlossen. Die deutsche Erstausstrahlung erfolgte ab dem 3. November 2003 ab 19 Uhr, also zur Primetime der Zielgruppe, auf dem Kinderkanal von ARD und ZDF (KiKA). Eine Folge dauert durchschnittlich 25 Minuten. Die Serie wurde viele Jahre stetig wiederholt und von weiteren Kanälen ausgestrahlt – zuletzt 2015 in Deutschland vom KiKA.

Nach Staiger (vgl. 2019, 175) handelt es sich um eine Episodenserie im weiteren Sinne, da die Episodenhandlung durch den sich entwickelnden Rahmenplot ergänzt wird.<sup>44</sup> Dies bedingt, dass bis zum Ende offen bleiben muss, wie der übergeordnete narrative Handlungsbogen (story arc) aufgelöst wird – also ob Momo und ihre Verbündeten die Grauen Herren stoppen können. Die TV-Serie ist recht eng am Plot des Romans orientiert. So bleibt die Reihung der erzählten Ereignisse erhalten. Aufgrund der im Kinderfernsehen gängigen Anzahl von 13, 26 oder 52 Episoden sind diese unterschiedlich nah an der Vorlage orientiert: Beispielsweise verläuft die vierte Episode „Momo und die Südseeprinzessin“ mit den dargestellten Kinderspielen recht originalgetreu, wohingegen die neunte Episode, „Momo und der Jahrmarkt der grauen Herren“, in der Vorlage nicht enthalten ist. Insgesamt wird der kapitalismuskritische Ton der Vorlage durch die Serie getroffen.

Die visuelle Ästhetik der Serie ist dem Zeichentrickspielfilm *MOMO ALLA CONQUISTA DEL TEMPO* des italienischen Regisseurs Enzo D'Alò<sup>45</sup> aus dem Jahre 2001 sehr ähnlich. Es ist zu vermuten, dass die Macher:innen der Serie auf dem Bildmaterial des Zeichentrickfilms aufgesetzt haben. Die visuelle Ästhetik wirkt jedoch etwas spärlicher, spricht günstiger produziert.

An dem Adaptionsprozess von Zeichentrickfilm und -serie zeigt sich beispielhaft, wie in der Trickfilmproduktion der Neuzeit das ökonomische Prinzip der Mehrfachverwertung Anwendung findet. Durch dieses „werden [Filme] gleichzeitig für das Kino und als Serie für das Fernsehen realisiert“ (Wonsowitz 2007, 90). Das führt dazu, dass

[m]it relativ geringem Aufwand und wenig finanziellem Risiko Folgegeschichten produziert [werden], in denen die bereits für den Erfolgsweltfilm teuer entwickelten Charaktere und Animations-Sequenzen geringfügig modifiziert zu einer neuen Story zusammengeschnitten werden (ebd.).<sup>46</sup>

.....

44 Der Roman enthält einige episodisch aufgebaute Szenen – z. B. 6. Kap.: Besuch des Grauen Herren beim Friseur Fusi (vgl. Ende 2018, 63–77) –, die prinzipiell gut als Fernsehserie umsetzbar sind, da sie der Staffelstruktur seriellen Erzählens formal nahe sind.

45 Seine Animationsfilme unterlaufen über weite Strecken die Disneyfication-Formel.

46 Liegen wie im Falle des Medienverbunds zu „Momo“ mehrere Filme vor, so sind didaktisch nicht nur inter-, sondern auch intramediale Vergleiche möglich (vgl. Abraham 2007, 77).

Nach Einschätzung von Dankert (vgl. 2016, 167) orientiert sich die Zeichentrickfilmadaption – und infolgedessen die Zeichentrickserie – stärker an der Filmvorlage von 1986 als an der literarischen Vorlage. Verantwortlich ist diese Orientierung allerdings nicht dafür, dass beide Zeichentrickmedien die mehrdeutige Romanvorlage tendenziell vereindeutigen. Diese ist, wie generell literarische Texte, durch *Vielschichtigkeit* und *Polyvalenz* gekennzeichnet (vgl. weiterführend Nickel-Bacon/Ronge 2018, 33). Während also der Roman die Figur Momo als geheimnisumwobenes und tatenkräftiges Kind darstellt, das der Zeit entrückt zu sein scheint, und diese mit ihrer Gabe, eine ausgesprochen gute ZuhörerIn zu sein, an eine Erwachsene erinnert, wirkt sie als Zeichentrickfigur eher naiv und wenig aktiv. Die Grauen Herren wiederum werden klischiert böse dargestellt.<sup>47</sup> Die Tendenz zur Klischerung ist der Mehrzahl der narrativen Angebote des Kinderfernsehens eingeschrieben. Entsprechend sind die Wahrnehmungsgewohnheiten von primär AV-sozialisierten Kindern entlang eindeutiger Schematisierungen wie *Gut vs. Böse* oder *Arm vs. Reich* ausgerichtet. Ebenso werden die Rezeptionserwartungen durch die dominante Action- sowie Slapstick-Orientierung von Zeichentrickformaten, die sich in geradezu formelhaft vorgetragenen, staccatoartig auftretenden Dynamisierungsschüben und Einlagen des Grotesk-Komischen zeigt, geprägt. Zur weiteren Auflockerung der strukturell dystopisch angelegten Erzählung sind die Figuren und die sie umgebenden Räume in kräftigen bunten Farben gehalten. Das Ausgangsmedium, der Roman „Momo“, verfügt über diese Eigenschaften eher nicht.

Das unterschiedliche Eintreffen der Figur Kassiopeia in Zeichentrickfilm und -serie im Vergleich zu Buch (B), Hörspiel (HS) und Realfilm (RF) kann bei Rezipient:innen zu Irritationen führen. Entsprechend ist diese mediale Disparität in der Montage der Medien zu berücksichtigen: Während Kassiopeia in den Zeichentrickformaten von Beginn an schon da ist, kommt sie in Buch, Hörspiel und Realfilm erst später dazu. Konkret gestaltet es sich so, dass

.....

47 In den Zeichentrickformaten erhalten die Grauen Herren individuelle Charakterzüge, sodass zwischen ihnen unterschieden werden kann. Im Ausgangsmedium Buch tragen diese zwar unterschiedliche Chiffren, der Charakterzug ist jedoch ähnlich – lediglich ihr Anführer sticht als Persönlichkeit aus der recht anonymen Masse hervor. Im Realspielfilm gibt es – allein aufgrund der Individualität jedes Schauspielers – ebenfalls Graue Herren mit Profil zu sehen.

in den drei letztgenannten Medien die Grauen Herren mit Beginn des zweiten Teils (B, HS) bzw. nach 24 Minuten (RF) in die Stadt einfallen und ihre Bewohner:innen zum Zeitsparen drängen und als Reaktion hierauf Meister Hora Kassiopeia aussendet, um Momo in ihren Bemühungen, die Menschen vom Diktat des Zeitsparens loszueisen, zu unterstützen. Demgegenüber sind in den Zeichentrickformaten sowohl die Grauen Herren als auch Kassiopeia von der ersten Folge an bzw. nach zwei Minuten in das Handlungsgeschehen involviert. Das bringt mit sich, dass in den Zeichentrickmedien keine spätere Aussendung Kassiopeias durch Meister Hora mehr stattfindet.

### **3 Darstellung der Ausgangslage, Teil 2: Modellierungen und Konzepte zur Leseförderung**

#### **Abstract**

In Kapitel 3 werden die lesedidaktischen Grundlagen gelegt. Leseförderung wird als dauerhafte und mehrdimensionale Aufgabe verstanden, die sowohl kognitive als auch motivationale und soziale Dimensionen von Lesekompetenz adressieren muss. Da leseschwache Schüler:innen das Lesen häufig als mühsam erleben, steht zu Beginn des Kapitels die Automatisierung hierarchieniedriger Prozesse im Mittelpunkt. Diese verlaufen automatisiert, wenn eine ausreichende Leseflüssigkeit vorhanden ist. Nach der vierdimensionalen Auffächerung des Konstrukts Leseflüssigkeit wird Lesemotivation als zentrale Einflussgröße auf das Leseverhalten definiert. In diesem Zusammenhang werden auch weitere bedeutsame Faktoren für die Genese von Lesemotivation erläutert: das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit und die Attribution. Schließlich wird die Methode des Lesestandems als lesedidaktisches Basisverfahren für das in Kapitel 5 zu modellierende Leseförderverfahren bestimmt – auf der Basis sowohl der Erkenntnisse zu Ursachen schwachen Lesens als auch unter Einbezug vorhandener deutschdidaktischer Studien zur Wirksamkeit von Lautleseverfahren. In Abgrenzung zu bisherigen Studien wird auch die soziale Dimension in Form von Cross-Age-Mentoring fokussiert.

**Keywords:** Leseförderung; Lesekompetenz; Leseflüssigkeit; Lesemotivation; Leseverhalten; Selbstkonzept; Selbstwirksamkeit; Attribution; Lautlesen; Lesestandem; Cross-Age-Mentoring

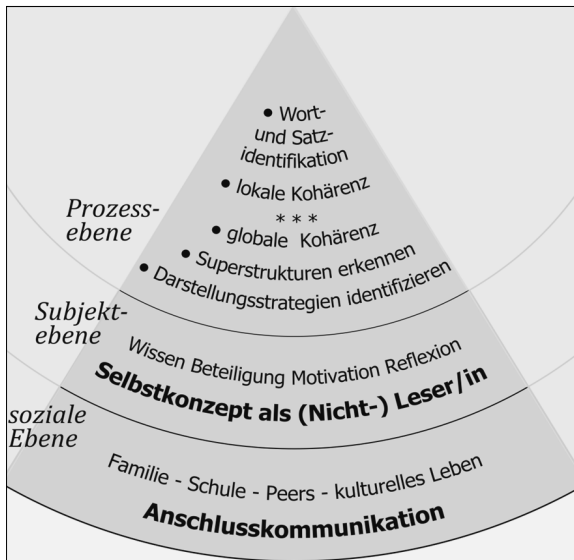
### 3.1 Lesekompetenz

Brügelmann (2018) fasst Lesen als „Sinnsuche“ auf, Hurrelmann (2015, 24) als „konstruktiven Akt der Bedeutungszuweisung“ und Bräuer (2010, 98) als „interaktiv-dialogische[n] Prozess“. Diese drei Auffassungen sind in der Vorstellung vom Lesen als *Problemlöseprozess* gebündelt, welche vor allem für die Didaktik zum Erstlesen leitend geworden ist (vgl. u. a. May 1987; Dehn 1998, 45–46; Fischer 2012c, 75; Jeuk/Schäfer 2013, 171). Diese sich nicht auf Teilleistungen beschränkende, könnensorientierte Perspektive auf den individuellen Leseprozess ist für die Diagnose von Lesekompetenz nicht unerheblich, weil sich von ihr aus das lesebezogene Schülerhandeln als das Ausprobieren unterschiedlicher Lösungsstrategien verstehen und auf seine Angemessenheit analysieren lässt (vgl. Jeuk/Schäfer 2013, 171). In diesem Problemlöseprozess des Lesens werden auf Leserseite „nicht nur Vorwissen und kognitive Fähigkeiten“ aktiviert, „sondern auch motivational-emotionale und kommunikativ-interaktive Bereitschaften und Fähigkeiten“ (Hurrelmann 2015, 24). Eine rein kognitionspsychologische Beschreibung des Lesens als adaptiver Prozess, der auf Kohärenzbildung durch das Zusammenspiel von higher-order- und lower-order-Prozessen sowie metakognitive Steuerung abzielt (vgl. Holle 2010, 107), greift zu kurz – auch wenn sie das Ziel verfolgt, die Textbedeutung zu erfassen (vgl. Schnotz/Dutke 2004, 61). Während also im kognitionspsychologischen Paradigma das Lesen auf mentale Aktivitäten zum Zwecke des Textverstehens beschränkt bleibt, geht der didaktische Diskurs über dieses enge Verständnis hinaus. Ein solches Verständnis geht über die kognitiven Vorgänge im Leseprozess selbst hinaus und bezieht die Erwerbswege sowie die subjektiven und sozialen Funktionen des Lesens in seine Modellierung mit ein (vgl. Rosebrock/Nix 2014, 13–14).

Eine Modellierung von Lesen bzw. Lesekompetenz, in der über den kognitiven Aspekt des Lesens hinaus motivationale, emotionale und interaktionsbezogene Dimensionen integriert werden, legte 2002a erstmals Hurrelmann mit ihrer kultursoziologisch fundierten und didaktisch orientierten Modellierung von „Lesekompetenz im Sozialisationskontext“ (16) vor. Und auch Richter und Plath warben bereits vor Rosebrocks und Nix’ inzwischen als unausgespro-

chenen Standard geltenden „Mehrebenenmodell des Lesens“ (2014 [2008], Abb. 3) dafür, den

Erwerb von Lesefähigkeiten und -fertigkeiten und die Entwicklung von Lesemotivation nicht als aufeinander folgende Prozesse in dem Sinne zu betrachten [...], dass erst nach der Ausbildung der Lesefähigkeit die Lesemotivation folgt, sondern dass beide Aspekte eng miteinander verwoben sein müssen (Richter/Plath 2005, 36).



**Abb. 3:** Diagnose- und Förderinstrument: Mehrebenenmodell nach Rosebrock und Nix (2014, 15)

Von Hurrelmanns Modellierung weicht jene von Rosebrock und Nix grundsätzlich nicht ab. Die prototypischen Merkmale sind weitestgehend identisch (vgl. hierzu auch: Hurrelmann 2002b), in den beiden Modellen allerdings unterschiedlich angeordnet. Dies mag dem Umstand geschuldet sein, dass Hurrelmann (vgl. 2002a, 12) den Schwerpunkt auf die Sichtbarmachung des Lesens als kulturelle Praxis legt, wohingegen Rosebrock und Nix ein für unterrichtliche Zwecke nutzbares Analyse- und Förderinstrument entwerfen. Als

solches ermöglicht es das Mehrebenenmodell, den Leseprozess mehrdimensional und zum Teil kompetenzorientiert zu diagnostizieren und auf dieser Grundlage angemessene Methoden für die Förderung auszuwählen (vgl. Rosebrock 2012; Rosebrock/Nix 2014, 13–14).

Dafür hat das Modell den Aufbau eines kegelrunden Kreisausschnitts und integriert eine Prozess-, eine Subjekt- und eine soziale Ebene.<sup>48</sup> Die Prozessebene deckt das ab, was Lesekompetenz im engeren Sinne meint. Das sind kognitive Fähigkeiten von der Wort- und Satzidentifikation bis hin zur Sinnbildung, die im Leseprozess selbst aktiviert werden (vgl. Rieckmann/Jörgens/Rosebrock 2013, 87–88). Diese Fähigkeiten bzw. Leseteilprozesse werden nach hierarchiehoch und hierarchieniedrig unterschieden. Um die Rangordnung im Modell kenntlich zu machen, werden horizontal drei Asteriscke in die Prozessebene eingezogen. Ein bedeutendes Ziel für die Leseförderung in der Grundschule ist es, dass die hierarchieniedrigeren Teilprozesse automatisiert ablaufen. Erst wenn diese automatisiert und damit unbewusst ablaufen, stehen nämlich ausreichend kognitive Ressourcen für die hierarchiehöheren Teilprozesse im Bereich des Text- bzw. Leseverstehens zur Verfügung. Reichen die Ressourcen hingegen nicht aus, so wird nicht oder nur äußerst eingeschränkt verstanden, was gelesen wird. Die Mühen auf der hierarchieniedrigen Ebene wären dann vergeblich. Bei leseschwachen Schüler:innen gibt es auf dieser Ebene oft noch große Entwicklungsrückstände bzw. -potenziale, insbesondere, was das Rekodieren und Dekodieren, also die Wortidentifikation, betrifft. Sie lesen mühsam Wort für Wort und nur gelegentlich treten größere Wortgruppierungen auf. Zudem kommen verhältnismäßig viele Verlesungen vor. Derart klingt das Gelesene holprig und führt dazu, dass leseschwache Schüler:innen ihr eigenes Lesen als mühsam und fehleranfällig wahrnehmen. Infolgedessen versuchen sie es eher zu vermeiden. Zusätzlich zu den beschriebenen fehlenden Selbstwirksamkeitserfahrungen kommt der Umstand, dass die Wort- und ggf. Satzidentifikation fast alle kognitiven Ressourcen bindet und damit das

.....

48 Auch wenn der kegelrunde Kreisausschnitt mit seiner breiten Basis, die auf eine Spitze zuläuft, eine Hierarchisierung der Ebenen und der darin enthaltenen Komponenten nahe legt, so liegt kein Stufenmodell, sondern ein Kompetenzstrukturmodell vor, das als didaktisches Diagnose- und Fördermodell Anhaltspunkte dazu geben kann, woraufhin und mit welcher Methode einzelne Schüler:innen gefördert werden sollten.

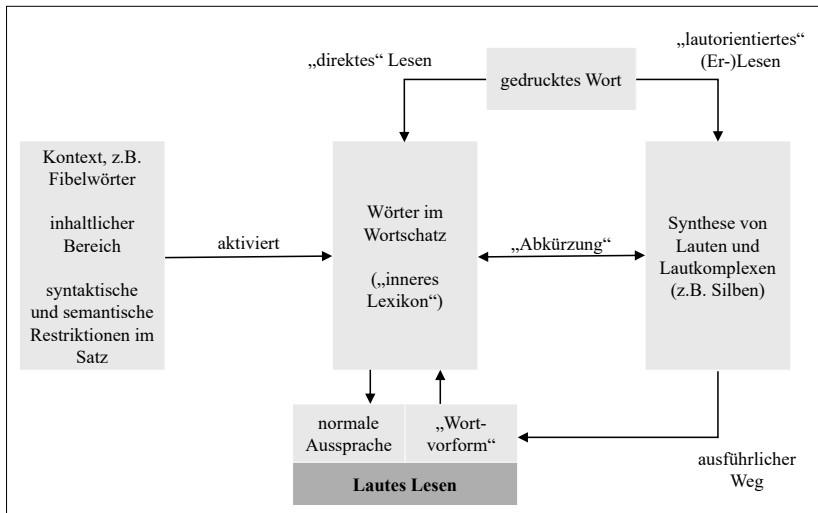
Arbeitsgedächtnis stark belastet. Für das Weiterverarbeiten, das Verstehen des Gelesenen, stehen dann nicht mehr ausreichend Kapazitäten zur Verfügung. Das bedeutet wiederum, dass u. a. weder innere Vorstellungsbilder zum Text entstehen können noch die sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrgenommen werden kann (vgl. Spinner 2006, 8–9). Kurzum: Der Leseprozess ist für diese Schüler:innen eine Last und das Vermeiden desselben die Konsequenz aus erlebter Inkompetenz. Das ist ein Problem für die Lesedidaktik, denn wenn das Lesen einen hohen Aufwand erfordert und trotzdem kaum etwas von dem Gelesenen verstanden wird, hat der viele Jahre lang mit erheblichen Anstrengungen verbundene Prozess des Lesenlernens keinen subjektiven Wert.

Während also die Prozessebene im Mehrebenenmodell auf Lesekompetenz im engeren Sinne bezogen ist, decken die Subjekt- und die soziale Ebene das ab, was Lesekompetenz im weiteren Sinne meint. Das sind diejenigen „Fähigkeiten, die nötig sind, um Leseprozesse zu motivieren, aufrechtzuerhalten und auf ein Ziel hin auszurichten“ (Rieckmann/Jörgens/Rosebrock 2013, 88). Für alle drei Ebenen ist entscheidend, dass sie nicht isoliert voneinander ihre Funktionalität entfalten. Vielmehr stehen die auf allen drei Ebenen gesammelten Erfahrungen mit dem Lesen in einem interdependenten Verhältnis zueinander.

Im nächsten Kapitel steht erst einmal die Wortidentifikation auf der Prozessebene im Zentrum. Am Beispiel des Zwei-Wege-Modell des Lesens wird entfaltet, warum bei leseschwachen Schüler:innen fast alle kognitiven Ressourcen vom Rekodieren und Dekodieren gebunden werden und wie dieser Zustand durch einen Kontext, wie den Einbezug weiterer Medien zum selben Script, möglicherweise überwunden werden kann.

## **3.2 Zwei-Wege-Modell des Lesens (Dual-Route-Model)**

Das Zwei-Wege-Modell des Lesens beschreibt, wie der Name schon andeutet, die durch zwei Teilprozesse beeinflusste Wortidentifikation beim Lesen auf der Prozessebene. Folgende Teilprozesse bzw. Wege (oder Routen) werden in diesem Modell angenommen: der indirekte, regelgeleitete Weg des phonologischen Rekodierens und der direkte, automatisierte Weg des mentalen Lexikons.



**Abb. 4:** Das Zwei-Wege-Modell des Lesens nach Scheerer-Neumann (1990a)

Das nach wie vor einflussreiche Modell entspringt den Überlegungen des Kognitionspsychologen Max Coltheart (vgl. 1978) und wird hier in der von Gerheid Scheerer-Neumann (1990a) vorgenommenen Aufbereitung verwendet (vgl. Abb. 4). Mit seinem Fokus auf dem technischen Aspekt des Lesens nahm Colthearts Urfassung einseitig *bottom-up*-Prozesse auf Kosten der *top-down*-seitigen Sinnerwartungen in den Blick. Diese Einseitigkeit wurde durch eine spätere Überarbeitung aufgehoben, bei der der Kontext als Quelle für die leserseitige aktive Hypothesenbildung Eingang in die Modellierung fand.

### 3.2.1 Der indirekte Weg

Auf dem indirekten Weg findet latorientiertes Lesen statt, indem Graphem-Phonem-Zuordnungen vorgenommen werden bzw. ein Wort in seine phonologische Repräsentation zerlegt wird (vgl. Scheutz/Kaltenbacher 2010, 42). Das bedeutet, Schriftzeichen als solche wahrzunehmen, Grapheme die passenden Phoneme zuzuordnen, Laute zu Silben zusammenschleifen, Silben zu Wörtern zu aggregieren, das Wort so lange mehrfach auszusprechen, bis es in seiner Bedeutung dekodiert, also erkannt worden ist.

Dieser Weg hat den Nachteil, dass er – verglichen mit dem direkten Weg – sehr lange dauert und das Arbeitsgedächtnis stark belastet. Das kann so weit gehen, dass das vollständige Wort Graphem für Graphem in Phoneme übersetzt und diese laut synthetisiert werden müssen (vgl. Scheerer-Neumann 1990b, 261), bis ein passendes Aussprachemuster für das Wort gefunden wurde. Im Rahmen dieses ressourcenintensiven Rekodierprozesses ist noch nicht einmal der Aufwand für das notwendigerweise darauf folgende Dekodieren einbezogen. Vorteilhafter ist es hingegen, wenn Wortteile automatisiert erkannt werden. Das können z. B. frequent auftretende Signalgruppen wie „atz“ in Satz, Katze oder kratzen oder bestimmte Vor- und Nachsilben wie „zer-“ und „-ig“ in zerkratzen oder kratzig sein. Werden sie registriert, so können größere Wörter (zum Teil) gegliedert werden und müssen nicht (vollständig) auf Buchstabenebene rekodiert werden (vgl. Brügelmann 1981, 84).

#### 3.2.2 Der direkte Weg

Auf dem direkten Weg wird das mentale Lexikon, in dem alle einer Person bekannten Wörter abgespeichert sind, unmittelbar angesteuert. Insofern handelt es sich beim mentalen Lexikon um eine „Gedächtnisstruktur“ (Scheerer-Neumann 1990b, 261), die den aktiven und passiven Sprachwortschatz einer Person in seiner Vernetztheit umfasst (vgl. Gasteiger-Klicpera 2020, 16). In diesem sind Wörter inklusive all ihrer Merkmale (visuell, phonologisch, semantisch, grammatikalisch, graphomotorisch, emotional) hinterlegt (vgl. Scheerer-Neumann 1990b, 261). Über partiell wahrgenommene visuelle Merkmale eines Wortes wird der entsprechende Eintrag im mentalen Lexikon angesteuert und das Wort sofort richtig gelesen. Es wird auf die Bedeutung von Wörtern abgezielt und der Kontext genutzt. Die Synthese von Wortbestandteilen ist nicht notwendig. Allerdings kann es beim direkten Benennen zu Wortersetzungen kommen, wenn Hypothesen nicht (genau genug) am Schriftbild geprüft werden (vgl. Wedel-Wolff 1997, 57).

Forschungsergebnisse deuten in die Richtung, dass sowohl die direkte als auch die indirekte Route gleichzeitig aktiviert werden, letztere jedoch hauptsächlich als eine Art Backup fungiert (vgl. Fischer 2012c, 57). Es liegt damit auf der Hand, dass die direkte Route „die schnellere und effektivere“ ist, „die es hauptsächlich auszubauen gilt“ (ebd., 75).

### 3.2.3 Das mentale Lexikon

Da also im Sichtwortschatz u. a. visuelle, semantische und phonologische Merkmale einer sprachlichen Einheit hinterlegt sind, bildet ein wichtiges Ziel der Primarstufenzeit, diesen zu erweitern (vgl. Rosebrock/Gold 2018, 9). Mit der Expansion des Wortschatzes steigt nämlich die Wahrscheinlichkeit, dass ein Match zwischen diesem und den Wörtern in Texten zustande kommt. Ob die wiedererkannten Wörter im Rahmen des Textverstehensprozesses weiterverarbeitet werden, ist durch diesen Prozess aber noch nicht gesichert (vgl. Schnotz/Dutke 2004, 82). Daher resümieren Schnotz und Dutke:

Insgesamt gesehen scheint der Umfang des menschlichen Lexikons und damit die Kenntnis des verwendeten Vokabulars eine wichtige, aber nicht allein ausschlaggebende Rolle beim Zustandekommen von Leseverständnis zu spielen. (ebd.)

In jedem Fall sorgt das Vorhandensein eines umfangreichen Sichtwortschatzes dafür, dass seltener das lautsprachliche Rekodieren von Schriftzeichen im Rahmen der indirekten Route notwendig wird. Zudem werden die Kenntnisse über Wortarten und schriftsprachliche Satzstrukturen erweitert, was ebenfalls dazu beiträgt, die Wortidentifikation zu beschleunigen (vgl. Gold/Rosebrock 2017, 343). Klar ist, dass kompetentere Leser:innen einen wesentlich schnelleren Zugriff auf ihr mentales Lexikon haben als schwächere. Sie verwenden beide Wege immer gleichzeitig, da zwischen diesen eine positive Wechselwirkung besteht (vgl. Jorm/Share 1983, 139–140; Wedel-Wolff 1997, 57). Angebote zur Wortschatzerweiterung in der Förderung leseschwacher Schüler:innen scheinen also aussichtsreich, aber nicht alleinig hilfreich zu sein. Daraus ergibt sich die Frage nach ergänzenden Förderansätzen, die über die rein lexikalische Ebene hinausgehen. Bezogen auf das Zwei-Wege-Modell stellt sich dabei die Frage, welche kontextuellen Bedingungen und Unterstützungsformen darüber hinaus zu berücksichtigen sind – und genau hier setzen die folgenden Kapitel zu *Kontexte* und *Leseflüssigkeit* an.

### 3.2.4 Kontexte

Der Kognitionspsychologe Johannes Engelkamp konnte in empirischen Studien zeigen, dass durch die Beeinflussung der Enkodier- und Retrieval-Prozesse die Behaltensleistung verbessert wird (vgl. Engelkamp 1990, 468). Bezogen auf die Wortidentifikation bedeutet der Befund, dass begleitende Kontexte das Einschreiben und Abrufen von Wörtern begünstigen.

Kontexte können das Lesen und Verstehen von Wörtern auf zwei Ebenen erleichtern: Zum einen auf inhaltlicher Ebene, zum anderen durch syntaktische Restriktionen im Satz (vgl. Rosebrock/Gold 2018, 10). Im ersten Fall – dem inhaltlichen Kontext – werden bestimmte Wörter aufgrund des thematischen Rahmens eines Textes wahrscheinlicher. So wird im Roman „Momo“ etwa durch den Handlungsraum der urbanen Stadt die Erwartung geweckt, dass Wörter wie *Auto* oder *Straße* vorkommen. Vergleichbar mit einer Google-Suche werden im mentalen Lexikon daraufhin passende Wort-einträge vorgeschlagen, die mit fortschreitender Wortidentifikation schrittweise eingegrenzt werden. Im zweiten Fall – dem syntaktischen Kontext – bleiben im mentalen Lexikon nur jene Wort-einträge aktiv, die im Rahmen der grammatischen Struktur des Satzes noch sinnhaft möglich wären. Die erleichternde Funktion beider Varianten – auch in Kombination – ist, dass nachfolgende Wörter antizipiert und dementsprechend schneller verarbeitet werden können (vgl. ebd.). Laut Ute Fischer (vgl. 2012c, 74) ist auf Basis des Kontextes das Antizipieren eine gängige Strategie beim Erlesen bekannter und unbekannter Wörter und Annegret von Wedel-Wolff (vgl. 1997, 57) macht darauf aufmerksam, dass Förderung sich nicht darauf beschränken sollte, allein den Prozess des phonologischen Rekodierens immer stärker beschleunigen zu wollen. Auch das Heranziehen von Kontexten könne den Leseprozess beschleunigen. Mit Hilfe von Kontexten würden Wedel-Wolff (vgl. ebd., 60) zufolge Sinnerwartungen aufgebaut oder einzelne Buchstaben zu größeren Einheiten zusammengezogen. Hans Brügelmann (1981, 83) spricht in diesem Zusammenhang vom „Ausnutzen von Sinnstützen bzw. syntaktischen Begrenzungen“. Ersteres, also das Ausnutzen von Sinnstützen, bedeutet, dass ein:e Leser:in einen Text, einen Satz oder einzelne Wörter auf Grundlage einer bestimmten Erwartung zu lesen beginnt (vgl. ebd.). Die Erwartung kann durch „die Überschrift, ein begleitendes Bild, den Satzanfang,

ein am Rande des Blickfeldes wahrgenommenes späteres Wort oder ähnliche *inhaltliche Vorinformationen*“ (ebd.) gespeist sein. Der Leseprozess wird umso eher beschleunigt, je spezifischer die semantischen Informationen sind. Letzteres, also das Ausnutzen von syntaktischen Begrenzungen, meint, dass im Leseprozess Annahmen darüber gemacht werden, „wie ein Wort nach der erkennbaren Stellung im Satz oder wie eine Satzgliederfolge im nachgestellten Hauptsatz aussehen muß“ (ebd.).

Wie wichtig die Verfügbarkeit von Kontextinformationen – insbesondere für schwächere Leser:innen – ist, zeigen empirische Studien: Perfetti, Goldman und Hogaboam (vgl. 1979) konnten beispielsweise zeigen, dass der Abstand in den Leistungen zur Worterkennung sich zwischen starken und schwachen Leser:innen verringert, sobald die zu lesenden Wörter kontextualisiert waren, und Klicpera und Gasteiger-Klicpera (vgl. 1993, 50–51) stellten fest, dass im Rahmen der Wortidentifikation die Dekodiergenauigkeit und die Geschwindigkeit schwach lesender Kinder eine stärkere Kontextabhängigkeit aufweisen als die gut lesender.

Auf Grundlage der zusammengeführten Argumente zum Ausnutzen des Kontextes lautet eine These dieser Arbeit, dass als Sinnstütze im inhaltlichen Bereich Medienverbünde wirksam werden können, indem Inferenzprozesse zwischen dem Lesen eines Romantextes und parallel erzählender Medien stattfinden. Insbesondere dann, wenn eine Szene in Montage so dargeboten wird, dass sich eine direkte Überschneidung mit dem im Buch zu Lesenden ergibt. Am stärksten dürfte der kontextuelle Einfluss des Mediums Films, respektive von Serienformaten des Kinderfernsehens ausfallen, da bei diesem mit der tiefsten Verarbeitungstiefe (vgl. Anders 2023, 82) und mit der höchsten Adaptivität auf Basis der Ausführungen in Kapitel 2.1 gerechnet werden kann.

### 3.3 Leseflüssigkeit

Leseflüssigkeit bzw. *Fluency* als mehrdimensionales Konstrukt wird im lese-didaktischen Diskurs üblicherweise aufgefächert in:

1. die Genauigkeit des Dekodierens – d. h., wie fehlerfrei bzw. fehlerbehaftet gelesen wird;
2. die Automatisierung der Dekodierprozesse – d. h., wie stockungsfrei bzw. stockungsbehaftet gelesen wird;
3. die Lesegeschwindigkeit – d. h., wie viele Wörter pro Minute gelesen werden;
4. die sinngemäße Betonung – d. h., wie angemessen bzw. unangemessen die Betonung hinsichtlich der inhaltlichen Dimension des Gelesenen ausfällt (vgl. Rosebrock/Nix 2006, 93, 2014, 40; Lauer-Schmaltz/Rosebrock/Gold 2014, 45; Rosebrock et al. 2017, 16).<sup>49</sup>

Im deutschsprachigen Raum ist diese vierdimensionale Gliederung aufgrund der in den 2000er- und 2010er-Jahren veröffentlichten Arbeiten der interdisziplinär zusammengesetzten Frankfurter Forschungsgruppe zur Leseflüssigkeit um Rosebrock und Gold dominant (vgl. z. B. Holle 2010, 147; Philipp 2013a, 98). In englischsprachigen Ländern greifen Forscher:innen (vgl. z. B. Rasinski 2010, 31–32) und Praktiker:innen (vgl. z. B. Schaber 2017, 45) oftmals auf eine dreidimensionale Gliederung zurück, wie sie hier stellvertretend Kuhn, Schwanenflugel und Meisinger vornehmen:

Fluency combines accuracy, automaticity, and oral prosody [...]. It is demonstrated during oral reading through ease of word recognition, appropriate pacing, phrasing, and intonation. (Kuhn/Schwanenflugel/Meisinger 2010, 240)

Demnach wird auf die gesonderte Betrachtung von Automatisierungsprozessen im Sinne von Stockungen beim Lesen verzichtet und stattdessen Automatisierung im Rahmen von Geschwindigkeit mitgemeint. Auch hierzulande existieren Studien, die Automatisierung nicht gesondert betrachten (vgl. Gailberger 2013; van Zadelhoff/Wember 2013; Sappok/Linnemann/Stephany 2020).

.....

49 Für die eigene Untersuchung wurde statt der Bezeichnung „sinngemäße Betonung“ der Ausdruck „betontes und sinngestaltendes Vorlesen“ gewählt, da dieser die vierte Teildimension differenzierter erfasst.

	<b>dreidimensionale Gliederung</b>	<b>vierdimensionale Gliederung</b>	<b>primäre Funktion</b>
Dekodier- genauigkeit	X	X	Wortidentifikation
Automatisierung	X		
Geschwindigkeit	X	X	Satzidentifikation
Sinngemäße Betonung	X	X	

**Tab. 2:** Vergleich der drei- und vierdimensionalen Gliederung von Leseflüssigkeit

Im Hinblick auf die Kompatibilität des Konstrukts Leseflüssigkeit mit dem Mehrebenenmodell und dem Zwei-Wege-Modell sind *Dekodiergenauigkeit* und *Automatisierung* auf Wortebene zu verorten. Sowohl *Lesegeschwindigkeit* als auch *sinngemäße Betonung* sind für das Lesen auf Satzebene entscheidend (vgl. Tab. 2 sowie Rosebrock/Gold 2018, 10–11). Dabei hängen alle vier Teilkomponenten sowohl leise als auch laut voneinander ab, denn erst das Zusammenwirken aller begünstigt das flüssige Lesen (vgl. Kuhn/Schwanenflugel/Meisinger 2010, 240; Lauer-Schmaltz/Rosebrock/Gold 2014, 45).

Leseschwachen Schüler:innen bereitet die Wort- und die Satzidentifikation große Probleme. Was ihnen laut Fellowes und Oakley (vgl. 2020, 352) vor allem zum flüssigen Lesen fehlt, sind effektive Dekodierstrategien – wie die in Kapitel 3.2.4 genannten –, mit Hilfe derer sie ihren Sichtwortschatz erweitern können.

Nicht-flüssiges bzw. disfluentes Lesen liegt vor, wenn

1. beim Dekodieren viele Fehler gemacht werden, die nicht selbstständig korrigiert werden;
2. die Automatisierung noch unzureichend ausgebildet ist und es dadurch wiederholt zu Stockungen und Pausen bei der Worterkennung kommt;
3. die Lesegeschwindigkeit gering ausfällt und nicht an den semantischen Gehalt der Textvorlage angepasst wird;
4. Betonung und Segmentierung bei der Leseperformanz nicht wahrnehmbar sind oder inadäquat in Bezug auf die Textvorlage ausfallen.

Vor allem Längsschnittstudien zeigen, wie bedeutsam flüssiges Lesen für die Entwicklung von Lesekompetenz ist. Beispielsweise kommen Klicpera und Gasteiger-Klicpera (vgl. 1993, 57) in ihrer Wiener Längsschnittstudie zu dem Ergebnis, dass die interindividuellen Unterschiede zwischen Kindern hinsichtlich ihrer Leseflüssigkeit schon früh in der Grundschule auftreten, stabil bleiben und die Kluft zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Leser:innen sich mit den zunehmenden Schuljahren sukzessive vergrößert. Diese Kluft kann je nach untersuchtem Teilkonstrukt bis zu sechs Schuljahre betragen (vgl. ebd.). Dass Unterschiede zwischen den Kindern ab der ersten Klasse zu späteren, erheblich divergierenden Entwicklungsverläufen führen, konnten folgende Längsschnittstudien immer wieder bestätigen: Landerl/Wimmer 2008; Hulslander et al. 2010; Ennemoser et al. 2012; Duzy et al. 2013.

Dieses auch als Scheren- bzw. „Matthäus-Effekt“ (vgl. zur Begriffsgrundlegung: Stanovich 1986) bekannte Phänomen verweist darauf, dass gute Leser:innen immer besser werden, während schwache Leser:innen auf ihrem Leistungsniveau stagnieren oder schwächer werden. So verwundert es nicht, dass Studien wie die von Rasinski et al. (vgl. 2005, 25) Rückstände von mehr als einem Schuljahr für die Leseflüssigkeit von Neuntklässler:innen feststellen. In der Studie von Sappok, Linnemann und Stephany (vgl. 2020, 201) macht die Gruppe der leseschwachen, disfluenten Leser:innen 20 bis 25% aus.<sup>50</sup> Im interindividuellen Vergleich verlieren diese Schüler:innen je Klassenstufe immer weiter an Boden, insbesondere in der Sekundarstufe I (vgl. ebd., 204). Im Feld werden die Disparitäten in der Leseentwicklung insofern sichtbar, als dass

[b]ereits Ende der 1.Klasse manche Kinder relativ rasch und fehlerlos [lesen], während die schwächsten Leser noch fast jedes vierte Wort falsch lesen. In den höheren Klassenstufen der Volksschule kann man dann deutlich sehen, daß manche Schüler noch nicht einmal das durchschnittliche Leseniveau eines Schülers am Ende der 1.Klasse erreicht

.....

50 Die großen Vergleichsstudien zur Lesekompetenz (vgl. Kap. 1) und Längsschnittstudien zur Leseflüssigkeit weisen in etwa einen gleich hohen Anteil an leseschwachen Schüler:innen aus. Das ist bemerkenswert, da die beiden untersuchten Konstrukte erhebliche Schnittmengen aufweisen, aber nicht deckungsgleich sind.

haben, während andere bereits so sicher und geläufig lesen wie Schüler der Sekundarstufe. (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993, 56–57)

Daraus folgt, dass leseschwache Schüler:innen einen individualisierten und differenzierten Leseunterricht benötigen, um die Kluft zu verringern. Nur wenn das gelingt, können sie von dem Leseunterricht in der von ihnen besuchten Klassenstufe überhaupt profitieren (vgl. ebd., 57). Eine alternative, positiv gewendete Bewertung der Befundlage nehmen Gold und Rosebrock (vgl. 2017, 344) vor: Angesichts der nachhaltigen Wirkung von Leseflüssigkeit auf das Textverstehen könne sich die Förderung von disfluent Lesenden zu jedem Zeitpunkt ihrer Entwicklung positiv auf ihr Textverstehen und damit auf ihre Lesekompetenz insgesamt auswirken.

### 3.3.1 Zentrale Funktion: Brücke zum Textverstehen

Leseflüssigkeit bildet eine Brücke zwischen hierarchieniedrigen und -hohen Leseteilprozessen oder anders gesagt, zwischen Dekodierfähigkeit und Textverstehen (vgl. Pikulski/Chard 2005; Holle 2010, 147).<sup>51</sup> Insofern trägt Leseflüssigkeit wesentlich zum Textverstehen bei (vgl. u. a. Rosebrock/Nix 2006, 93; Klauda/Guthrie 2008, 318; Kuhn/Schwanenflugel/Meisinger 2010, 240; Schaber 2017, 45; Sappok/Linnemann/Stephany 2020, 204).<sup>52</sup> Damit ist Leseflüssigkeit eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung, um die Bedeutung von Texten verstehen zu können (vgl. Hasbrouck o.J.; Gold/Rosebrock 2017, 344). Entsprechend wurde Leseflüssigkeit von Lauer-Schmaltz, Rosebrock und Gold (2014, 45) zur „Zieldimension“ von Lesedidaktik erklärt. Denn so lange ein Kind noch stockend liest, werden seine kognitiven Ressourcen – insbesondere das Arbeitsgedächtnis – über Gebühr belastet. Die Folge ist, dass Lesen als anstrengende Tätigkeit attribuiert wird und der Zugang zum Genuss- und Informationspotenzial von Texten verstellt ist. Wird diese Erfahrung wiederholt gemacht, ist die Gefahr groß, dass Lesen zur dauerhaf-

.....  
51 Aus diesem Grund erscheint es mir nicht abwegig, die drei Asteriske auf der Prozessebene innerhalb des Mehrebenenmodells als eine solche Brücke zu deuten.

52 Im Diskurs wird darüber gestritten, ob Leseflüssigkeit und Textverstehen nicht sogar in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis stehen (vgl. Fellowes/Oakley 2020, 352).

ten Belastung wird. Sobald jedoch die hierarchieniedrigen Teilprozesse der Wort- und Satzidentifikation (weitestgehend) automatisiert ablaufen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Lesen als subjektiv bedeutsam erfahren wird.

Das rührt daher, dass Lesen aus kognitionspsychologischer Sicht die Interaktion von hierarchieniedrigen und hierarchiehoher Teilprozessen verlangt. Während hierarchiehohe Teilprozesse einer bewussten gedanklichen Anstrengung bedürfen und damit das Arbeitsgedächtnis notwendigerweise beanspruchen, können hierarchieniedrige Teilprozesse so weit automatisiert werden, dass sie keine wesentlichen kognitiven Ressourcen binden. Begründen lässt sich das mit der Theorie zur automatischen Informationsverarbeitung beim Lesen von LaBerge und Samuels (vgl. 1974), der zufolge die limitierte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses – unabhängig von der individuellen Lesekompetenz – das gleichzeitige Ausführen hierarchieniedriger und hierarchiehoher Prozesse verhindert. Solange hierarchieniedrige Prozesse die bewusste kognitive Verarbeitung erfordern, sei der Wechsel der Aufmerksamkeit (Attention-Switching) unumgänglich. Daher wechselt der Aufmerksamkeitsfokus bei disfluent Lesenden zwischen Dekodieren und Verstehen ständig, während fluent Lesende ihre gesamte Aufmerksamkeit auf den Verstehensprozess richten können. Van Zadelhoff und Wember (vgl. 2013, 115) machen darauf aufmerksam, dass schwächere Leser:innen infolgedessen Wörter oder ganze Sätze mehrmals lesen müssen, um den Sinn des gerade Gelesenen überhaupt ansatzweise erfassen zu können.

Es liegt auf der Hand, dass hierarchisch niedrigere Prozesse bis zu ihrer Automatisierung intensiv geübt werden müssen, um ein ständiges Hin- und Herwechseln oder wiederholtes Lesen zu vermeiden. Sappok, Linnemann und Stephany (vgl. 2020, 197) konnten in ihrer Längsschnittstudie anhand der Daten von Viert- und Sechstklässler:innen zeigen, dass hierfür ein hohes Maß an Dekodiergenauigkeit allein nicht ausreichend ist; das Dekodieren muss vielmehr reibungslos, also ausreichend schnell verlaufen. Die Relevanz einer genauen und schnellen Wortidentifikation für den Übergang zu hierarchiehoher Prozessen des Textverstehens, zeigte Perfetti (vgl. 1985) mit seiner Theorie der verbalen Leistungsfähigkeit (Verbal Efficiency Theory) schon früher auf. Die Entlastung des Arbeitsgedächtnisses durch ausreichend genaue und schnelle Dekodierprozesse wirkt sich also positiv auf das Textverstehen aus.

Dabei kommt es als Beiprodukt zu einem gewissen Grad an sinngemäßer Betonung (vgl. Calfee/Drum 1986, 821).

Wenn verstanden wird, was gelesen wird, steigt die Wahrscheinlichkeit dafür, dass auch zu einem späteren Zeitpunkt erneut zum Buch gegriffen wird. Leseflüssigkeit und Lesemenge stehen also in einem direkten Abhängigkeitsverhältnis. Garbe beschreibt dieses Phänomen, das auch als *Engelskreis des Lesens* benannt wird, folgendermaßen:

*Je mehr jemand liest, desto flüssiger wird er oder sie lesen; umgekehrt ist ein bestimmter Grad von Leseflüssigkeit aber auch die Voraussetzung dafür, dass überhaupt gern und viel gelesen wird. (Garbe 2010a, 199)<sup>53</sup>*

In diesem Kontext sei die sog. *Verdrängungshypothese* herangezogen (vgl. zu ihrer Definition Kap. 2.1.2). Dieser zufolge sind Heranwachsende mehrmals täglich implizit dazu aufgefordert, aus dem zur Verfügung stehenden Medienangebot zu selektieren. Das Buch bzw. das Lesen ist hiervon nur eine Option. Daneben existieren weitaus niedrigschwelligere Angebote, mit denen fiktional-ästhetische Narrationen rezipiert werden können. Die These besagt, dass das Buch aufgrund seiner Barrieren im Vergleich zu anderen Medienangeboten langfristig verdrängt wird. Unabhängig davon, ob die These geteilt oder abgelehnt wird, befindet sich das Buch in einer so noch nie dagewesenen Konkurrenzsituation. Angesichts dieser Situation sollte das zeitweise Zustandekommen des Engelskreises in seiner Bedeutung nicht unterschätzt werden, da es eine wechselseitige Dynamik beschreibt: Wird die Erfahrung flüssigen Lesens erst einmal gemacht, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass das Lesen eines Buchs auch künftig als relevante Option unter den vielfältigen medienbezogenen Tätigkeiten wahrgenommen wird. Gleichzeitig trägt wiederholtes Lesen zur Steigerung der Leseflüssigkeit bei, wodurch sich die Chance erhöht, dass das Buch im Medienhandeln erneut Berücksichtigung findet.

.....  
53 Dieses Phänomen wird nicht nur als *Engels-* bzw. *Teufelskreis des (Nicht-)Lesens* (Pinnell et al. 1995; Groeben/Schroeder 2004) betitelt, sondern ebenso als *matthew-effect in reading* bzw. *rich-gets-richer-Theorem* (Stanovich 1986).

### 3.3.2 Spezifische Funktionen der vier Dimensionen und ihre Diagnostik

#### 3.3.2.1 Dekodiergenauigkeit [1]

Grundvoraussetzung für flüssiges Lesen ist eine hohe Dekodiergenauigkeit. Die Dekodiergenauigkeit ist wichtig, „weil auch kleine Fehler wie falsche Endungen sich gravierend auf das Textverstehen auswirken“ (Rosebrock/Gold 2018, 11). Das liegt daran, dass das Arbeitsgedächtnis mit der Wortidentifikation über Gebühr belastet wird und infolgedessen nur noch geringe Kapazitäten für hierarchiehöhere Teilprozesse zur Verfügung stehen (vgl. LaBerge/Samuels 1974; Perfetti 1985). Als ein wichtiger Schritt auf dem Weg, die gebundenen Kapazitäten wieder freizugeben, gilt das selbstständige Wahrnehmen von Verlesungen mit anschließender Selbstkorrektur (vgl. Wedel-Wolff 1998, 34).

Was die grundsätzliche Entwicklung von Leseflüssigkeit anbelangt, so konnten Klicpera und Gasteiger-Klicpera (vgl. 1993, 49) feststellen, dass sich die Dekodiergenauigkeit durch die Aufnahme ehemals unbekannter Wörter in den Sichtwortschatz bis zum Ende der zweiten Klasse deutlich erhöht. Ein erstes Plateau der Entwicklung wird in ihrer Studie gegen Ende der dritten Klasse erreicht (vgl. ebd., 56). In der Entwicklung der jeweiligen Dekodiergenauigkeit zeigten sich innerhalb der Kohorte deutliche Unterschiede: Sehr schwach lesende Kinder machten Mitte der zweiten Klasse bei fast jedem fünften Wort einen Fehler. Diese Fehleranfälligkeit verringerte sich mit den Schuljahren, blieb aber für flüssiges Lesen zu hoch. In der achten Klasse unterlief dieser Gruppe von Schüler:innen noch bei jedem zwanzigsten Wort ein Fehler. Im Vergleich dazu lasen starke Leser:innen bereits Mitte der ersten Klasse zum Teil fehlerfrei (vgl. Gasteiger-Klicpera 2020, 10–11).

Laut Rosebrock et al. (vgl. 2017, 84–85) kann erst bei einer Genauigkeit von nicht mehr als fünf sinnentstellenden, unkorrigierten Fehlern auf 100 Wörter davon ausgegangen werden, dass ein Text angemessen verstanden wird. Aus didaktischer Perspektive ist die Kenntnis und Beachtung solcher Richtwerte wichtig, um abschätzen zu können, inwiefern die kognitiven Verarbeitungskapazitäten an hierarchieniedrige Teilprozesse gebunden sind oder für das Textverstehen prinzipiell zur Verfügung stehen. Werden fünf bis zehn Fehler auf

100 Wörter gemacht, brauchen Leser:innen Unterstützung. Bei mehr Fehlern bleibt der Text für Leser:innen weitestgehend unverständlich. Fehlerbehaftetes Lesen verweist somit auf eine noch unzureichende Dekodiergenauigkeit. Dies äußert sich z. B. in „dem Verschlucken von Endungen, dem Auslassen von Wörtern oder Wortteilen oder dem nicht selbst korrigierten Falschlesen“ (Rosebrock/Gold 2018, 11). Schwache Leser:innen verlesen sich auffallend häufig sinnentstellend und müssen sich entweder korrigieren oder registrieren die Verlesung nicht als solche, sodass sie unkorrigiert bleibt (vgl. Gailberger/Nix 2013, 39). Diese Verlesungen können in einem Leseprotokoll vermerkt werden (vgl. hierzu ausführlicher Kap. 5.5.2.1). Das Leseprotokoll ist die Grundlage zur Bestimmung der Dekodiergenauigkeit. Diese wird rechnerisch ermittelt, indem zunächst einmal die Anzahl falsch gelesener Wörter von der Gesamtzahl aller gelesenen Wörter subtrahiert wird. Das Ergebnis ist die Anzahl aller richtig gelesenen Wörter. Diese werden ins Verhältnis zur Gesamtzahl aller gelesenen Wörter gesetzt und mit 100 multipliziert:

$$\frac{\text{Richtig gelesene Wörter}}{\text{Alle gelesenen Wörter}} \times 100 = \text{Dekodiergenauigkeit (in \%)}$$

**Formel 1:** Die RWin%-Gleichung zur Berechnung der Dekodiergenauigkeit

Um eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen Leseproben einer Person (*Intravergleich*) genauso wie zwischen den Leseproben unterschiedlicher Personen (*Intervergleich*) herstellen zu können, kann die Dekodiergenauigkeit für die in einer Minute richtig gelesenen Wörter bestimmt werden. Vergleichbarkeit ist allerdings nur bedingt gegeben, da natürlicherweise sich permanent die Kontextfaktoren verändern. Überdies ist bei Variante 1, dem wiederholten Lesen einer Textstelle durch eine:n Schüler:in, ebenfalls nur eine eingeschränkte Vergleichbarkeit gegeben, da ein Gewöhnungseffekt auftritt. Bei Variante 2, dem Lesen unterschiedlicher Textstellen durch eine:n Schüler:in, sind angesichts der variierenden Textschwierigkeit ebenfalls nur grobe Vergleiche möglich. Dem Vergleich auf Basis quantitativer Daten kommt hier also eher eine orientierende als eine explikative Funktion zu.

Bei der zweiten Möglichkeit zur Ermittlung der Dekodiergenauigkeit wird die Anzahl der richtig gelesenen Wörter durch die Anzahl an dafür benötigten Sekunden dividiert und mit 60 multipliziert. Das Ergebnis ist die durchschnittliche Anzahl pro Minute richtig gelesener Wörter:

$$\frac{\text{Richtig gelesene Wörter}}{\text{Benötigte Zeit in Sekunden}} \times 60 = \text{Richtige Wörter pro Minute (RWpM)}$$

**Formel 2:** Die RWpM-Gleichung zur Berechnung der Dekodiergenauigkeit

Sowohl der RWin%- als auch der RWpM-Wert liefern Anhaltspunkte bezüglich der Text-Leser-Passung. Der gelesene Text entspricht den Lesefähigkeiten, wenn das sog. *Instruktionsniveau* im Rahmen der abgegebenen Leseprobe erreicht worden ist. Ist der Text zu schwierig oder zu leicht, so liegt das sog. *Frustrations-* bzw. *Unabhängigkeitsniveau* vor (vgl. Tab. 3).

Bereich	Niveau	Beschreibung
0–90%	Frustrationsniveau	Der Text kann auch mit Unterstützung (weitestgehend) nicht verstanden werden
90–95%	Instruktionsniveau	Der Text kann mit Unterstützung verstanden werden
96–100%	Unabhängigkeitsniveau	Der Text kann ohne Unterstützung verstanden werden

**Tab. 3:** Richtwerte für Dekodiergenauigkeit (vgl. Wember 1999, 36; Rasinski 2004a, 6; Holle 2010, 149; Gailberger 2013, 64; Schaber 2017, 1)<sup>54</sup>

.....

54 Die Bereiche differieren leicht nach disziplinärer und lokaler Verortung. Der erheblichste Unterschied besteht zwischen Wember (vgl. 1999, 36) als Vertreter der deutschen Sonderpädagogik, der das Instruktionsniveau im Bereich von 76% bis 86% ansetzt, und Schaber (vgl. 2017, 1) als Vertreterin des US-amerikanischen Leseförderdiskurses, die als zu erreichenden Bereich für Instruktionsniveau 90% bis 98% ausgibt. Um zu einer Einteilung zu gelangen, wurden die verschiedenen Diskurspositionen mit ihren Bereichseinteilungen synoptisch zusammenggeführt und auf der Basis von sichtbar werdenden Schwerpunkten die drei Niveaus abgesteckt.

Die Vergleichbarkeit der einzelnen Leseleistungen wird Leseprotokollant:innen im Feld durch Holles (2010, 149) Einteilung zur Dekodiergenauigkeit geringfügig erleichtert, da er etwas feiner nach vier Niveaustufen differenziert und die Grenzen zwischen den Niveaus nicht prozentual (RWin%), sondern zeitbezogen (RWpM) einzieht:

Stufe	Anzahl richtig gelesener WpM	Lesepperformanz
1	<50 RWpM	langsam und mühselig
2	50–90 RWpM	unterschiedliche Tempi, Verzögerungen
3	90–150 RWpM	mal stockend, mal fließend
4	>150 RWpM	durchgängig fließend

Eine auf Basis der Dekodierbarkeit vorgenommene adaptive Textauswahl ist für die Förderung leseschwacher Schüler:innen keinesfalls zu unterschätzen, da auf diese Weise im Sinne der Flow-Theorie (vgl. Csikszentmihalyi 2010) ein optimales Fenster zwischen Unter- und Überforderung hergestellt werden kann.

Im Kontext der Entwicklung von Dekodiergenauigkeit kann es zudem hilfreich sein, die Selbstkorrekturrate über den Förderzeitraum zu dokumentieren. Sie wird ermittelt, indem die Anzahl aller Selbstkorrekturen durch die Summe aus der Anzahl aller nicht selbst korrigierten Verlesungen und der Anzahl aller Selbstkorrekturen dividiert wird und das Ergebnis mit 100 multipliziert wird:

$$\frac{\text{Selbstkorrekturen}}{\text{Nicht selbst korrigierte Verlesungen} + \text{Selbstkorrekturen}} = \text{Selbstkorrekturrate (SKR)}$$

**Formel 3:** Die SKR-Gleichung zur Berechnung der Selbstkorrekturrate

Mittels der Selbstkorrekturrate kann auf das Textverstehen und das metakognitive Monitoring des Leseprozesses geschlossen werden. Dabei verweist eine Selbstkorrekturrate von 1:2 oder 1:3 auf gutes Selbstmonitoring und ist bis 1:5

noch im grünen Bereich. Findet eine geringere oder keine Selbstkorrektur statt, so ist das problematisch und es bedarf eines Korrektivs von außen. Prinzipiell ist es aber schon als positiv zu bewerten, wenn überhaupt eine Selbstkorrektur erfolgt (vgl. Clay 1985, 22; Fellowes/Oakley 2020, 338).

### 3.3.2.2 Automatisierung der Dekodierprozesse [2]

Neben einer hohen Dekodiergenauigkeit ist die Automatisierung der Dekodierprozesse dafür verantwortlich, dass kognitive Kapazitäten für das Textverstehen frei werden (vgl. Rosebrock/Nix 2014, 37). Warum dem so ist, kann erneut am Zwei-Wege-Modell des Lesens plausibilisiert werden: Liegt ein geringer Automatisierungsgrad vor, so sind noch verhältnismäßig wenige Wörter im Sichtwortschatz verzeichnet. Aus diesem Grund kann beim Erlesen von Wörtern nur selten die direkte Route gegangen werden. In der Folge wird die Aufmerksamkeit auf der indirekten Route nahezu vollständig auf das Dekodieren und Rekodieren von Buchstaben, Silben und Wörter gerichtet. Sind die kognitiven Ressourcen derart gebunden durch mangelnde Automatisierung, bleiben kaum Ressourcen für hierarchiehöhere Teilprozesse im Bereich des Textverstehens. Beheben lässt sich das nur durch Üben des Dekodierprozesses. Lutjeharms (vgl. 2010, 23) vermutet, dass durch solch eine wiederholte Auseinandersetzung mit Texten der Aufbau semantischen Wissens gefördert wird, welches wiederum die Verarbeitung und Inferenzbildung, also das Textverstehen insgesamt, erleichtert. Eine automatisierte Worterkennung ist erreicht, sobald von einem Wort „sein grafisches Bild in der Schrift“, „seine semantische Bedeutung“ und „seine Lautgestalt“ mental und „ohne bewusste Anstrengung“ (Rosebrock/Gold 2018, 8) miteinander verbunden werden. Ein Ziel von Förderung muss es somit sein, hierarchieniedrigere Teilprozesse so weit zu automatisieren, dass sie keiner bewussten Aufmerksamkeit mehr bedürfen und entsprechend das Arbeitsgedächtnis entlasten. Dessen Limit liegt bei durchschnittlich sieben Elementen und ist genetisch determiniert. Was als Element vom Arbeitsgedächtnis erfasst wird, ist vom sog. *Chunking* abhängig. Als *Chunking* wird von der kognitiven Psychologie das Zerlegen von Wörtern in Verarbeitungseinheiten bezeichnet. Verarbeitungseinheiten können ein Buchstabe, ein Morphem oder eine Silbe sein. Je größer die verarbeitete Einheit ausfällt, desto weniger wird das Arbeitsgedächtnis belastet (vgl.

Niedermann/Schweizer 2001, 26). Auf diese Weise lassen sich die Kapazitäten desselben indirekt erweitern.

Die Automatisierung von Dekodierprozessen ist also gegeben, sobald mühelos, unbewusst und autonom – kurzum: ohne bewusste Aufmerksamkeit und Belastung des Arbeitsgedächtnisses – gelesen werden kann. Damit geht eine Steigerung der Geschwindigkeit der Dekodierprozesse einher. Wohl aus diesem Grund differenzieren Studien wie die von Sappok, Linnemann und Stephany (vgl. 2020, 176) und Gailberger (vgl. 2013, 314) nicht zwischen den Dimensionen *Automatisierung* und *Geschwindigkeit* und folgen damit der im internationalen Diskurs weit verbreiteten Definition des US-amerikanischen National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2000, 3–5). In dieser Studie soll jedoch der vierdimensionalen Gliederung von Leseflüssigkeit (Genauigkeit, Automatisierung, Geschwindigkeit, Betonung), wie sie die Frankfurter Forschungsgruppe vornimmt (vgl. z. B. Rosebrock et al. 2017), gefolgt werden. Mittels dieser lässt sich die Entwicklung von Leseflüssigkeit beim kontinuierlichen Erheben von Lautleseprotokollen über einen Förderzeitraum noch detaillierter beobachten und dokumentieren. Außerdem konnten Studien wie beispielsweise die von Schwanenflugel et al. (vgl. 2004) feststellen, dass sich mit steigender Automatisierung auch die Betonung des Gelesenen verbessert.

In der Auswertung von Lautleseprotokollen kann die Analyse von nicht erkannten oder stockend gelesenen Wörtern Hinweise darauf liefern, welche Wörter Lesenden noch nicht geläufig sind. Das kann in der Grundschule bei stark flektierten Verben in ihrer Vergangenheitsform, wie z. B. „sie las“, der Fall sein. Mangelnde Automatisierung kann auch unmittelbar im Leseprozess beobachtet werden, nämlich dann, wenn der Dekodierprozess noch der gerichteten Aufmerksamkeit (indirekte Route) bedarf. Phänomenologisch beobachtbare Indikatoren hierfür sind, ob beim Dekodieren mehrfach angesetzt werden muss oder auffällig lang für das Dekodieren gebraucht wird, insbesondere bei längeren Wörtern (vgl. Gailberger/Nix 2013, 39). Laut Rosebrock und Nix (vgl. 2014, 42) sollten in der vierten Klasse keine Wörter – ausgenommen sind Fremdwörter, Fachtermini und Eigennamen – mehr dekodiert werden müssen.

Bei der Analyse von ausgewerteten Leseprotokolldaten ist ein Absinken des prozentualen Anteils an Stockungen als positiv zu bewerten, da dieses auf

einen höheren Grad an Automatisierung verweist. Vor Auswertung der Leseprotokoll Daten muss unbedingt festgelegt werden, ab welcher Sekundenzahl es sich noch um ein Luftholen und ab welcher Sekundenzahl es sich schon um eine Stockung handelt.

### 3.3.2.3 Geschwindigkeit des Dekodierens [3]

Lesegeschwindigkeit ergibt sich aus dem Zusammenspiel von Dekodiergenauigkeit und Automatisierung. Zwischen Lesegeschwindigkeit und Textverstehen besteht ein reziprokes Verhältnis – denn gute Leser:innen lesen schneller als schwache Leser:innen (vgl. Rosebrock/Nix 2006, 95). Gleichwohl ist „ein absolut hohes Lesetempo“ (ebd., 96) dem Textverstehen nicht unbedingt zuträglich. Stattdessen empfehlen Rosebrock und Nix (ebd.) „eine flexible grundlegende Lesegeschwindigkeit“, bei der Leser:innen „situativ auf die jeweiligen Textgegebenheiten“ reagieren und ihr Tempo entsprechend anpassen können.

Wie bereits bei den ersten beiden Dimensionen der Leseflüssigkeit, Dekodiergenauigkeit und Automatisierung, kommt auch der Lesegeschwindigkeit in Bezug auf das Arbeitsgedächtnis eine wichtige Funktion zu: Wird besonders langsam gelesen, so ist der Satzanfang zumeist schon aus dem Arbeitsgedächtnis gelöscht, wenn das Satzende erreicht wird (vgl. Gailberger/Nix 2013, 40; Rosebrock/Gold 2018, 11). Lokale Kohärenzbildungsprozesse können dann nicht stattfinden. So wird weder auf lokaler noch auf globaler Ebene der Textsinn konstruiert. Metakognitive Prozesse, die den Leseprozess überwachen, finden ebenfalls nicht statt (vgl. Rosebrock/Nix 2014, 39). Infolgedessen bleibt das Text-Leser-Verhältnis resonanzlos, was zur Folge haben kann, dass Lesen als nicht sinnstiftende Tätigkeit wahrgenommen wird. In Studien konnte gezeigt werden, dass eine adäquate Lesegeschwindigkeit, also eine im Hinblick auf die Anforderungen regulierbare, Voraussetzung für betontes Lesen ist (vgl. Schwanenflugel et al. 2004). Voraussetzung für betontes Lesen ist auch die Dekodiergenauigkeit. Im Vergleich zur Dekodiergenauigkeit bzw. zur Betonung nimmt die Lesegeschwindigkeit für den Zeitraum von der ersten bis zur vierten bzw. von der dritten bis zur siebten Klasse allerdings geradliniger zu (vgl. Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993, 49–50; Sappok/Linnemann/Stephany 2020, 203). Sogar in den höheren Klassenstufen konnten auf dieser dritten Dimension von Leseflüssigkeit noch beträchtliche Steigerungen erzielt wer-

den (vgl. Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993, 50). In diesem Kontext zeigte sich auch, dass sowohl die Dekodiergenauigkeit als auch die Lesegeschwindigkeit von der Geläufigkeit der vorkommenden Wörter beeinflusst war (vgl. ebd., 49–50), also ob die zu lesenden Wörter bereits im Sichtwortschatz hinterlegt waren. Wie weit die durchschnittliche Lesegeschwindigkeit zwischen lese-schwachen und -starken Schüler:innen auseinander liegen kann, wird durch die Ergebnisse der Wiener Längsschnittstudie offensichtlich: In dieser lasen unabhängig von der besuchten Klassenstufe die lese-schwachen Schüler:innen nur etwa halb so rasch wie die guten Leser:innen (vgl. ebd., 57).

Bezüglich der Richtwerte für Lesegeschwindigkeit gibt Holle (2010, 148) einschränkend zu bedenken, dass durch sie allein keine Aussage darüber getroffen werden kann, „ob der jeweilige Text auch verstanden wurde oder nur gekonnt rekodiert worden ist“. Über diesen die Messbarkeit einschränkenden Aspekt hinaus müsse ebenfalls die Schwierigkeit des zu lesenden Textes in die Bewertung der erreichten Geschwindigkeit einbezogen werden (vgl. Rosebrock/Nix 2014, 39; Rosebrock/Gold 2018, 11–12). Womöglich liegt in der fehlenden Berücksichtigung die erhebliche Streuung der im Diskurs verhandelten Normwerte für die anzustrebende durchschnittliche Lesegeschwindigkeit je Altersstufe begründet (vgl. für diese Diskussion auch Rosebrock et al. 2017, 55–60).<sup>55</sup>

Ferner ist eine eindeutige Kategorisierung in zu erreichende Wörter pro Minute (WpM) schwierig, da Richtwerte des anglo-amerikanischen Diskurses zur Leseförderung nicht ohne Weiteres importiert werden können. Ursächlich hierfür sind Unterschiede zwischen beiden Sprachen (auch wenn diese verwandt sind): So sind in deutschsprachigen im Vergleich zu englischsprachigen Texten durch durchschnittlich längere Wörter, die satzinterne Großschreibung sowie bestimmte und unbestimmte Artikel tendenziell mehr zu verarbeitende Informationen enthalten. Ein Mehr an Informationen bedeutet eine höhere Belastung des Arbeitsgedächtnisses, was wiederum die erreichbare Lesege-

.....

55 Die Richtwerte für die Lesegeschwindigkeit beziehen sich auf das laute Lesen. Das ist wichtig zu erwähnen, da beispielsweise Schaber (vgl. 2017, 22) zufolge leises Lesen 30% schneller als lautes Lesen sei. Dieser Wert träfe allerdings nur dann zu, wenn beim leisen Lesen nicht vokalisiert wird. Vokalisierung meint, dass die Lippen beim Lesen bewegt werden und gemurmelt wird. Schaber (ebd.) wertet dies als „bad habit“ ab.

schwindigkeit unweigerlich beeinflusst. Auch die wenigen Richtwerte, die im deutschsprachigen Diskurs vorliegen, sind für den Zweck der vorliegenden Studie – nämlich das Skizzieren eines durchschnittlich zu erreichenden, den Textanforderungen angemessenen WpM-Wertes in Klasse 4 – nur bedingt belastbar (vgl. Tab. 4), da diese sich – bis auf wenige dezidierte Ausnahmen (vgl. Holle 2010, 147) – mindestens im Schwerpunkt auf die Sekundarstufe I beziehen (vgl. Gailberger 2013, 65; Rosebrock/Nix 2014, 39). Als realistisches Ziel für das Ende der Grundschulzeit lässt sich dennoch ein Richtwert von 100 richtig gelesenen Wörtern pro Minute nennen (vgl. Rosebrock/Gold 2018, 12).

Bereich	Niveau	Beschreibung
>80 WpM	langsam	Für Textverstehen noch nicht ausreichend
80–150 WpM	mittel bis schnell	Für Textverstehen ausreichend

**Tab. 4:** Richtwerte für Lesegeschwindigkeit<sup>56</sup> (vgl. Holle 2010, 147; Rosebrock/Nix 2014, 39; Rosebrock/Gold 2018, 11–12)

Die Lesegeschwindigkeit wird bestimmt, indem die Anzahl aller gelesenen Wörter durch die Anzahl an gelesenen Sekunden dividiert und mit 60 multipliziert wird. Das Ergebnis ist die Anzahl gelesener Wörter pro Minute:

$$\frac{\text{Anzahl aller gelesenen Wörter}}{\text{Dafür benötigte Zeit in Sekunden}} \times 60 = \text{Wörter pro Minute (WpM)}$$

**Formel 4:** WpM-Gleichung zur Berechnung der Lesegeschwindigkeit

.....

56 Bewusst wird in dieser Einteilung ein Deckel eingezogen, da es für das laute Lesen nicht erstrebenswert ist, dauerhaft über 150 WpM zu lesen. Professionelle, erwachsene Vorleser:innen überschreiten im Durchschnitt diesen Spitzenwert nämlich nicht (vgl. Rosebrock/Gold 2018, 11). Bambergers (vgl. 2000, 167) bei 350 WpM gedeckelte Einteilung dürfte Lehrkräfte angesichts des im Feld tatsächlich Sicht- und Messbaren daher massiv irritieren. Zur Irritation können auch die höher angesetzten Richtwerte für die US-amerikanische Grundschule führen (vgl. hierzu die Synopse von Hasbrouck/Tindal 2017). Dieser Umstand ist allerdings dadurch zu erklären, dass das Englische im Durchschnitt mehr kürzere Wörter aufweist als das Deutsche. Ein 1:1-Import dieser Richtwerte ist also nicht sinnvoll und könnte ursächlich für Bambergers astronomischen Deckenwert sein.

Zusätzlich zu den Richtwerten sollte in die Beurteilung der Lesegeschwindigkeit einbezogen werden, „ob schnelles bzw. langsames Lesen mit richtigem Lesen oder mit vielen Verlesungen verknüpft ist“ und „ob ein langsames Lesetempo auf viele Korrekturen zurückzuführen ist“ bzw. „ob ein schnelles Lesen mit überhastetem Lesen verbunden ist“ (Wedel-Wolff 1998, 25).

### 3.3.2.4 Betontes und sinngestaltendes Vorlesen [4]

Das betonte und sinngestaltende Vorlesen wird im Diskurs u. a. auch als die Qualität der performativen sprachlichen Präsentation eines Textsinns bezeichnet (vgl. Holle 2010, 147; Fellowes/Oakley 2020, 364). Eine solche Präsentation des Dekodierten ist nicht bloß eine ergänzende Fähigkeit, sondern ein wesentlicher Bestandteil des Leseprozesses. Denn die Strukturierung eines gelesenen Satzes durch eine dem Inhalt angemessene Betonung und Sinngestaltung steht nach Rosebrock und Nix (vgl. 2006, 93) in einem korrelativen Verhältnis zum Textverstehen. Daten aus der amerikanischen Förderpraxis von z. B. Pinnell et al. (1995) zeigen, dass mit der Verbesserung von Leseflüssigkeit bessere Verstehensleistungen bei schwach lesenden Schüler:innen einhergehen, „ohne dass hierarchiehöhere Textverstehensprozesse eigens trainiert wurden“ (Rosebrock/Nix 2006, 93). In einer etwas aktuelleren niederländischen Studie kommen Groen, Veenendaal und Verhoeven (vgl. 2019, 52–53) zu einem vergleichbaren Ergebnis: Ihnen zufolge gibt erst eine zur Textgrundlage passende Realisierung darüber Aufschluss, ob ein Text vom Vorlesenden verstanden wurde.

Von einer passenden Realisierung durch betontes und sinngestaltendes Vorlesen wird im didaktischen Diskurs ausgegangen, wenn die Kriterien in Tab. 5 zum überwiegenden Teil erfüllt sind.

Kriterium	Beschreibung
Intonation	Variation der Stimme zwischen hoch, mittel und tief
Lautstärke	Variation der Stimme zwischen laut, mittel und leise
Betonung	Sprachliche Markierung bestimmter Silben
Rhythmus	Beschleunigung und Verlangsamung der Sprechgeschwindigkeit
Pause	Bewusst gesetzte Pausen im Lesevorgang

**Tab. 5:** Kriterien für die adäquate Präsentation des Dekodierten (vgl. Schwanenflugel et al. 2004; Rosebrock/Nix 2006, 96; Rosebrock/Gold 2018, 11; Fellowes/Oakley 2020, 361)

Die „morphologischen, syntaktischen, orthografischen, semantischen und pragmatischen Hinweise[]“ (Rosebrock/Nix 2006, 96) innerhalb eines Satzes geben Aufschluss über die Realisierung der einzelnen Kriterien. Sie sorgen dafür, dass „Sätze schon während des Lektüreprozesses in kleine kohärente Sinneinheiten zerlegt“ (ebd.), sprich phrasiert werden, was schließlich dem Textverstehen zuträglich ist. Dies gilt sowohl für das laute als auch für das leise Lesen (vgl. ebd., 96–97; Nix 2011, 98; weiterführend hierzu: Lösener 2017a, 10–11, 2018). Entgegen der Position von Schaber (vgl. hierzu: Fußnote 55) wird damit Subartikulation beim leisen Lesen – also das Unterstützen des Leseprozesses durch Mikrobewegungen von Lippen, Zunge und Kiefer – durch Rosebrock und Nix sowie Lösener explizit aufgewertet.

Die prosodische Phrasierung bzw. „stimmliche[] Wiedergabe der mentalen Sequenzierung des Textes“ (Rosebrock/Nix 2014, 39) kann als erste interpretatorische Annäherung an den Text aufgefasst werden (vgl. Stabler 2020, 231). In diesem Sinne sollte jedes der oben genannten Kriterien als Bestandteil der interpretatorischen Annäherung verstanden werden, deren Ziel es ist, die in den Text eingelagerten Bedeutungen für die Zuhörenden – ebenso wie für die vorlesende Person selbst – aufzuschlüsseln. Jede stimmliche Gestaltung ist dabei eine spezifische Ausformung und somit eine Interpretation des literalen Textes. Für Schüler:innen mit Migrationsgeschichte stellt dies alles eine besondere Herausforderung dar (vgl. Rosebrock/Nix 2014, 39–40).

Phrasierung hat über das oben Genannte hinaus den Zweck, das Arbeitsgedächtnis zu entlasten, indem Wörter zu Chunks gruppiert werden. Diese Gruppierung wird aufgrund von morphologischen, syntaktischen oder semantischen Hinweisen vorgenommen (vgl. Fellowes/Oakley 2020, 352). Wie vielschichtig diese Hinweise bzw. Informationen sind und welche individuelle Funktion ihnen zukommt, wird exemplarisch anhand der von Bredel vorgenommenen Differenzierung zwischen Punkt und Komma deutlich:

Der Punkt gibt dem Leser die Anweisung, seinen syntaktischen Arbeitsspeicher komplett zu leeren und beim nächsten Wort mit der Konstruktion einer neuen grammatischen Einheit zu beginnen. Das Komma zieht eine schwächere Grenze: Es instruiert den Leser, das

nächste Wort nicht oder nicht unmittelbar mit der vorangegangenen Konstruktion zu verknüpfen. (Bredel 2013, 83)

Solcherlei Pausen, die aufgrund von Punkt und Komma oder auch Absatz unterschiedlich lang zu setzen sind, unterliegen also einer gewissen „linguistischen Hierarchie“ (Trouvain 2021, 632).

*Ob* und *wie* betont und prosodisch sequenziert wird, verrät Hasbrouck (vgl. o. J.) zufolge viel über den Stand der Leseflüssigkeit als Ganzes. Mit der von Rosebrock et al. (vgl. 2017, 86) ins Deutsche übertragenen vierstufigen Checkliste bzw. Skala von Pinnell et al. (1995) steht ein Stufenmodell zur Analyse eben diesen ausdrucksstarken oder -schwachen Vorlesens zur Verfügung, das nach

- Level 1: Wort-für-Wort-Lesungen,
- Level 2: Zweier-Wort-Lesungen,
- Level 3: Dreier- oder Vierer-Wort-Lesungen und
- Level 4: dem Lesen von überwiegend größeren sinnvollen Wortgruppen

abstufte. Anhand der Stufenbeschreibungen wird deutlich, dass die Skala primär das phrasierte Lesen fokussiert. Etwas ausdifferenzierter fällt die mehrdimensionale Flüssigkeitsskala von Zutell und Rasinski (1991) aus. Diese ist untergliedert in die Dimensionen Betonung und Lautstärke, Phrasierung, Automatisierung sowie Rhythmus, die in sich wiederum vierfach abgestuft sind. Hierzulande ist die Skala allerdings noch weitestgehend unbekannt (vgl. als Ausnahme: Sappok/Linnemann/Stephany 2020, 179).<sup>57</sup>

.....

57 Sappok, Linnemann und Stephany (vgl. 2020, 179) referenzieren auf eine neuere Solopublikation von Rasinski (2004b), in der er die mit Zutell gemeinsam veröffentlichte mehrdimensionale Flüssigkeitsskala aufgreift. Ungeachtet von der gewählten Publikation scheint mir die Übersetzung der Subskalen als „Betonung, Phrasierung, Rhythmus und Geschwindigkeit“ durch Sappok, Linnemann und Stephany (2020, 179) nicht optimal. Die unterschiedliche Übersetzung mag zustande kommen, weil Sappok, Linnemann und Stephany in ihrer Studie Automatisierung als eigenständige Teildimension im Sinne von wahrnehmbaren Stockungen negieren und stattdessen mit Lesegeschwindigkeit assoziieren. Die Auswirkungen uneinheitlicher Definitionen zentraler Termini auf die Vergleichbarkeit von Studien in der Leseflüchtigkeitsforschung diskutierten bereits Wolf und Katzir-Cohen (vgl. 2001, 233) kritisch.

Nach Gailberger (2013, 328) sollten die Levels 3 und 4 in der Förderung schwach lesender Schüler:innen angestrebt werden. Das kann damit begründet werden, dass erst, wenn die grammatische Struktur eines Satzes durch eine angemessene Betonung berücksichtigt wird, von einem verstehenden Lesen ausgegangen werden kann (vgl. Gailberger/Nix 2013, 47). Disfluent lesende Schüler:innen scheitern hieran. Sie lesen noch überwiegend in Ein- oder Zweiwortschritten und schaffen es auf diese Weise nicht, im Lesevorgang Sätze in sinntragende, grammatisch zusammengehörige Teilabschnitte prosodisch zu untergliedern (vgl. ebd., 40).

Nachdem der lesedidaktische Diskurs sich sowohl national als auch international schon uneins darüber ist, ob und wie Automatisierung als Teil-dimension von Leseflüssigkeit zu erheben ist, sind die Differenzen hinsichtlich der prosodischen Aspekte noch wesentlich größer. Sappok, Linnemann und Stephany (vgl. 2020, 178) führen dies auf die theoretische Komplexität prosodischer Aspekte zurück. Entsprechend der zumeist geringen oder nicht transparent gemachten theoretischen Fundierung sind Rating-Skalen wie die von Pinnell et al. (1995) umstritten, werden angesichts fehlender Alternativen dennoch genutzt (vgl. z. B. Rosebrock et al. 2017, 86–87). Hasbrouck (vgl. o. J.) beklagt indes, dass in Forschungen zur Leseflüssigkeit primär Dekodiergenauigkeit und Lesegeschwindigkeit untersucht werden – vermutlich, da diese leichter quantifizierbar sind –, obwohl man sich im Diskurs über die Bedeutung des betonten und sinn gestaltenden Vorlesens einig ist. Unterstützt werden kann das betonte und sinn gestaltende Lesen durch Lehrer:innen, indem sie die zu lesenden Texte durch Pausenzeichen gliedern und das phrasierte Lesen als Modell den Schüler:innen vormachen (vgl. Fellowes/Oakley 2020, 359).

### **3.3.2.5 Zusammenfassung und Implikationen im Hinblick auf die Konzeption und Auswertung der Studie**

Zusammenfassend kann Leseflüssigkeit als das richtige, automatisierte, mit einer adäquaten Geschwindigkeit durchgeführte, betonte Lesen definiert werden. Auch wenn mit dieser Dimensionierung von Leseflüssigkeit eine Struktur und keine Stufenabfolge modelliert wird, so bilden [1] Genauigkeit, [2] Automatisierung und [3] Geschwindigkeit im Dekodierprozess die Basis für [4] betontes und sinn gestaltendes Vorlesen. Die letztgenannte Dimension kann durchaus

zur komplexesten Anforderung im Konstrukt Leseflüssigkeit erklärt werden. Betontes und sinngestaltendes Lesenüben sollte demzufolge erst zu einem späteren Zeitpunkt in der Förderung leseschwacher Schüler:innen einsetzen. Nämlich dann, wenn bereits zunehmend reibungslos und zügig dekodiert wird.

Bei der Diagnostik von Leseflüssigkeit ist zunächst einmal von der Sichtstruktur, also der phänomenologischen Ebene auszugehen, um die Leseflüssigkeit jedes einzelnen Kindes abzuschätzen, bevor Teildimensionen per Leseprotokoll konkret gemessen werden. Diese Herangehensweise gilt aus Ressourcenperspektive als ökonomisch (vgl. Klicpera et al. 2020, 15). Dafür haben Rosebrock und Gold ein Beobachtungsinstrument vorgelegt, mit dem Lehrer:innen Indikatoren beobachten können, die auf dimensionenspezifische Probleme hindeuten (vgl. Abb. 5). Demnach weist ein mühsames und stockendes Erlesen gewisser Wörter auf Probleme mit der Automatisierung hin. Verlesungen, die von Leser:innen nicht selbstständig registriert und entsprechend nicht korrigiert werden, sind Indikatoren für eine noch ausbaufähige Dekodiergenauigkeit und eine zu entwickelnde metakognitive Überwachung. Wird insgesamt langsamer gelesen als gesprochen, sollte die Lesegeschwindigkeit gefördert werden. Wort-für-Wort-Lesungen, unangemessene Betonungen und prosodische Segmentierungen sind Anzeichen für eine noch unzureichende Verarbeitung des Textes auf der Ebene der lokalen Kohärenz; das Gelesene wird also noch nicht oder nur eingeschränkt verstanden (vgl. Lauer-Schmaltz/Rosebrock/Gold 2014, 46–47; Rosebrock/Gold 2018, 12). All diese Indikatoren konnten bei Boris wiederholt beobachtet werden, weshalb in seiner Förderung alle vier Dimensionen der Leseflüssigkeit berücksichtigt werden sollten.

<b>Leseflüssigkeit beobachten</b>	
<b><i>Diese Beobachtung:</i></b>	<b><i>weist auf Probleme mit der...</i></b>
Stocken vor Wörtern	→ Automatisierung
unkorrigierte Fehler	→ Genauigkeit
langsamer als die Sprechgeschwindigkeit	→ Geschwindigkeit
Wort-für-Wort-Lesung, kleine Wortgruppen	→ Intonation

**Abb. 5:** Phänomenologisch beobachtbare Indikatoren für Probleme auf den einzelnen Dimensionen von Leseflüssigkeit (Rosebrock/Gold 2018, 12)

Während die Ermittlung von Dekodiergenauigkeit und Geschwindigkeit per Messung recht formalistisch abläuft, kann die Qualität der performativen sprachlichen Präsentation nur durch ein qualitativ-orientiertes Analyseinstrument in seiner weiter oben dargestellten Vielschichtigkeit angemessen bewertet werden. Hierzu wird üblicherweise auf die „oral reading fluency scale“ von Pinnell et al. (1995) zurückgegriffen (vgl. u. a. Rosebrock et al. 2017, 86). Für die vorliegende Studie erwies sich dieses Instrument jedoch nicht als offen und differenziert genug. Daher wurde ein eigenes entwickelt sowie überdies ein Instrument zur Fehlerprofilanalyse erarbeitet, mit dessen Hilfe Dekodierfehler im Hinblick auf Fehlermuster analysiert werden können. Das ist bedeutsam, um persistierende Fehler in der Förderung zu bearbeiten. Für die vorliegende Studie ist es in diesem Zusammenhang unerheblich, inwiefern die wiederkehrenden Fehler auf LRS bzw. Legasthenie oder DaZ zurückzuführen sind. Wie schon in der Einleitung (vgl. Kap. 1) erwähnt, haben die an Boris die gesamte Grundschulzeit über haftenden Etikettierungen LRS und DaZ und daraus abgeleitete Fördermaßnahmen seine Lesekompetenz nicht positiv beeinflussen können.

### **3.3.3 Zusätzliche Funktion: Direkte Diagnostik des Textverstehens**

Es ist deutlich geworden, dass sowohl die Leseperformanz insgesamt als auch spezifische Fehler beim lauten Lesen für Lehrende Diagnosefenster eröffnen und Einschätzungen hinsichtlich des Textverstehens ermöglichen. Allein schon deshalb sollten Fehler nicht als negativ aufgefasst werden. Weiterführende Einsichten in das Textverständnis<sup>58</sup> können über das Leseprotokoll hinaus im Dialog zwischen Lehrer:in und Schüler:in über das Gelesene gewonnen werden. Für einen solchen Lehrer-Schüler-Dialog formuliert Schaber (vgl. 2017, 18) sieben Fragetypen, durch die eruiert werden kann, inwieweit ein Text verstanden worden ist:

.....

58 Während der Begriff des *Textverstehens* den Verstehensprozess im Lesevorgang selbst bezeichnet, hebt der Begriff des *Textverständnisses* auf das Ergebnis dieses Prozesses am Ende des Lesevorgangs ab.

1. Frage nach einem Detail;
2. Frage nach der Bedeutung eines Worts im Kontext;
3. Frage mit der Bezugnahme auf eine vorangegangene Information (z. B. im Rahmen lokaler Kohärenz oder eines Personalpronomens);
4. Frage zur Inferenz;
5. Frage zur Interpretation;
6. Frage nach dem zentralen Thema;
7. Frage nach der Bedeutung eines Antonyms.<sup>59</sup>

Um das Textverständnis anhand der Antworten zu den Fragen einordnen zu können, wird im englischsprachigen (vgl. ebd., 1) wie im deutschsprachigen Diskurs (vgl. Wember 1999, 36) erneut eine Einteilung nach *Frustrations-*, *Instruktions-* und *Unabhängigkeitsniveau* analog zur Dekodiergenauigkeit vorgenommen (vgl. Tab. 6).

Bereich	Niveau	Beschreibung
0–49%	Frustrationsniveau	Der Text kann auch mit Unterstützung (weitestgehend) nicht verstanden werden
50–89%	Instruktionsniveau	Der Text kann mit Unterstützung verstanden werden
90–100%	Unabhängigkeitsniveau	Der Text kann ohne Unterstützung verstanden werden

**Tab. 6:** Richtwerte für Textverstehen (vgl. Wember 1999, 36; Schaber 2017, 1)<sup>60</sup>

So kann untersucht werden, ob der Inhalt des Gelesenen in etwa erfasst worden ist und ob ggf. sogar Details aufmerksam verarbeitet worden sind (vgl. Wedel-Wolff 1998, 25). Da Leser:innen beim lauten Lesen in der Regel „stark mit der Klanggestaltung“ beschäftigt sind, eignen sich Fragen zum Inhalt

.....  
 59 Die Fragen Nr. 2 und 7 beziehen sich auf die Bedeutung einzelner Wörter. Vermutlich soll hierdurch zur Aufnahme in das mentale Lexikon angeregt werden.

60 Zur Festlegung der Bereiche musste wie bei den Richtwerten zur Dekodiergenauigkeit (vgl. Tab. 3) ein Kompromiss zwischen den Diskurspositionen gefunden werden.

allerdings nur bedingt für die Diagnose differenzierten Textverstehens (vgl. ebd.).<sup>61</sup>

### 3.4 Motivationale Bedingungen des Lesens

Der Begriff der Motivation ist auf das lateinische Wort ‚movere‘ zurückzuführen, das so viel bedeutet wie die Kraft, die Menschen antreibt, etwas zu tun (vgl. Philipp 2017, 139). Dieser energetische Aspekt hat Eingang in gängige Definitionen aus der Psychologie gefunden: Falko Rheinberg (2008, 15) definiert Motivation als die „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ und Wolfgang Schnotz (2006, 89) als den „energetische[n] Aspekt des menschlichen Handelns in Richtung auf ein positiv bewertetes Ziel“. Im Vergleich zu anderen, auf Lernprozesse einwirkende Faktoren gilt Motivation „als relativ leicht beeinflussbar“, u. a. durch „anregende Lehr-Lernmethoden“ (Spinath 2017, 129).

Auch die Tätigkeit des Lesens wird von einer energetischen Kraft angetrieben und so ist es nur folgerichtig, dass sich lesedidaktische Studien dem Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Lesemotivation zuwenden (vgl. Holle 1989; Bucher 2004; Richter/Plath 2005; Weißenburger 2009; Pfaff-Rüdiger 2011; Maus 2014; Meier 2019). Lesemotivation wird hierbei als „Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen“ (Möller/Schiefele 2004, 102; im Anschluss an: Schiefele 1996) aufgefasst. Die Studien eint fernerhin, dass Lesemotivation als „Voraussetzung für eine gewinnbringende Lesekompetenzentwicklung“ (Weißenburger 2009, 24) verstanden wird. Diese Annahme wird von Studienergebnissen der empirischen Bildungsforschung und der Leseforschung weitreichend, aber nicht

.....

61 Daher empfiehlt Wedel-Wolff (vgl. 1998, 26) das stille Lesen als Grundlage. Zur Überprüfung des Textverstehens bieten sich nach ihr folgende Methoden an: Fragen zum bzw. Gespräch über den Text; Nachspielen des Textes mit Figuren – z. B. mit Playmobil-Figuren; Malen zum Text und Kommentierung des Gemalten durch das Kind; Zuordnung von Bildern zu Sätzen oder ganzen Texten (und vice versa); Auswahl passender Sätze oder Texte zu einem Bild; Umsetzen von im Text gegebenen Handlungsanleitungen; Ordnen von Textteilen zu einem kohärenten Ganzen – mit oder ohne Bildhilfe.

vollständig gedeckt (vgl. Yudowitch/Henry/Guthrie 2008; Taboada et al. 2009; Pfost/Schiefer/Artelt 2016; Miyamoto/Pfost/Artelt 2018). So zeigen beispielsweise die Studien von McElvany, Kortenbruck und Becker (vgl. 2008) sowie Schneider und Kronig (vgl. 2011), dass der Einfluss der Lesemotivation auf die Entwicklung der Lesekompetenz in der Grundschule und in der Sek I geringer ausfällt als vielfach angenommen. Zusätzlich fanden McElvany, Kortenbruck und Becker (vgl. 2008, 216) heraus, dass sich die Lesekompetenz von Klasse 3 bis 6 zwar verbessert, die intrinsische Lesemotivation jedoch abnimmt. Mentel et al. (vgl. 2022, 151) kommen wiederum in ihrer Übersicht empirischer Studien zu dem Schluss, dass die Wirkungsrichtung nicht einseitig verläuft, sondern zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz eine wechselseitige Beziehung besteht.

Wie bei Leseflüssigkeit handelt es sich auch bei Lesemotivation um ein binnendifferenziertes theoretisches Konstrukt, mit dessen Hilfe u. a. die Leseforschung das Leseverhalten zu beschreiben und zu interpretieren versucht. In der umgebenden Wirklichkeit liegt es damit nicht als direkt beobachtbare Entität vor. Unabhängig von der disziplinären Verortung existieren konkurrierende und inkompatible Definitionen von Lesemotivation. Die Abweichungen sind deutlich erheblicher als beim Konstrukt Leseflüssigkeit und können in diesem Kapitel nur ansatzweise diskutiert werden.<sup>62</sup> Insgesamt sind die folgenden Ausführungen auf die Form des Anreizes (Amotivation, extrinsisch und intrinsisch) und die Wahrnehmung der eigenen Leistungsfähigkeit (Attribution, Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit) konzentriert, da diese Teilkonstrukte sich als besonders lesekompetenzförderlich in der Vergangenheit erwiesen haben (vgl. Philipp 2012, 50). Konkret lesekompetenzunterstützende und -unterwandernde motivationale Konstrukte sind in einer tabellarischen Zusammenstellung von Philipp (2013b, 16), im Rückgriff auf Guthrie und Coddington (2009) sowie Ryan und Deci (2000a), gegenübergestellt (vgl. Abb. 6).

.....

62 Beispielsweise kritisieren Conradi, Jang und McKenna (vgl. 2014), dass im überwiegenden Teil der von ihnen gesichteten Studien keine Klärung der interessierenden Teilkonstrukte vorgenommen worden ist (vgl. weiterführend hierzu und darüber hinaus die Diskussion in: Philipp 2017, 138–139).

Kompetenzunterstützende motivationale Konstrukte	Kompetenzunterwandernde motivationale Konstrukte
Intrinsische Motivation und integrierende sowie identifizierende extrinsische Motivation	Externale und introjizierende extrinsische Motivation/ Amotivation
Günstige Kompetenzüberzeugungen (Selbstkonzept und -wirksamkeit) sowie günstige Erwartungskognitionen	Überforderung wegen ungünstigen Kompetenzüberzeugungen bzw. geringen Erwartungskognitionen
Subjektiv hoher Wert des Lesens bzw. Schreibens	Subjektiv geringer Wert des Lesens bzw. Schreibens
Lern- und Performanzannäherungsziele	Lern- und Performanzvermeidungsziele

**Abb. 6:** Lesekompetenzunterstützende und -unterwandernde motivationale Konstrukte (Philipp 2013b, 16)

Motivationale Faktoren spielen eine zentrale Rolle beim Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen. Dabei lassen sich zwei Richtungen unterscheiden: konstruktive, kompetenzunterstützende und hemmende, kompetenzunterwandernde motivationale Konstrukte. Kompetenzunterstützend wirken jene motivationalen Ausrichtungen, bei denen Lernen aus intrinsischer Motivation erfolgt oder extrinsische Motivation in das eigene Wertesystem integriert ist. Lernende handeln hier aus echtem Interesse oder weil sie den Sinn der Tätigkeit erkannt haben. Unterstützend wirken zudem günstige Kompetenzüberzeugungen, also ein positives Selbstkonzept und die Überzeugung, Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können. Diese gehen meist mit positiven Erwartungskognitionen einher, also der Einschätzung, dass sich Anstrengung lohnen wird. Auch ein subjektiv hoher Wert des Lesens oder Schreibens fördert die Auseinandersetzung mit Texten – etwa dann, wenn diese Tätigkeiten als bedeutsam, nützlich oder spannend empfunden werden. Ergänzend tragen Lern- und Performanzannäherungsziele zur Kompetenzentwicklung bei. Lernende setzen sich Ziele, um etwas dazuzulernen oder um gute Leistungen zu erzielen, und richten ihre Aufmerksamkeit aktiv auf die Aufgabe. Demgegenüber stehen kompetenzunterwandernde motivationale Muster. Hierzu zählen extrinsische Motivationen, die sich ausschließlich an äußeren Vorgaben oder Druck orientieren, sowie introjizierte Formen, bei denen Handlungen aus Schuldgefühlen oder innerem Zwang erfolgen. In besonders ungünstigen Fällen liegt eine Amotivation vor – also ein völliger Mangel an Zielklarheit oder Handlungsbereitschaft. Auch negative Kompetenzüberzeugungen, etwa das Gefühl, einer Aufgabe nicht gewachsen zu sein, und geringe Erfolgserwartungen führen leicht zu Überforderung. Wenn das Lesen oder Schreiben als wenig bedeutsam empfunden wird, sinkt zudem

die Bereitschaft, sich aktiv damit auseinanderzusetzen. Schließlich können Lernende auch vermeidungsorientierte Ziele verfolgen – sie versuchen dann, Fehler, Anstrengung oder mögliche Misserfolge zu umgehen. Insgesamt zeigt sich, dass die Art der Motivation maßgeblich darüber entscheidet, ob Lernende ihr Potenzial im Bereich Lesen und Schreiben entfalten können oder ob ihre Kompetenzentwicklung gehemmt wird. Aus diesem Grund werden die verschiedenen Motivationsarten im folgenden Kapitel genauer beschrieben.

### 3.4.1 A-, extrinsische und intrinsische Motivation

In- und extrinsische Motivation beschreiben den internen bzw. externen Anreiz, eine Aktivität durchzuführen. Beide Motivationsformen schließen sich nicht wechselseitig aus, sondern können kombiniert auftreten (vgl. Möller/Fleckenstein 2016, 123). Der die Aktivität auslösende Anreiz kann *situativ*, aber auch *habituell* zustande kommen (vgl. Philipp 2012, 37). Beim Zustandekommen intrinsischer – sowohl *gegenstands-* als auch *tätigkeitsspezifischer*<sup>63</sup> (vgl. Christmann 2010, 182; Philipp 2012, 37) – Motivation hat die Aktivität einen Selbstzweck, sie ist also aus sich selbst heraus befriedigend bzw. belohnend, wohingegen für die Genese extrinsischer Motivation Ursachen in Frage kommen, die weder gegenstands- noch tätigkeitsspezifisch gelagert sind, also außerhalb der Handlung selbst verortet werden können (vgl. Möller/Schiefele 2004, 102; Schnotz 2006, 91). Lesen gerät in diesem Fall zur zweckrationalen und emotional nur gering involvierenden Angelegenheit (vgl. Pfaff-Rüdiger 2011, 36). Die Konsequenz ist, dass intrinsisch gelagerte Lesemotivation stabiler als extrinsisch verursachte ist (vgl. ebd., 31). Auf dieser Basis kann eine qualitätsorientierte Staffelung der verschiedenen Formen extrinsischer und intrinsischer Motivation im Kontinuum der Motivationsformen vorgenommen werden (vgl. Tab. 7).

.....  
63 *Gegenstandsspezifisch* kann das Thema eines Textes sein, *tätigkeitsspezifisch* die mit dem Lesen als Tätigkeit verbundenen Emotionen (vgl. Möller/Schiefele 2004, 102; Möller/Bonerad 2007, 260).

Schüler:innen, die amotiviert sind und als Konsequenz das Lesen aktiv vermeiden, stellen für Lehrer:innen laut Philipp (2012, 40) „die ungünstigste Konstellation mit den größten Hürden“ dar.<sup>64</sup> Während *Amotivation* eine habituelle Abwehrhaltung gegenüber dem Lesen als Handlung bedingt und damit den Status quo perpetuiert, führen Varianten extrinsischer Motivation mit unterschiedlicher Nachhaltigkeit zum Lesen und somit potenziell zu einer Veränderung der eigenen Haltung. So kann etwa das Streben nach Leistung eine Rolle spielen, wenn Kinder oder Jugendliche lesen, um bessere Noten zu erzielen oder Kritik zu vermeiden. Auch sozialer Wettbewerb kann eine motivierende Funktion einnehmen – etwa wenn das Ziel besteht, im Lesen besser zu sein als andere. Der Wunsch nach Nähe und Anerkennung ist eine weitere mögliche Quelle extrinsischer Motivation. In diesem Fall lesen Lernende, um zu gefallen oder gelobt zu werden. Schließlich kann auch der Erwerb von Qualifikationen eine Rolle spielen, etwa wenn durch das Lesen Zugang zu bestimmten Bildungswegen oder gesellschaftlicher Teilhabe ermöglicht wird (vgl. Möller/Schiefele 2004, 102; Schnotz 2006, 89; Möller/Fleckenstein 2016, 123).

.....  
64 Der im empirischen Teil näher vorgestellte Schüler Boris zeigte zu Beginn der Förderung eine ausgeprägte Amotivation.

Beispielhafte sprachliche Regulationshandlungen	Kongruenz und Anlass im Verhältnis zum Selbst	Anlass	Regulationsform	Motivationsformen und ihre Merkmale
„Ich will nicht lesen und hasse es!“	Nicht-Tun	nicht selbstbestimmt	vermeidend	<b>Amotivation</b>
„Ich übe das Lesen, weil ich sonst kein Fernsehen gucken darf.“	Müssen, Ziele im Außen		external	<b>Extrinsisch</b>
„Ich übe das Lesen, weil meine Mutter mich lobt, wenn ich besser werde.“	Wollen, Zweckorientierung im Außen	selbstbestimmt	introjizierend	
„Ich übe das Lesen, um mich beim Vorlesen in der Klasse nicht doof zu fühlen.“	Wollen, Zweckorientierung im Innen		identifizierend	
„Ich übe das Lesen, um mir einen bestimmten Manga aus der Bücherei ausleihen zu können.“	Wollen, Ziele im Innen		integrierend	
„Ich lese einfach gern!“	Tun		internal	<b>Intrinsisch</b>
„Manchmal vergesse ich beim Lesen alles um mich herum!“	Selbstvergessenes Tun		automatisierend	<b>Flow</b>

**Tab. 7:** Kontinuum der Motivationsformen und ihre je spezifischen Merkmale (eigene Zusammenstellung basierend auf den Darstellungen von: Ryan/Deci 2000b, 72; Philipp 2012, 40–41, 2017, 143–144; Looser 2019, 108)

Diese Motivationsquellen unterscheiden sich hinsichtlich der Qualität der extrinsischen Motivation: Während das Lesen aufgrund von *Leistung* external motiviert ist und damit vom Außen abhängig ist, liegt beim *sozialen Wettbewerb* der Anstoß zur Handlung in der Selbstachtung der Person und ist damit introjiziert motiviert. Durch das Streben, besser als andere zu sein, wird das Lesen mit dem eigenen Selbst zumindest ansatzweise in Verbindung gebracht, der entscheidende Anteil der Motivation kommt durch den Wettbewerbsaspekt jedoch noch immer von außen. Lesen zum Zwecke von *Nähe und Anerkennung* wirkt identifikatorisch motivierend, da es mit positiven Emotionen assoziiert ist, denen ein hoher subjektiver Wert zugeschrieben wird. Beim Lesen für *Qualifikationszertifikate* liegt mit der integrierenden Motivation der höchste Grad an Aneignung der von außen an das Selbst herangetragenen Verhaltensweisen und Werte vor. Der Anreiz zum Lesen liegt bei dieser Motivationsvariante zwar weiterhin außerhalb der Handlung selbst, geht jedoch bereits vom lesenden Subjekt als Quelle aus und erfordert keine dritte Person als Initiator. Es handelt sich um das eigene Ziel des Lesenden, seine Lesefähigkeit zu verbessern. Auf diese Weise kann eine Internalisierung von außen auferlegten Handlungen erfolgen, die schließlich in eine selbstbestimmte Aneignung (Anverwandlung) überführt wird. Damit ist die integrierende Motivation der intrinsischen Motivation ähnlich. So ergibt sich ein theoretisches Kontinuum an Varianten extrinsischer Motivation, das prinzipiell die Möglichkeit eröffnet, extrinsische Motivation zu fördern und auf diese Weise intrinsische Motivation zu initiieren (vgl. Philipp 2012, 40–42).

Die Motivationsformen intrinsische Motivation und Flow sind bei schwach und ungeren Lesenden kurzfristig eher nicht zu erwarten. Voraussetzung für die Genese intrinsischer Motivation ist, dass das Lesen als freudvolle und ansprechende Tätigkeit empfunden wird. In diesem Fall würden Konzentration und Anstrengungsbereitschaft geradezu urwüchsig folgen (vgl. Matthes 2018, 46). Eine andere wesentliche Gelingensbedingung für das Entstehen intrinsischer Motivation ist eine als positiv wahrgenommene Beziehung zur Lehrperson, wie die Studie von Naeghel et al. (2014) gezeigt hat (vgl. Philipp 2017, 151). Die intrinsische Motivation kann soweit reichen, dass ein Individuum in der komplexen Tätigkeit des Lesens derart aufgeht, dass es „den räumlichen und zeitlichen Kontext seines Handelns“ (Schnotz 2006, 91) nur noch bedingt

wahrnimmt. In diesem Fall läge der Flow-Effekt nach Csikzentmihalyi (2010) vor (vgl. Schnotz 2006, 91). Voraussetzung hierfür bildet ein optimales Anforderungsniveau. Dieses ist als minimale Überforderung zu charakterisieren und von Wygotski (1987) mit seiner Theorie der Zone der nächsten Entwicklung (ZNE) beschrieben worden (vgl. Arndt/Sambanis 2017, 122–123). Zur Entwicklung der habituellen intrinsischen Lesemotivation liegen aktuell am meisten Studienergebnisse vor (vgl. Philipp 2017, 146). Als ursächlich hierfür kann die höhere Auskunftbereitschaft auf Seiten von Lesenden im Vergleich zu Nicht-Lesenden vermutet werden, da ein regelmäßiges Leseverhalten als sozial erwünscht gilt.

Angesichts der unterschiedlichen Ausprägungen extrinsischer Motivation und der damit verbundenen qualitativen Unterschiede des Motiviertseins darf Leseförderung nicht ausschließlich darauf abzielen, alle Kinder auf dem Weg zu habituellen und intrinsisch motivierten Leser:innen zu begleiten. Entscheidender als die Motivationsform extrinsisch oder intrinsisch ist, ob eine habituelle Lesemotivation vorliegt (vgl. Möller/Schiefele 2004, 116), da aus ihr regelmäßiges und nachhaltiges Leseverhalten resultiert. Zudem konnte Stalder (vgl. 2011, 140) zeigen, dass durch externe Anreize eine ursprünglich extrinsische Motivation langfristig in intrinsische Motivation überführt werden kann. Intrinsische und extrinsische Motivationsformen sind demnach weder als Gegensätze zu verstehen noch sollte die eine pauschal als der anderen überlegen bewertet werden (vgl. Arndt/Sambanis 2017, 120).

Aus Misserfolgserlebnissen im Lesen und der daraus resultierenden habituellen Abwehrhaltung kann ein sog. *Teufelskreis des Nichtlesens* (Bamberger 1971, 66; Stanovich 1986; Garbe 2010b, 12–13) entstehen. In der Förderung kann dieser durch das Setzen extrinsischer Anreize durchbrochen werden. Das ist wichtig, weil durch die Aufrechterhaltung des Nichtlesens die Entwicklung von Lesekompetenz unterbunden wird und auf Grundlage einer gering ausgeprägten Lesekompetenz andauerndes Vermeidungsverhalten wahrscheinlich ist (vgl. ebd.).

### 3.4.2 Zusammenhänge zwischen Bedürfnissen und Motivationsformen

Das Zustandekommen der Motivationsformen extrinsisch und intrinsisch wird durch die Befriedigung von gewissen Grundbedürfnissen beeinflusst. Die diesbezügliche „Self-Determination Theory“ (SDT) von Deci und Ryan (1993, 2000b, 2017) geht davon aus, dass alle Menschen über drei fundamentale Bedürfnisse verfügen:

- das Bedürfnis nach *Kompetenzerleben*,
- das Bedürfnis nach *Selbstbestimmung (Autonomieerleben)* und
- das Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit (sozialen Beziehungen)*.

Während bei der extrinsischen Motivationsform die Bedürfnisse der sozialen Eingebundenheit, des Kompetenzerlebens und der Selbstbestimmung erfüllt sein müssen, sind die beiden Bedürfnisse Kompetenzerleben und Selbstbestimmung für die Genese intrinsischer Motivation ausreichend (vgl. Deci/Ryan 1993, 229–231). Dabei kommt dem Bedürfnis nach Kompetenzerleben die höhere Relevanz zu (vgl. Philipp 2017, 151). Die extrinsische Motivation kann durch die Befriedigung aller drei Grundbedürfnisse im Rahmen von Internalisierungs- und Integrationsprozessen in eine stärker selbstbestimmte Form überführt werden (vgl. Philipp 2012, 38). Ein Beispiel hierfür ist das Vorbildverhalten bedeutender Bezugspersonen: Wenn diese das Lesen aktiv vorleben, kann dies modellbildend auf das eigene Leseverhalten wirken und mit dem Gefühl sozialer Eingebundenheit assoziiert werden. Zusätzlich fördern das Erleben von Kompetenz und Autonomie beim Lesen sowie das Bestreben, diese Zustände erneut zu erleben, die gelingende Internalisierung extrinsischer Anreize (vgl. Philipp 2017, 151).

Eine Konsequenz für pädagogisches Handeln ist, dass die Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit in Interaktionssituationen Berücksichtigung finden sollten. Ein Unterrichtsrahmen, der den Heranwachsenden Gelegenheit gibt, ihre grundlegenden Bedürfnisse zu befriedigen, führt erst zum Auftreten intrinsischer Motivation und ermöglicht die Integration extrinsischer Motivation. Dementsprechend hemmt ein

Unterrichtsrahmen, der die Befriedigung dieser Bedürfnisse behindert, die Entfaltung motivationaler Prozesse (vgl. Deci/Ryan 1993, 229–230).

### 3.4.3 Attribution, Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Der Begriff des *Selbstkonzepts* hat seinen Ursprung in der pädagogisch-psychologischen Forschung (vgl. Möller/Fleckenstein 2016, 128). Mit ihm kann aus Sicht der Sonderpädagogik und der Pädagogischen Psychologie in erster Annäherung die „konkrete innere Repräsentation der eigenen Person“ (Matthes 2006, 42) bzw. „Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten“ (Schöne/Stiensmeier-Pelster 2011, 49) bezeichnet werden. Mummendey (2006, 7) definiert das Selbstkonzept als „die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen und Bewertungen eines Individuums, also die Gesamtheit der Einstellungen zu sich selbst“. Als solches ist es Teil der Identität (vgl. Rosebrock 2010, 330) und mit Emotionen verknüpft.

Grundvoraussetzung dafür, sich selbst einschätzen zu können, ist das Lösen vom subjektiven Standpunkt, dem „I“, und das Einnehmen der „Me“-Position, den Standpunkt eines reflektierenden Selbst (vgl. Mummendey 2006, 7). Um über sich und das eigene Handeln vom Standpunkt des „Me“ aus reflektieren zu können, braucht es notwendigerweise Erfahrungen (vgl. Matthes 2006, 42), aus denen Einschätzungen zur eigenen Person reflektierend extrahiert werden. In der Summe bilden diese Einschätzungen in Verbindung mit tätigkeitsbezogenen Rückmeldungen von außen das Selbstkonzept (vgl. Rosebrock 2010, 330; Philipp/Sturm 2011, 72; Möller/Fleckenstein 2016, 128). Werden im Reflexionsprozess nur ausgewählte Aspekte fokussiert, so ergibt dies ein kleineres, bereichsspezifisches Selbstkonzept, das Teil des übergeordneten Selbstkonzepts ist (vgl. Möller/Fleckenstein 2016, 128). Mithilfe des Konstrukts ‚Selbstkonzept‘ kann also ausgedrückt werden, wie eine Person insgesamt oder domänenspezifisch über sich selbst denkt. Entsprechend werden im Diskurs Selbstkonzepte hierarchisch modelliert und bis in schulfachspezifische Selbstkonzepte hinein feingegliedert:

Auf der höchsten Ebene des allgemeinen Selbstkonzepts ist das Selbstwertgefühl angesiedelt, darunter wird – bei Lernenden – ein schulisches und ein nicht-schulisches Selbstkonzept verortet. Das nicht-schulische

Selbstkonzept untergliedert sich wiederum in ein soziales, emotionales und physisches Selbstkonzept, jedes mit weiteren Ausdifferenzierungen auf unteren Ebenen. Das schulische Selbstkonzept gliedert sich in schulfachspezifische Selbstkonzepte, auf darunter liegenden Ebenen sind konkrete einzelne Tätigkeiten repräsentiert („Wie gut kann ich Aufsätze schreiben?“). (ebd.)

Ob das Selbstwertgefühl, das verbale Selbstkonzept oder ein anderes Konstrukt das übergeordnete Konzept ist, auch darüber ist man sich im Diskurs uneinig (vgl. Krapp 1997, 330; Seeshing Yeung et al. 2000). Einigkeit besteht hingegen in Bezug auf die von der Forschungsgruppe um Marsh und Shavelson (vgl. u. a.: Marsh/Shavelson 1985; Shavelson/Hubner/Stanton 1976; Marsh/Craven 2006) vorgenommene Gliederung in fachbezogene Selbstkonzepte wie Mathematik und Sprache (vgl. Krapp 1997, 330; Philipp/Sturm 2011, 72; Schöne/Stiensmeier-Pelster 2011, 50). Diese doch recht theoretisch anmutende Annahme einer am Schulfachkanon orientierten Feingliederung des Selbstkonzepts scheint eher forschungspragmatische Gründe zu haben. So sind es vielfach Fragebogenstudien, die sich dieser theoretischen Modellierung für die Konstruktion ihres Erhebungsinstrumentes bedienen und eine wohlportionierte Unterscheidbarkeit der domänenspezifischen Selbstkonzepte suggerieren:

Zur Erklärung und Vorhersage von Deutschleistungen sollte [...] das Selbstkonzept in Deutsch herangezogen werden, während zur Erklärung und Vorhersage von Leseleistungen das Selbstkonzept im Lesen genutzt werden sollte. (Arens 2017, 249)

Statt sich den Zwängen der Erhebbarkeit im Rahmen der Konstruierbarkeit von Fragebogenitems zu unterwerfen, scheint es vielversprechender, die Struktur und die Funktionen domänenspezifischer Erfahrungen für die Genese des Selbstkonzepts zu betrachten. Beispielsweise stellte Wigbers (vgl. 2008, 159) fest, dass viele Kinder an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen in ihrer Zeit an Regelschulen vorwiegend negative und demotivierende Erfahrungen mit dem Lesen gemacht haben. Im Leseselbstkonzept, das als bereichsspezifischer Bestandteil des fachbezogenen Selbstkonzepts Sprache verstanden wird,

akkumulieren sich also positiv wie negativ attribuierte Erfahrungen mit dem Lesen. Nach Matthes (vgl. 2018, 33) wirken sich dabei negative Erfahrungen stärker aus als positive. Wie Faber (vgl. 1992) in einer Studie mit Grundschüler:innen feststellte, sind sowohl schulische als auch außerschulische Erfahrungen für die Entwicklung des Leseselbstkonzepts von Bedeutung.

Macht ein:e Schüler:in in Bezug auf das Lesen also verschiedene nachteilige Erfahrungen, so verfestigt sich im Laufe der Zeit immer mehr eine stabile negative kognitive Repräsentation der eigenen Leistungsfähigkeit in Form eines negativen lesebezogenen Selbstkonzepts. Das ist problematisch, weil es sich beim Selbstkonzept um ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal handelt, das nur mittel- bis langfristig veränderbar ist (vgl. Krapp 1997, 328–329; Matthes 2006, 42). Interview-Aussagen aus der Frankfurter Hauptschullesestudie (Pieper et al. 2004) wie „Ich bin kein Typ, der gern liest“ oder „Bücher les' ich nicht gern“ (Pieper/Wirthwein 2003, 18) zeugen eindrücklich von der habituell-negativen kognitiven Selbstrepräsentation. Mit einem derart gelagerten Selbstkonzept gehen negative Emotionen bezogen auf das Lesen einher. Diese negativen Emotionen wiederum basieren auf *Attributionen*, die Gründe für Erfolg bzw. Misserfolg kausal zuschreiben. Die Gründe können (i) inner- oder außerhalb der eigenen Person gesucht werden, (ii) als zeitlich stabil oder variabel bewertet werden oder (iii) mehr oder weniger stark als durch eigenes Handeln kontrollierbar wahrgenommen werden (vgl. Schlag 1995, 18; Pfaff-Rüdiger 2011, 32; Philipp 2012, 45; Rieckmann 2012, 273; Rosebrock/Nix 2014, 116). Diese Zuschreibungen beeinflussen das Leseverhalten mittelbar in Bezug auf „Initiierung, Intensität und Dauer“ (Pfaff-Rüdiger 2011, 86). Die Gründe für Misserfolgserwartungen sind also vielfältig und ihre Auswirkungen ebenfalls.

Misserfolge beim Lesen wirken sich dann besonders negativ aus, wenn sie von Leser:innen auf interne Faktoren zurückgeführt werden, die zeitstabil sind. Internale Attributionen beziehen sich auf Ursachen wie mangelnde Begabung oder fehlende Anstrengung, während externale Attributionen auf Faktoren wie überhöhte Aufgabenschwierigkeit oder Zufall (z. B. Pech) verweisen. Hiervon sind Begabung und Aufgabenschwierigkeit zeitstabil, während Anstrengung und Zufall (Pech) der Variabilität unterliegen (vgl. Möller/Schiefele 2004, 107). Um Misserfolgserwartungen in Bezug auf das Lesen nicht

von vornherein aufkommen zu lassen, sollten Lernarrangements angeboten werden, die einen regelrechten Sog entfalten. Der Begriff des „Lernsogs“ wurde von Hüttis-Graff (1997, 10) für Lerngelegenheiten geprägt, die eine positive Zugkraft entfalten, weil Kinder in dem unterbreiteten Angebot etwas für sie individuell Bedeutsames finden und erreichen wollen.

In einem engen Zusammenhang mit dem Selbstkonzept und der Attribution gemachter Erfahrungen steht die *Selbstwirksamkeitserwartung* bei der Wahrnehmung eigener Fähigkeiten (vgl. Wild/Hofer/Pekrun 2006, 225–226; Philipp 2012, 34). Das Konzept geht auf Bandura (1979, 1997) zurück. Es reguliert das Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, also den „Glauben an die Fähigkeit, in einer konkreten Situation die erforderlichen Handlungen auszuführen und das Ziel zu erreichen“ (Philipp/Sturm 2011, 72). Demnach prüft ein Subjekt, ob eine in Aussicht stehende Aufgabe bzw. Situation durch Anstrengung bewältigt werden kann oder ob das Scheitern an dieser wahrscheinlicher ist (vgl. Möller/Schiefele 2004, 114; Matthes 2006, 42–43; Philipp 2012, 44). Es ist unmittelbar einsichtig, dass Schüler:innen umso motivierter und erfolgreicher sind, je häufiger sie sich als selbstwirksam erleben und in diesem Zusammenhang die Überzeugung entwickeln, dass ihre Anstrengungen positive Konsequenzen nach sich ziehen.

Bei diesem Engelskreis des Lesens wird das Lesen wertgeschätzt (= Wert), was in Verbindung mit einer hohen lesebezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung (= Erwartung) dazu führt, „dass gern und viel gelesen wird“ (Garbe 2010b, 13). Dieses Leseverhalten wiederum wirkt sich positiv auf die Lesekompetenz aus und führt im besten Fall dazu, dass es positives Feedback von außen gibt. So kommt es zur zyklischen Perpetuierung und damit zur Entstehung sowie Aufrechterhaltung eines positiven lesebezogenen Selbstkonzepts (vgl. ebd.). Eine hohe Lesemenge bzw. häufiges eigenständiges Lesen stärkt also das lesebezogene Selbstkonzept und unterstützt den Aufbau von Lesekompetenz (vgl. Bertschi-Kaufmann 2010b, 25; Jörgens/Rosebrock 2012, 218; Rosebrock/Nix 2014, 64).

Das Komplementärstück zum Engelskreis ist ein Teufelskreis, innerhalb dessen Anstrengungen Niederlagen nach sich ziehen. Aus diesen Niederlagen heraus verfestigt sich mehr und mehr die Überzeugung der Unzulänglichkeit, sodass kaum oder keine Anstrengungen mehr unternommen werden und in-

folgedessen die Entwicklung mindestens stagniert (vgl. Rosebrock 2010, 330; Pfaff-Rüdiger 2011, 50; Widhopf-Wimmer 2016, 60–61). Da Niederlagen der subjektiven Wahrnehmung unterliegen, ist es für Akteur:innen der Leseförderung unerlässlich, selbst kleinste Fortschritte den Schüler:innen zu spiegeln, um einen Teufelskreis der geringen Selbstwirksamkeitserwartung gar nicht erst entstehen zu lassen oder ihn möglichst frühzeitig zu durchbrechen.

Was sich in der Studie der amerikanischen Leseforscherin Julie E. Learned (vgl. 2016) mit Neuntklässler:innen als besonders kontraproduktiv erwiesen hat, ist schwach Lesende als solche zu labeln. Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen Chapman, Tunmer und Prochnow (vgl. 2000) für die Grundschule: Sie konnten in ihrer Längsschnittstudie zeigen, dass früh einsetzende negative Rückmeldungen das lesebezogene Selbstkonzept nachhaltig schwächen. Beide Befunde sind darauf zurückzuführen, dass schul- bzw. lehrerseitige Etikettierungen Leseidentitäten – sowohl in negativer als auch in positiver Hinsicht – konstruieren bzw. stabilisieren können und dementsprechend eine (Nicht-) Leser-, 'Karriere' ebnet (vgl. Learned 2016, 367; Möller/Fleckenstein 2016, 128). Ursächlich hierfür ist Krapp (vgl. 1997, 325) zufolge die dynamische Wechselwirkung zwischen Selbstkonzept und Leistung: Das individuelle Erleben der eigenen Leistungsfähigkeit ergibt sich aus einer fortlaufenden Auseinandersetzung mit bisherigen Leistungen, den dazu erhaltenen Rückmeldungen und deren subjektiver Verarbeitung.

Vermutlich kommt dem System Schule in dieser Sache eine Verantwortung zu, deren Tragweite Lehrenden oftmals nicht bewusst ist. Inwiefern Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit zusammenhängen und wie sie sich voneinander abgrenzen lassen, hat Bong – u. a. gemeinsam mit Clark und Skaalvik – in verschiedenen Studien untersucht (vgl. Bong/Clark 1999; Bong/Skaalvik 2003). Beiden Konstrukten ist ihre Relativität gemeinsam (vgl. Philipp/Sturm 2011, 73): Während bei der Selbstwirksamkeitserwartung die Einschätzung der Erfolgsaussichten einer bevorstehenden Aufgabe auf dem Vergleich mit Erfahrungen in gleichen oder ähnlichen Aufgaben beruht, beziehen sich Selbstkonzepte entweder auf den Vergleich mit den Leistungen von Mitschüler:innen in derselben Domäne oder auf vergangene eigene Leistungen – auch in anderen (alternativen) Domänen (vgl. Möller/Schiefele 2004, 112–113; 115; Philipp/

Sturm 2011, 73; Stalder 2011, 141; Rosebrock/Nix 2014, 117).<sup>65</sup> Unabhängig von ihrem jeweiligen Vergleichsmaßstab beeinflussen sowohl das Selbstkonzept als auch die Selbstwirksamkeit die Leistungsfähigkeit (vgl. Stalder 2011, 141). Dies liegt darin begründet, dass es sich bei beiden motivationalen Variablen um Fähigkeitsselbsteinschätzungen bzw. Überzeugungen hinsichtlich einer bestimmten Kompetenz – in diesem Fall der Lesekompetenz – handelt, die den subjektiv als erreichbar wahrgenommenen Handlungsrahmen definieren (vgl. Philipp 2012, 44–45). Diese Begrenzung ist bei der Selbstwirksamkeit weniger stabil als beim Selbstkonzept und damit formbar (vgl. ebd., 44). Vermutlich kann Leseförderung – so sie denn erfolgreich ist – hier also schon nach recht kurzer Zeit die Selbstwirksamkeitserwartung zum Positiven verändern. Das könnte auch damit zusammenhängen, dass die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit entgegen dem Selbstkonzept nicht mit Emotionen aufgeladen ist (vgl. für eine zusammenfassende Gegenüberstellung Abb. 7).

Ferner weisen Befunde der Forschungsgruppe um Eccles (u. a. 1993, 2007) in die Richtung, dass die Selbstwirksamkeitserwartung zwischen der ersten und der zwölften Klassenstufe zunehmend für dasjenige Fach abnimmt, in dem Schüler:innen sich am leistungsschwächsten einschätzen (vgl. Philipp/Sturm 2011, 74). Das könne dazu führen, dass das Interesse für Domänen, in denen Heranwachsende bereits erfolgreich zu sein glauben, sich über die Klassenstufen hinweg verstärkt (vgl. ebd.). In der Leseförderung gilt es, diese zunehmende Spezialisierung von Interessen kritisch zu begleiten, indem möglichst rasch positive Selbstwirksamkeitserfahrungen mit dem Lesen angebahnt werden. Eine daran anknüpfende These dieser Arbeit lautet, dass dies bei besonders förderungsbedürftigen Schüler:innen eher mit professionellen Leselehrer:innen als mit peergestütztem Tutoring im Lesetandem erreichbar ist. Die These fußt auf der Beobachtung leseschwacher Schüler:innen und ihrer Körperhaltung beim videografierten Lesen im Tandem (vgl. Leutner-Ramme 2008).

.....

65 Entsprechend negativ müsste das Selbstkonzept von Boris ausfallen, da er seine Lesefähigkeiten als deutlich schlechter wie die seiner Mitschüler:innen wahrnimmt (= externaler Vergleich) und seine mathematischen Fähigkeiten deutlich positiver bewertet als die im Lesen (= internaler Vergleich). Außerdem tendiert seine Selbstwirksamkeitserwartung gegen Null.

### 3 Darstellung der Ausgangslage, Teil 2

Vergleichsdimension	Selbstkonzept	Selbstwirksamkeit
Arbeitsdefinition	Wissen über sich selbst und Wahrnehmung der eigenen Person in Leistungssituationen	Überzeugung über erfolgreiches Abschneiden bei vorgegebenen Aufgaben definierter Schwierigkeit
Bestandteile	kognitive und emotionale Selbsteinschätzungen	kognitive Selbsteinschätzung
Zentrales Element	Kompetenz	Erfolgsaussicht
Art der Kompetenzbeurteilung	auf die eigene Person bezogen	auf ein Ziel bezogen
Zeitbezug	vergangenheitsorientiert	zukunftsorientiert
Zeitliche Stabilität	stabil	formbar
Bezugspunkte der Einschätzung	Domänen	Domänen und Kontext
Dimensionalität	multidimensional	multidimensional
Struktur	hierarchisch	locker hierarchisch
Beeinflusste abhängige Variablen	Motivation, Emotion, Leistung	Motivation, Emotion, kognitive und selbstregulatorische Prozesse, Leistung

**Abb. 7:** Gegenüberstellung von Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit (Bong/Skaalvik 2003, 10)

#### 3.4.4 Perspektiven für die Förderung

Forschungsbefunde aus Längs- und Querschnittsstudien zeigen, dass sich Lesemotivation dynamisch entwickelt und in jeder Klassenstufe positiv beeinflusst werden kann. Daher sollte eine gezielte Förderung – auch wenn sie nur zeitlich befristet möglich ist – im Zweifel nicht unterbleiben (vgl. Philipp 2012, 89). Angesichts der besorgniserregenden Ergebnisse der IGLU- und PISA-Studien ist es laut Philipp (vgl. ebd.) höchst problematisch und nur schwer nachvollziehbar, dass mit zunehmendem Alter von Schüler:innen die Förderung ihrer Lesemotivation im Unterricht häufig vernachlässigt wird. Vielmehr werde auf Seiten der Schüler:innen stillschweigend die Fähigkeit zur Selbstregulation der eigenen Lesemotivation vorausgesetzt. Besonders gravierend ist dies, weil ab der Sekundarstufe I das bis dahin ausgebildete lesebezogene Selbstkonzept einen zunehmenden Einfluss auf die weitere Entwicklung der Lesekompetenz gewinnt (vgl. Helmke 1992; Kurtz-Costes/Schneider 1994). Zu vergleichbaren Befunden gelangten auch Chapman und Tunmer (1997) sowie Koychev (2013) in ihren Studien. Chapman und Tunmer richten an Akteur:innen der Leseförderung folgenden Appell:

[I]ntervention strategies designed to improve the reading performance of children who experience initial and persistent reading difficulties should include attention to the child's developing achievement-related self-system during the first few years of schooling. (Chapman/Tunmer 1997, 289)

Lehrpersonen sollten die subjektive Wertschätzung des Lesens fördern und zugleich die für den Leseprozess erforderlichen kognitiven Kompetenzen gezielt stärken. Ersteres zielt darauf ab, positive Emotionen wie Freude am Lesen zu ermöglichen; Letzteres darauf, Verstehensanforderungen von Texten grundsätzlich als bewältigbar erscheinen zu lassen. Auf diese Weise können Erfahrungen von Selbstwirksamkeit im Umgang mit Texten gefördert werden (vgl. Garbe 2010b, 13). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass es immer wieder Schüler:innen gibt, die eine ausgeprägte Leseangst entwickelt haben – eine Form der Lesemotivation, die weit über bloßes Desinteresse oder Ablehnung hinausgeht. Diese kann sich in massivem Vermeidungsverhalten äußern, das durch vielfältige, teils unbewusste Strategien stabilisiert wird (vgl. Wigbers 2008, 159).

## **3.5 Strukturen und Forschungsbedarfe der schulischen Leseförderung**

Unabhängig von Klassenstufe und Institution werden durch Leseförderung im Deutschunterricht mehrere zentrale Ziele verfolgt: Schüler:innen sollen mit der schriftsprachlichen Form vertraut werden und positive Erfahrungen mit dem Lesen sammeln. Gleichzeitig geht es darum, die (basalen) Lesefertigkeiten systematisch auszubilden sowie die Lesemotivation aufzubauen und mittel- bis langfristig aufrechtzuerhalten. Auch die Entwicklung stabiler Lesegewohnheiten ist ein wesentliches Anliegen. Darüber hinaus soll Leseförderung dazu anregen, über Gelesenes nachzudenken und sich damit kritisch auseinanderzusetzen. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der gezielten Förderung von Jungen, da diese häufig weniger leseaffin als Mädchen sind und daher besonderer Unterstützung bedürfen (vgl. Hurrelmann 1994, 17, 2002a, 17; Dankert

2006, 474–475; Valtin et al. 2008, 98; Bertschi-Kaufmann 2010a, 14; Rosebrock 2013, 342; Rosebrock/Nix 2014, 31; Keller-Loibl/Brandt 2015, 10). An diesen exemplarisch genannten Zielen wird deutlich, dass das übergreifende Ziel von Leseförderung darin besteht, „gern lesen“ und „gut lesen“ auf Seiten von Schüler:innen anzubahnen (vgl. Bertschi-Kaufmann 2010a, 12). Dabei spielt es keine Rolle, in welcher Klassenstufe oder Schulart sich das Kind befindet. Leseförderung ist Daueraufgabe und hat die Funktion, im Sozialisationsprozess entstandene Nachteile in Bezug auf das Lesen zumindest ein Stück weit zu kompensieren (vgl. Brügelmann 2018, 22).<sup>66</sup> Ein verändertes Konzept von Literaturunterricht, das auch traditionell eher als außerschulisch geltende Texte und Inhalte einbezieht, hat sich insbesondere zur Aktivierung von Jungen in der Vergangenheit als förderlich erwiesen (vgl. Alvermann/Moon/Hagood 1999; Bertschi-Kaufmann 2000; Brozo 2002; Richter 2007). Gerade die kinderliterarischen Medienverbünde sind geeignet, um „ein Gefühl der Vertrautheit mit den entsprechenden Figuren zu erwecken und so an die Rezeption der zugehörigen Bücher heranzuführen“, prognostiziert Wigbers (2008, 162) bezogen auf Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Dazu müsste laut Hurrelmann (1995b, 31) die „Querstruktur“ zwischen den Medien für eine systemische Integration genutzt werden. Eine solche „Leseförderung im System“ zu betreiben, könnte z. B. bedeuten, innerhalb eines Mediums für ein anderes, distinktes Medium zu werben (vgl. ebd., 32).

Rosebrock hat gemeinsam mit Nix (2014) vier Förderstränge einer systematischen schulischen Leseförderung bestimmt: *Lautleseverfahren*, *Vielleseverfahren*, *Lesestrategien* und *Leseanimation*. Deren jeweils spezifisches Förderpotenzial im Hinblick auf die Modellierung von Lesekompetenz wird im Mehrebenenmodell des Lesens auf Prozess-, Subjekt- und sozialer Ebene perspektiviert. Als mehrdimensionales Konstrukt macht es auf die Notwendigkeit aufmerksam, die Förderstränge zusammen zu denken, um Lesekompetenz in seiner ganzen Breite entwickeln zu können. Obwohl dieser Systematik

.....

66 Bislang wurde keine explizite Unterscheidung zwischen dem Lesen literarischer und nicht-literarischer Texte vorgenommen. Für die vorliegende Studie ist jedoch ausschließlich das literarische Lesen, verstanden als das Rezipieren fiktionaler, literarisch gestalteter Texte, von Relevanz. Im Interesse der Lesefreundlichkeit wird weiterhin auf eine entsprechende sprachliche Markierung verzichtet.

erhebliches Gewicht in der deutschsprachigen Lesedidaktik zukommt, ist die jeweilige Breite an Verfahren überschaubar. Zu den Verfahren, die der Leseanimation dienen, liegen bislang kaum empirische Forschungsergebnisse vor. Medienintegrative Verfahren, die ‚echte‘ Medienwechsel nutzen (vgl. hierzu: Kap. 2.3.1.4), um Werbung für andere, distinkte Medien im Verbund zu machen, wurden bislang offenbar noch nicht entwickelt.

Ein weiteres Desiderat ist, dass Leseförderung nach wie vor zu stark am Prinzip *One size fits all* ausgerichtet wird. Wrobel (2019, 276) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass inklusiv ausgerichtete Leseförderung eigentlich zu „hochgradig individualisiert[en]“ Fördersettings führen müsse; nach wie vor besteht jedoch ein eklatanter Mangel an solchen Best-Practice-Vorschlägen (vgl. ebd., 287).

In dieser Arbeit wird sich auf die *Lautleseförderverfahren* beschränkt. Diese Beschränkung findet statt, weil empirische Studien zeigen, dass *Vielleseverfahren* für leseschwache Schüler:innen nicht förderlich sind (vgl. Bertschka/Kaufmann/Schneider 2007; Rieckmann 2010; Dube 2017), da sie zu keinen bedeutsamen Verbesserungen in Bezug auf Leseflüssigkeit, Textverstehen, Lesemotivation oder lesebezogenes Selbstkonzept führen. Den schwachen Leser:innen fehlt es an Routinen zum „eigenständigen Gebrauch von Schriftmedien inklusive einem genussorientierten Lesehabitus“, so Rieckmann (2015, 4). Sie laufen daher im Rahmen freier Lesezeiten Gefahr, Lesen nur als ein „Durchkommen‘ durch den Text“ zu betreiben, ohne das Gelesene zu verstehen (vgl. Rosebrock/Nix 2014, 67).<sup>67</sup> Der Förderstrang der *Lesestrategien* findet ebenfalls keine Berücksichtigung, da die vorliegende Studie auf die Förderung hierarchieniedrigerer Leseteilprozesse, insbesondere die der Leseflüssigkeit, fokussiert, wohingegen Lesestrategien primär zur Förderung hierarchiehöherer Leseteilprozesse, insbesondere der globalen Kohärenzbildung, eingesetzt werden. Zielgruppe der *leseanimierenden Verfahren* sind wiederum ungern lesende Schüler:innen, die altersangemessene Texte schon

.....

67 Die Bandbreite an Vielleseverfahren ist begrenzt: Im Grunde handelt es sich um das Konzept der freien und stillen Lesezeiten, das abhängig vom rahmenden Verfahren etwas freier oder gelenkter ausgestaltet und ggf. um ein Tokensystem zur Erzeugung extrinsischer Motivation ergänzt wird (vgl. z. B. Lange 2012; Dawidowski 2016; Meier 2019). Ferner werden freie Lesezeiten mit Verfahren der Leseanimation oftmals kombiniert (vgl. z. B. Dörschmann 2003).

müheles und sinnkonstituierend lesen können, aber keine Lesemotivation dazu aufbringen, d. h. nicht lesen wollen (vgl. Nix 2010, 169; Gailberger/Nix 2013, 65; Rosebrock/Nix 2014, 112). Leseanimation zielt also darauf ab, jene Schüler:innen zu unterstützen, die vom Abstieg in die Gruppe der ungen und schwach Lesenden bedroht sind, und sie in einen positiven Kreislauf aus Lesemotivation, Kompetenzentwicklung und Erfolgserleben zu führen. Dagegen werden im Teufelskreis des Nichtlesens befindliche Schüler:innen von den leseanimierenden Verfahren überfordert bzw. diese sind für sie als alleinige Fördermaßnahme ungeeignet, da sie wenige Vorerfahrungen im Umgang mit Büchern haben und auch noch nicht flüssig sowie verstehend lesen können (vgl. Gailberger/Nix 2013, 65). Stattdessen bekommen diese Schüler:innen Lesebegeisterung vorgeführt, ohne dass sie selbst innerlich diese Begeisterung teilen können; sie erfahren Lesen als eine kulturelle Praxis, an der sie selbst nicht teilhaben (können). Infolgedessen sinkt ihre Lesemotivation im schlechtesten Fall noch weiter (vgl. Krug/Nix 2017, 126). Lesen wird ihnen auf diese Weise als Habitus ‚der Anderen‘ vorgeführt (vgl. Pieper/Wirthwein 2003, 18; Rosebrock/Nix 2014, 113). Bevor also leseprozessferne Fördermaßnahmen der Leseanimation zum Tragen kommen, ist im Zweifel der Förderung basaler Lesefertigkeiten der Vorzug einzuräumen (vgl. Rosebrock/Nix 2006, 99).

### 3.5.1 Leseschwache Schüler:innen

Once children become mired in the swamp of negative expectations, lowered motivation, and lowered levels of practice, it becomes increasingly difficult for them to get back to the road to proficient reading. (Spear-Swerling/Sternberg 1994, 101)

Ziel dieser Arbeit ist es, ein Verfahren für die Praxis bereitzustellen, mit dessen Hilfe Leseflüssigkeit und Lesemotivation bei leseschwachen Schüler:innen gefördert werden können. Bevor das Förderverfahren in seiner Genese und Anwendung vorgestellt wird, soll zunächst geklärt werden, was Leseschwäche im Rahmen dieser Arbeit überhaupt bedeutet.

Für habituelle Leser:innen ist das Lesen von Büchern zur Gewohnheit geworden, sodass es zum alltäglichen Leben einfach dazugehört (vgl. Ritz-

Fröhlich 1974, 15–16). Damit tritt bei ihnen geradezu reibungslos eine *aktuelle Lesemotivation* wiederholt auf, sodass die Pädagogische Psychologie (vgl. z. B. Pekrun 1988) in diesem Fall von einer *habituellen Lesemotivation* spricht. Die Tätigkeit des Lesens selbst oder die Folgen des Lesens sind bei ihnen mit Anreizen verbunden, die sie immer wieder auf das Neue zum Lesen bewegen (vgl. Möller/Bonerad 2007, 260).

Hingegen ist für habituelle Nichtleser:innen das Lesen von Büchern negativ besetzt, sodass sie es zu vermeiden suchen. Für sie sind sowohl die Tätigkeit als auch die Folgen des Lesens „[eine] im Vergleich zu dem aktuellen Zustand weniger attraktive Option“ (Philipp 2017, 139). Die wiederholte Vermeidung hat sich bei ihnen zu einer habituellen Abwehrhaltung gegenüber dem Lesen verfestigt (vgl. Rosebrock/Nix 2014, 65). Gegenüber habituellen Leser:innen kommt es zum *Othering*, einer Form der gruppenbezogenen Distanzierung, wie Pieper et al. (vgl. 2004) in ihrer Interviewstudie zu „schriftfernen Lebenswelten“ herausarbeiten konnten.

Ein habituelles Nicht-Lesenwollen geht nicht zwangsläufig mit einer Leseschwäche im Sinne eingeschränkter Lesefähigkeiten einher (vgl. Rieckmann/Jürgens/Rosebrock 2013, 88–89; Rosebrock 2013, 340–341). Wie entsprechende Typologisierungsversuche der Lesebiografieforschung und der Lesedidaktik zeigen, überschneiden sich diese beiden Merkmalsräume jedoch auffallend häufig im Typus *Nichtleser:innen* (vgl. Schiefele/Stocker 1990, 50; Eisenbeiß 1993, 93–94; Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993; Schön 1997, 15; Dörschmann 2003, 10–11; Gattermaier 2003, 152; Schulz 2010, 185–186). Die Vermutung liegt nahe, dass diejenigen Schüler:innen die ‚nur‘ nicht besonders gerne lesen, aufgrund mangelnder Übungspraxis die einst erworbenen Lesefähigkeiten ein Stück weit wieder verlieren, mindestens aber auf ihrem Leistungsniveau stagnieren und deshalb früher oder später – angesichts steigender tätigkeits- und gegenstandsbezogener Leseanforderungen je Klassenstufe – in die Gruppe der schwach und ungerne Lesenden abzugleiten drohen. Wohl auch deshalb gewichten Cramer und Castle (vgl. 1994, 4) das Nicht-Lesenwollen schwerwiegender als das Nicht-Lesenkönnen.

Insgesamt fehlt es den schwach und ungerne Lesenden zum einen am entsprechenden Grad an Leseflüssigkeit (vgl. Opitz/Rasinski 1998, 47; Rosebrock/Nix 2014, 28), um zu verstehen, was sie lesen, und zum anderen am

entsprechenden Grad an Lesemotivation (vgl. Artelt/Naumann/Schneider 2010, 75; Wendt/Schwippert 2017, 231), um die Tätigkeit des Lesens angesichts aussichtsreicher Gratifikationen zu beginnen und aufrechtzuerhalten. Dadurch befinden sie sich nicht nur kurzfristig im Teufelskreis des Nichtlesens, sondern über diesen hinaus mittel- und langfristig als sog. „Schriftverlierer“ am Rande der Gesellschaft, weil sie in Bezug auf ihre entwickelte Lesekompetenz von relativer Bildungsarmut betroffen sind (vgl. Philipp 2013a, 2–3). Mitverantwortlich hierfür ist, dass in der Grundschule entstandene Rückstände im Lesen in der Sekundarstufe I nicht mehr aufgeholt werden und mehrere Schuljahre betragen können (vgl. Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993, 54; Pieper et al. 2004, 12).

### 3.5.2 Textoberflächenkomplexität

Schriftliterarische Texte sind für alle Schüler:innen herausfordernd, weil in diesen Wörter enthalten sind, die stark vom Alltagswortschatz abweichen oder von Mehr und Anderem als ihre lexikalische Bedeutung berichten. Über diesen ästhetischen Überschuss verwendeter Sprache hinaus können u. a. auch ein hypotaktischer Satzbau oder eine geringe optische Strukturierung das Lesen erschweren (vgl. Groeben 1982, 95; Dahrendorf 1996, 25; Dehn/Merklinger/Schüler 2011, 47; Kepser/Abraham 2016, 295). Weniger auf der formalen Ebene (Oberflächenstruktur) als vielmehr auf der inhaltlichen (Tiefenstruktur) wirkt es potenziell für noch nicht versiert Lesende herausfordernd, wenn u. a. verschiedene Erzählebenen, mehrere Handlungsstränge oder längere beschreibende Passagen enthalten sind (vgl. Leubner/Saupe 2016, 289–293). *Was für wen* eine Herausforderung darstellt, ist jedoch immer in Abhängigkeit zum rezipierenden Subjekt zu bestimmen. Während sich die Komplexität der Tiefenstruktur literarischer Texte mit Bezug auf das zu untersuchende Subjekt und seinen Rezeptionsprozess nur näherungsweise ermitteln lässt, kann diejenige der Oberflächenstruktur aus textlinguistischer bzw. lesedidaktischer Perspektive recht genau bestimmt werden.<sup>68</sup> Für die Leseförderung ist es bedeutsam,

.....  
68 Digitale Methoden (z. B. *Distant Reading*) der Humanities ermöglichen hierbei erweiterte Einblicke. Besonders hervorzuheben ist „RATTE“ (Wild/Pissarek o. J.), das Regensburger Analysetool für Texte. Dieses ist kostenfrei zugänglich und für die Nutzung durch Praktiker:innen designt.

diese zu ermitteln, da die Herausforderungen der Oberflächenstruktur in einem Passungsverhältnis zur je Schüler:in individuell ausgeprägten Lesekompetenz (Prozessebene) stehen sollten. So bietet es sich an, die durch Lautleseprotokolle gewonnenen Informationen zur Entwicklung von Leseflüssigkeit dazu zu nutzen, Texte auszuwählen, die mindestens auf *Instruktionsniveau* und *mittlerer Geschwindigkeit* gelesen werden (vgl. Kap. 3.3.2). Um eine möglichst adaptive Text-Leser-Passung herzustellen, schlagen van Zadelhoff und Wember (vgl. 2013, 112) vor, nach dem iterativen Prinzip vorzugehen. Nach diesem wird

das lesetechnische Anforderungsniveau des zu lesenden Textes abhängig vom Verlauf der individuellen Leselernkurve erhöht oder ab[ge]-senkt und auf diese Weise an das aktuell gezeigte Leseverhalten eines Kindes an[ge]passt (ebd.).

Dadurch wird die Lehr-Lernumgebung mikroanalytisch optimiert (vgl. ebd.). Förderlich kann in diesem Zusammenhang sein, eine entwicklungspezifisch gezielte Überforderung im Sinne der ZNE einzukalkulieren (vgl. Nickel-Bacon/Ronge 2018, 34). Eine noch stärkere Überforderung sollte durch den Support eines kompetenten Anderen oder der Lernumgebung nach dem Prinzip des Scaffoldings abgemildert werden.

Auf diese Weise hat die Analyse zur Beschaffenheit der Textoberflächenstruktur ihren Wert, da die auf dieser Ebene vorhandene Komplexität zur Ermittlung der Text-Leser-Passung genutzt werden kann. Diese wird auch als Lesbarkeit (*readability*) bezeichnet. Die Lesbarkeit fällt umso höher aus, je mehr im Text verwendete Wörter im Sichtwortschatz des lesenden Subjekts enthalten sind und je weniger dessen Arbeitsgedächtnis durch u. a. lange (unbekannte) Wörter, Pronominalisierungen und verschachtelte Satzkonstruktionen belastet wird (vgl. Rosebrock/Wirthwein 2014, 133–134; Sander/Rosebrock 2016, 146). Die Textverständlichkeits- bzw. Lesbarkeitsforschung versucht diese Textmerkmale durch Objektivierung messbar zu machen. Damit soll die potenzielle Verständlichkeit eines Textes vorhersagbar werden (vgl. Marenbach 1993, 40). Weder die ästhetischen Potenziale noch die Interpretationsspielräume eines Textes spielen auf dieser Analyseebene eine

Rolle. Textkomplexität bzw. -schwierigkeit wird somit quantifiziert und zwar u. a. mit Hilfe der durchschnittlichen Wort- (DWL) und Satzlänge (DSL), der Type-Token-Ratio (TTR) und einem Lesbarkeitsindex wie dem „LIX“ oder „gSMOG“:

- DWL (Durchschnittliche Wortlänge):

$$\frac{\text{Anzahl der Buchstaben}}{\text{Anzahl der Wörter}}$$

- DSL (Durchschnittliche Satzlänge):

$$\frac{\text{Anzahl der Wörter}}{\text{Anzahl der Sätze}}$$

- TTR (Type-Token-Ratio):

$$\frac{\text{Unterschiedliche Wörter}}{\text{Gesamtzahl der Wörter}}$$

- LIX (Lesbarkeitsindex):

$$DSL + 100 * \frac{\text{Anzahl der Wörter mit mehr als sechs Buchstaben}}{\text{Anzahl der Wörter}}$$

- gSMOG (Simple Measure of Gobbledygook – german):

$$\sqrt{\frac{\text{Wörter mit drei oder mehr Silben} * 30}{\text{Anzahl der Sätze}}} - 2$$

Durch die Bestimmung von DWL und DSL wird der Annahme Rechnung getragen, dass Texte mit kurzen Wörtern und kurzen Sätzen leichter zu lesen sind als solche mit langen. Durch den TTR wird wiederum die Annahme berücksichtigt, dass Wortwiederholungen den Leseprozess entlasten.

Es kann sein, dass bei einem verhältnismäßig langen Text (z. B. einem Roman) dieser aus zeitökonomischen Gründen nicht in seiner Gesamtheit mit Hilfe von DWL, DSL, TTR oder LIX analysiert werden kann. In diesem Fall sei es legitim, so Niedermann und Schweizer (vgl. 2001, 34), einen exempla-

rischen Textabschnitt auszuwählen und an diesem die Analysen durchzuführen. Einem Textabschnitt exemplarischen Charakter für eine mehrere hundert Seiten umfassende Ganzschrift zuzusprechen, scheint gewagt. Ein guter und noch immer zeitsparender Kompromiss könnte die Erhebung von drei Textproben sein. Diese sollten im Hinblick auf ihren exemplarischen Charakter für den Gesamttext ausgewählt werden. Es liegt nahe, drei Textabschnitte auszuwählen, die möglichst weit voneinander entfernt liegen – etwa einen zu Beginn, einen aus der Mitte und einen am Ende der Ganzschrift. Dieses Sampling-Verfahren nach dem Prinzip der ‚Faustregel‘ erweist sich jedoch als anfällig für Verzerrungen, da beispielsweise die Textschwierigkeit in „Momo“ allein innerhalb des ersten Kapitels stark variiert.

Handelt es sich um ein Forschungsprojekt, so sollte nach Möglichkeit die Schwierigkeit von genau den Textabschnitten ermittelt werden, die auch in der Erhebung genutzt werden, um Verzerrungen zwischen den Anforderungen der Ganzschrift und der aus diesen Anforderungen ausgewählten Textabschnitte mit ihren jeweiligen, von dieser verschiedenen Anforderungen zu vermeiden.

#### **3.5.3 Lautleseverfahren**

Krug und Nix (2017, 75) definieren Lautleseförderverfahren als „angeleitete und klar strukturierte Trainingsroutinen, die auf eine direkte Steigerung der Leseflüssigkeit abzielen“. Deutlich wird anhand dieser Definition, dass die Leseflüssigkeit nur durch ausreichendes Üben gesteigert werden kann. Das liegt daran, dass das wiederholte Lesen von Wörtern die Wahrscheinlichkeit für eine Aufnahme in den (mentalen) Sichtwortschatz erhöht. Sobald Wörter im Sichtwortschatz eingetragen sind, werden diese beim Lesen eines Textes automatisch wiedererkannt (vgl. Lauer-Schmaltz/Rosebrock/Gold 2014, 46) und die effektive direkte Route kann gegangen werden (vgl. Kap. 3.2.2). Über die Förderung der Leseflüssigkeit hinaus bietet lautes Lesen weitere Vorteile: Es ermöglicht eine intensive und ganzheitliche Auseinandersetzung mit dem Text, was zu einer präziseren Wahrnehmung desselben führen kann. Ebenso unterstützt es den Sprachausbau, da sowohl Vorlesende als auch Zuhörende ungewohnte Wörter, Wendungen oder Satzkonstruktionen laut aussprechen bzw. hörend erleben. Im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts können sie dabei gemeinsam über sprachlich noch Unvertrautes ins Gespräch kommen.

Ein gängiges Vorurteil lautet indes, dass das laute Lesen mit einem verminderten Textverstehen einhergehen würde. Dem entgegen konnten Juel und Holmes (vgl. 1981, 557–560) in einer Studie herausfinden, dass die für die Betonung des lauten Lesens aufgewendeten Ressourcen bei sowohl guten als auch schwachen Leser:innen aus zweiten und fünften Klassen nicht zu einem verminderten Textverstehen gegenüber der Gruppe der leise Lesenden geführt haben.

### 3.5.3.1 Deutschdidaktische Studien zur Wirksamkeit

Nix (vgl. 2011) und Gailberger (vgl. 2013) haben zeitnah, jedoch unabhängig voneinander zwei Interventionsstudien zur Förderung der Leseflüssigkeit durchgeführt: Während Nix seine Förderung an siebzehn sechsten Hauptschulklassen im Frankfurter Raum situierte, wählte Gailberger für sein Fördervorhaben jeweils vier achte und neunte Hauptschulklassen im südlichen Hamburger Stadtgebiet aus. Beide griffen auf im anglo-amerikanischen Raum bewährte Lautlesefördereroutinen zurück. Nix wählte das leistungsheterogen zusammengesetzte Schülerlesetandem, in dem vorgegebene Texte über einen Zeitraum von mehreren Monaten synchron laut gelesen wurden. Gailberger setzte einen kürzeren Förderzeitraum von etwa acht Wochen an. In diesem wurde begleitend zu ausgewählten Jugendromanen die jeweils passende, ungekürzte Hörbuchlesung gehört und synchron laut gelesen. Das dazugehörige Lesen mit Stift erweiterte den Verfahrensansatz des *reading while listening* um den der Lesestrategien. Beide Studien konnten statistisch signifikante Wirkungen in Bezug auf die Leseflüssigkeit nachweisen. Dazu gehörte, dass die Dekodiergenauigkeit und die Lesegeschwindigkeit sich erhöhten. Einige Schüler:innen verbesserten sich im betonten und sinngestaltenden Lesen.

Sowohl das trainingsorientierte Leseförderprogramm Filius (Stabler 2019, 2020) als Teilprojekt von ELiS als auch das Leseflüssigkeitstraining FiLBY-2 (Schilcher et al. 2022) folgen wie Gailbergers Lüneburger Modell der importierten *reading while listening*-Methode. Diese auch als *Lesen durch Hören* bekannte Methode fußt auf der Erkenntnis der Medienpsychologie, dass „sich eine multimodale Kombination von visueller und akustischer Darbietung auch bei einem unicodalen Informationsangebot (nur Text) positiv [auf das Verständnis] auswirkt“ (Weidenmann 1995, 73). Abweichend vom Lüneburger

Modell zielen Filius und FiLBY-2 bereits auf die Förderung der Leseflüssigkeit von Grundschüler:innen, genauer Zweitklässler:innen – und zwar unter Nutzung von literarischen Texten und Sachtexten. Dabei werden das wiederholte Lautlesen und das begleitende Lautlesen kombiniert angewandt: Zunächst wird die Variante des begleitenden Lautlesens mit Hilfe eines eingesprochenen Textes als Digitalisat realisiert, sodass Schüler:innen sich am Lesemodell professioneller Sprecher:innen beim leisen und halblauten Mitlesen orientieren und durch das Lernen am Modell in ihrer Leseflüssigkeit verbessern können. Daraufhin lesen sich die Schüler:innen die zuvor mitgelesenen Texte noch einmal wechselseitig in Tandems laut vor (vgl. Stabler 2020, 234; Schilcher et al. 2022, 7–8). Bei FiLBY-2 ist das Ziel, dass alle Kinder am Ende von Klasse 2 mindestens eine Lesegeschwindigkeit von 100 WpM erreichen (vgl. ebd., 7). Dieses Ziel erreichten jedoch nicht alle, da z. B.

Kinder mit Migrationshintergrund weniger Fortschritte [machten] als ihre deutschen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden. [...] Dies deutet darauf hin, dass das FiLBY-Training zwar auch für Kinder mit Migrationshintergrund Vorteile bietet, aber nicht auf deren spezifische Bedürfnisse zugeschnitten ist. (ebd., 22)

Eine „speziell auf ihre Bedürfnisse angepasste Förderung“ forderte bereits Gailberger (2013, 27) auf Grundlage der DESI-Ergebnisse von 2008. Daneben stellte Jeuk (vgl. 2008) in einer Studie zum Kasus- und Genusgebrauch didaktische Fehlleistungen auf Seiten von Lehrpersonen bei der Förderung von Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache fest.

TRAIL (*Training Reading And Improving Literacy*, Philipp/Brändli/Kirchhofer 2014) ist ein auf Schüler:innen der frühen Sekundarstufe I ausgerichtetes Förderprogramm, das praxiserprobt ist. Der Aufbau von Leseflüssigkeit und Lesestrategien steht bei dieser Form der partnergestützten Arbeit an Texten im Mittelpunkt. Damit wird auch von diesem Programm bzw. Verfahren indirekt auf die Verbesserung des Textverstehens abgehoben (vgl. ebd., 7). Die Schülerpaare werden leistungsheterogen, mit einem mittleren Leistungsgefälle, für einen Zeitraum von vier Wochen zusammengesetzt. Der Schwierigkeitsgrad

des jeweils zur Verfügung gestellten Textes ist an den Leistungen des/der Leseschwächeren ausgerichtet (vgl. ebd., 20).

Beim Lautleseförderverfahren „Leseteam“ handelt es sich um ein von Munser-Kiefer und Kirschhock (2012, 2014) entwickeltes Förderverfahren, das ab der dritten Klasse eingesetzt werden kann. Dieses wurde ebenfalls per Interventionsstudie auf seine Wirksamkeit hin überprüft und es handelt sich erneut um ein peergestütztes „Trainingsprogramm“. Es besteht aus zwei sog. Modulen: 1. Modul: Förderung der basalen Lesefertigkeit durch peergestütztes und wiederholtes Lautlesen; 2. Modul: Förderung des Leseverständnisses durch Lesestrategien mit Hilfe von reziprokem Lehren (vgl. Munser-Kiefer 2014, 7). Ziel des ersten Moduls ist es, durch Wiederholung von spezifischen Wortbildungsstrukturen bzw. ganzen Wörtern die Automatisierung im Dekodierprozess zu fördern und den Sichtwortschatz zu vergrößern (vgl. Munser-Kiefer/Kirschhock 2012, 46). Das zweite Modul zielt auf die Befähigung, das eigene Textverstehen metakognitiv zu überwachen und entsprechend der Überwachungsergebnisse ggf. selbstregulierend tätig zu werden (vgl. ebd., 83). Es sollen nach Durchlaufen des zweiten Moduls somit zuvor eingeübte Lesestrategien situativ aktiviert und eingesetzt werden können. Als Arbeitsform hat sich in der empirischen Erprobung eine Mischform aus Tandem und Kleingruppe (z. B. am Vierer-Gruppentisch) bewährt (vgl. Munser-Kiefer 2014, 9). Unabhängig von der Gruppengröße soll immer ein Kind die Rolle der Lehrperson übernehmen, um „die Strategieranwendung anzuleiten sowie das Leseverstehen zu überwachen und zu regulieren“ (ebd., 7). Unberücksichtigt bleibt dabei das Leseverständnis von Schüler:innen (vgl. Munser-Kiefer/Kirschhock 2012, 7).

Weitere Studien im angloamerikanischen (National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) 2000) und deutschen Sprachraum (Rosebrock et al. 2010) zeigen ebenfalls die positive Wirkung von Lautlese-Übungen auf die Leseflüssigkeit von Schüler:innen der frühen Sekundarstufe I, insbesondere auf die der Leseschwachen. Einige Studien konnten ferner Verbesserungen im Textverstehen nachweisen, was durch die Lautleseförderverfahren indirekt mit angezielt wird (vgl. Gold et al. 2010). Langfristig können Lautleseverfahren wohl auch eingefahrene Leseselbstkonzepte positiv beeinflussen (vgl. Rosebrock/Nix 2014, 54).

### 3.5.3.2 Kritik an den Verfahren

Seinen schlechten Ruf ‚verdankt‘ das laute Lesen dem (unvorbereiteten) Reihumlesen, bei dem Schüler:innen auf ihre Textstelle warten, um diese möglichst fehlerfrei vorzutragen. Wovon der Text handelt, ist hierbei zweitrangig; erstrangig ist die Leseperformanz bzw. das Vermeiden von Fehlern, was zu Vorleseangst führen kann – insbesondere bei negativem Feedback (vgl. Lösener 2017a, 10). Eine Fragebogenstudie unter österreichischen Volks- bzw. Grundschullehrer:innen und -schüler:innen aus vierten Klassen zeigte, dass das am häufigsten im Unterricht angewandte Lautleseverfahren nach wie vor das laute Reihumlesen ist. Bei zwei Drittel aller Befragten wird dieses ein bis mehrmals pro Woche im Unterricht praktiziert (vgl. Österbauer et al. 2020, 10). In leseschwachen Klassen ist das Verfahren stärker als in mittel- oder lesestarken Klassen verbreitet (vgl. ebd., 13). Wiederum wird das Tandemlesen nur bei einem Drittel aller Befragten ein bis mehrmals pro Woche eingesetzt (vgl. ebd., 10).

Eine wiederholt vorgetragene Kritik gegenüber Lautleseverfahren im Allgemeinen und Lesetrainings im Speziellen lautet, dass zu stark die technische Seite des Lesens, die Prozessebene von Lesekompetenz, adressiert werde und hierunter die Lesemotivation leide (vgl. Dehn 2010, 145–146; Wildemann 2010, 23). Dass dieser Vorwurf nicht bodenlos ist, zeigt die Studie von Rosebrock et al. (2010). In dieser wird zwar die positive Wirkung von Lesetrainings auf die Leseflüssigkeit und das Textverstehen empirisch belegt; allerdings haben die Lesemotivation und das Leseselbstkonzept mittelfristig abgenommen (vgl. ebd., 44). Und auch Rieckmann (vgl. 2015, 2) kritisiert im Hinblick auf leseschwache Schüler:innen und ihre Förderung, dass infolge von PISA isolierte Übungsformen zum Flüssiglesen mit Kurz- und Sachtexten florieren – solche hält z. B. „Lesen – Das Training“ (Kruse/Riss/Sommer 2015) bereit. Enthalten sind u. a. Übungen zum Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungstraining (vgl. zur Problematik solcher indirekter Leseförderung: Wember 1999, 30–31). Erfahrungen des genussvollen Lesens sind im Rahmen dieses Trainingsprogramms nicht vorgesehen. Dass gerade für Kinder mit „schwierige[r] Lernentwicklung“ (Dehn 1996) das Lesen als Handlungsmöglichkeit erst mit subjektiver Bedeutsamkeit aufgeladen werden muss, versteht sich vor dem Hintergrund einer literal anregungsarmen Sozialisation dieser Kinder

von selbst. Umso erstaunlicher mutet es an, in einem von ausgewiesenen Fachdidaktiker:innen konzipierten Trainingsprogramm Übungen vorzufinden, die auf die Förderung einzelner Teilprozesse auf Kosten des Lesegenusses abstellen.

### 3.5.3.3 Lesetandem

Urheber des *Paired Reading* ist der britische, auf Peer Learning spezialisierte Bildungswissenschaftler Keith Topping (u. a. 1987). In Deutschland ist die Routine unter den Termini des „Partnerlesens“ bzw. „Lautlesetandems“ importiert worden (vgl. Hochstadt/Krafft/Olsen 2013, 114; Rosebrock/Nix 2014, 49). Zur Weiterentwicklung im deutschsprachigen Raum hat maßgeblich die Frankfurter Forschungsgruppe und deren Projekt „Leseflüssigkeit“ beigetragen.

Als Teil des Förderstrangs der Lautleseverfahren soll auch durch das Lesen in Tandems in erster Linie die Leseflüssigkeit von Schüler:innen verbessert werden (vgl. Rosebrock/Nix 2014, 49). Am Ende der Förderung soll der Lesefluss soweit stabilisiert sein, dass unbekannte und altersangemessene Texte ohne externe Hilfe möglichst fluent gelesen werden können. Um dies zu erreichen, müssen den Schüler:innen für ihr Üben geeignete Texte oder Textauschnitte bereitgestellt werden. Zu Beginn der Tandemleseförderung sind dies üblicherweise noch kürzere Texte (vgl. Krug/Nix 2017, 75; Rosebrock et al. 2017, 27–28). Das bedeutet, dass ein vollständiger, bedeutungshaltiger Text gelesen wird und keine einzelnen, isoliert dargebotenen Sätze oder Wortlisten. Generell sollten den gesamten Förderzeitraum über Umfang und Komplexität der bereitgestellten Texte unbedingt eine gewisse Breite abdecken (vgl. Herné/Löffler 2014, 146). So würde vermieden, dass zu viele schriftsprachlich unbekannte Wörter oder zu lange Satzstrukturen einzelne Leser:innen bzw. ganze Tandems frustrieren (vgl. Rosebrock/Nix 2014, 52). Den Grenzwert hierfür setzen Rosebrock und Nix (vgl. ebd.) bei fünf Prozent ungeläufiger Wörter an. Da die Geläufigkeit von Wörtern je Schüler:in gemäß ihres individuellen Vorwissens anders ausfällt, empfehlen Rieckmann, Behrendt und Lauer-Schmaltz (vgl. 2012, 92) das Vorhalten einer Textsammlung (z. B. in Form eines Readers). Mit einer solchen kann nicht nur eine gewisse Breite an Textoberflächenkomplexität und -umfang berücksichtigt werden, sondern es

können darüber hinaus je Niveau mehrere Texte angeboten werden. Hierdurch würde gewährleistet, dass auch schnelleren Tandems ausreichend Material zum Üben bereitsteht. Was den zeitlichen Umfang betrifft, sollte über einen Zeitraum von mindestens acht Wochen pro Woche drei bis vier Mal für jeweils 15 bis 20 Minuten geübt werden (vgl. Rosebrock/Nix 2014, 54; Pompe/Spinner/Ossner 2016, 148). Dafür werden Lesetandems üblicherweise leistungsheterogen mit einem mittleren Kompetenzgefälle zusammengesetzt. Um das Leistungsgefälle innerhalb einer Klasse zeitökonomisch zu ermitteln, kann die Lehrperson mit Hilfe von Lesetests wie dem Salzburger Lese-Screening oder ELFE die Dekodiergenauigkeit und Geschwindigkeit als Teildimensionen von Leseflüssigkeit bei allen Schüler:innen gleichzeitig monitoren. Entsprechend ihres Abschneidens im eingesetzten Lesetest werden die Schüler:innen in eine Rangfolge gebracht und auf dieser Grundlage Tandems mit einer mittleren Leistungsdifferenz gebildet. Das besser lesende Kind (auch Tutor:in bzw. Lesetrainer:in) fungiert in diesem als Lesemodell für das noch schwächer lesende Kind (auch Tutand:in bzw. Lesesportler:in). Für das schwächer lesende Kind prognostiziert Nix (2011, 123) einen „Lerneffekt durch Beobachtung“. Als Tutor:in bzw. Lesetrainer:in können auch freiwillig unterstützende Eltern, ältere Schüler:innen oder Lehrpersonen fungieren (vgl. Niemann 1990, 125; Pompe/Spinner/Ossner 2016, 148). Findet solches Cross-Age-Tutoring statt, so sind auch die Bezeichnungen Mentor:in und Mentee gebräuchlich.

Verlesungen werden nach einer zuvor festgelegten Routine angemerkt (und ggf. korrigiert). Eine mögliche Routine ist, dass auf Verlesungen durch das Rufen von „Stopp“ oder das Klopfen auf den Tisch aufmerksam gemacht wird. Tutand:innen können ihre Verlesung tilgen, indem sie – je nach Verfahrensausprägung – das fehlerhafte Wort noch einmal oder den kompletten Satz von Beginn an neu lesen. Kommt es zu keiner Verbesserung, so unterstützt der/die Tutor:in beim Erlesen.<sup>69</sup> Die Tutor:innen halten überdies die Lesegeschwindigkeit und die Anzahl der Verlesungen ihres Schützlings je Abschnitt und

.....

69 Auch Tutand:innen können etwaige Lesefehler ihrer Tutor:innen anmerken oder besser als diese lesen. Der besseren Nachvollziehbarkeit der Ausführungen und dem Umstand geschuldet, dass Tutand:innen in der Regel mehr Verlesungen als ihre Tutor:innen produzieren, wird allerdings die sprachliche Darstellung bewusst einseitig nach dem Meister-Lehrings-Prinzip vorgenommen.

Sitzung schriftlich fest. Diese einzelnen Werte können in einen Übersichtsgraphen eingezeichnet und zu einer Verlaufskurve verbunden werden (vgl. Wember 1999, 65–75; Rosebrock et al. 2017, 28). Das Lesetandem als Methode ist so angelegt, dass sich die Routine, wie das gemeinsame laute Lesen abzu- laufen hat, auf Schülerseite zügig einschleift. Daher muss der Verfahrensab- lauf von Seiten der Lehrperson nicht besonders häufig auf der Metaebene thematisiert werden. Für solch einen reibungslosen Ablauf ist die Beachtung von drei grundsätzlichen, miteinander verbundenen Aspekten essentiell, die den Übergang vom unterstützten zum unabhängigen Lesen anbahnen sollen:

- **Synchronizität:** Tutor:in und Tutand:in lesen synchron einen Text oder einen Textausschnitt halblaut vor, während Erstere:r die gera- de gelesene Zeile mit dem Finger abfährt. Um gleichzeitig mit dem lauten Lesen einsetzen zu können, sollten Tutor:in und Tutand:in vorab ein Startzeichen vereinbaren;
- **Korrektur- und Verbesserungsroutine:** Aufgabe von Tutor:innen ist es, die Verlesungen ihrer Tutand:innen anzumerken. Die Tutand:in- nen sollen daraufhin ihre jeweilige Verlesung innerhalb der Selbst- korrekturfrist von drei Sekunden verbessern. Wird wider Erwarten keine Selbstkorrektur von Tutandenseite vorgenommen, so zeigt die Tutorseite auf das zu korrigierende Wort und liest es begleitend kor- rekt laut vor. Bei Bedarf wird die Bedeutung des Wortes geklärt. Um Schüler:innen für Selbstkorrekturen zu sensibilisieren bzw. Schü- ler:innen in ihrem Selbstkorrekturprozess zu stärken, wird von Clay (vgl. 2016, 139) empfohlen, hierfür Zeit einzuräumen, erfolgreich bewältigte durch entsprechendes Feedback zu würdigen sowie auf nicht bemerkte Verlesungen behutsam hinzuweisen und die Mög- lichkeit zur Verbesserung dieser einzuräumen. Das ist bedeutsam, weil durch die Art der Rückmeldung das Selbstkonzept positiv bzw. negativ beeinflusst werden kann (vgl. Rosebrock/Nix 2014, 117). Ob die Korrekturen von Tutor:innen zielführend sind, lässt sich nach Wedel-Wolff (vgl. 1998, 25) an den Äußerungen und Reaktionen der Tutand:innen feststellen. Es sollte darauf geachtet werden, ob und

wann Tutand:innen nach Unterstützung fragen sowie ob und wann gegebene Hilfen von diesen konstruktiv umgesetzt werden können.

- **Single Reader-Mode:** Tutand:innen haben die Möglichkeit, ihrem/ihrer Tutor:in ein Zeichen zu geben, wenn sie alleine weiterlesen möchten. In diesem Fall setzt der/die Tutor:in mit dem (halb)lauten Mitlesen aus, liest aber noch still für sich mit und fährt ggf. die aktuell zu lesende Zeile weiterhin mit dem Finger ab. Kommt es beim Alleinelesen zu einer Verlesung, die nicht selbstständig korrigiert wird, dann interveniert der/die Tutor:in, indem er/sie auf das falsch gelesene Wort hinweist und es richtig ausspricht (s.o.). Daraufhin wird vom Satzanfang aus wieder gemeinsam laut gelesen. Empfehlenswert ist, dass Tutand:innen erst dann alleine lesen, wenn sie den Text oder Abschnitte aus diesem schon einigermaßen flüssig gemeinsam mit dem/der Tutor:in gelesen haben – ein Grund hierfür ist, dass sie sonst unnötig viele Korrekturerfahrungen machen müssen, die sich negativ auf ihr Leseselbstkonzept und ihre Selbstwirksamkeitserwartung auswirken können (vgl. Rosebrock/Nix 2014, 49–50; Pompe/Spinner/Ossner 2016, 148; Krug/Nix 2017, 71).

#### 3.5.3.3.1 Wirksamkeit in der Grundschule

Eine Interventionsstudie der Frankfurter Forschungsgruppe in 45 dritten Klassen kommt zu dem Ergebnis, dass wider Erwarten Grundschüler:innen kaum vom kooperativen Lautlesen mit ihren gleichaltrigen Klassenkamerad:innen profitieren (vgl. Lauer-Schmaltz/Rosebrock/Gold 2014, 57). Als Ursache für die „vergleichsweise geringe[n] Effekte“ (ebd., 56) wird vermutet, dass „die Wirksamkeit der Lautlesetandems [...] vom Ausgangsniveau der Leseflüssigkeit und von der Spracherwerbsbiographie der Kinder abhängig [ist]“ (ebd., 44). Grundlage für diese Vermutung bildet das Abschneiden der leseschwächeren Schüler:innen, wovon im Besonderen diejenigen Kinder betroffen waren, die über eine Migrationsgeschichte verfügen (vgl. ebd., 57). Lauer-Schmaltz, Rosebrock und Gold (vgl. ebd., 58–59) ziehen hieraus den Schluss, dass leseschwächere Schüler:innen eine individuelle Förderung außerhalb des Regelunterrichts benötigen. Diese sollte mit einem Kind oder nur wenigen Kindern

durchgeführt werden, um „eine genauere Anpassung der Texte an das Instruktionsniveau des jeweiligen Kindes“ (ebd., 58) zu gewährleisten.

In der Zusammenschau aller Befunde kristallisiert sich heraus, dass lesechwache Grundschüler:innen – im Gegensatz zu Schüler:innen der Sekundarstufe I – nicht oder nur in geringem Maße vom kooperativen Lautlesen mit Gleichaltrigen profitieren. Außerdem erweisen sich peergestützte Verfahren als nicht ausreichend, sondern erfordern ergänzend Phasen direkter Lehrerinstruktion. Des Weiteren sind für eine wirksame Förderung in der Grundschule gut ausgebildete und idealerweise erfahrene erwachsene Lesementor:innen notwendig, die außerhalb des Regelunterrichts in Eins-zu-Eins-Betreuung mit den lesechwachen Kindern üben. Isolierte Trainingsverfahren, die primär auf Prozessebene ansetzen, reichen für die Förderung dieser Zielgruppe nicht aus. Stattdessen bedarf es ganzheitlich ausgerichteter Förderkonzepte, die der Mehrdimensionalität von Lesekompetenz gerecht werden. Ein weiterer zentraler Aspekt im Förderprozess ist die Passung zwischen Text und Leser:in, die kontinuierlich reflektiert und ggf. angepasst werden muss.

### 3.5.3.3.2 Varianten des Lautlesens

Im Lesetandem werden die Varianten des wiederholten und begleitenden Lautlesens unterschiedlich kombiniert (vgl. Pompe/Spinner/Ossner 2016, 148). Während beim wiederholten Lautlesen kürzere Texte „so oft alleine laut vorgelesen werden, bis eine Lesegeschwindigkeit von mindestens 100 Wörtern pro Minute erreicht“ ist, werden beim begleiteten Lautlesen kürzere Texte gemeinsam mit einem/einer Tutor:in laut gelesen (vgl. Krug/Nix 2017, 75). Beide Varianten wirken sich laut einer Metastudie positiv auf die Entwicklung von Leseflüssigkeit aus (vgl. Kuhn/Stahl 2003, 17). Um mögliche Kombinationen für die Leseförderung im Tandem im empirischen Teil begründet zusammenstellen zu können, ist es zunächst notwendig, Vorgehensweisen und Ziele beider Varianten im Folgenden zu erläutern:

*Wiederholtes Lautlesen (Repeated Readings, RR)* geht auf Samuels (1979) zurück. Nach dieser Variante des Lautlesens wird ein Text so lange (wiederholt) gelesen, bis ein zuvor festgelegter WpM-Zielwert erreicht worden ist (vgl. Rosebrock/Nix 2006, 100; Wrobel 2019, 278). Als zu erreichendes Ziel wird der Bereich von 85 bis 100 WpM ausgegeben (vgl. Krug/Nix 2017, 75;

Rosebrock et al. 2017, 27–28). Leitend hierfür ist die Annahme, dass die Wortidentifikation nur durch ausreichend Übung automatisiert und damit gleichzeitig eine Steigerung von Dekodiergenauigkeit und Lesegeschwindigkeit erreicht werden kann (vgl. Gold/Rosebrock 2017, 345). Wird der angestrebte WpM-Zielwert auch nach mehrmaligem Lesen desselben Textes nicht erreicht, sollte auf einfachere Texte für das wiederholte Lautlesen umgestiegen werden (vgl. Wember 1999, 48–51; Rosebrock/Nix 2006, 100; Rosebrock et al. 2017, 28). Von Rosebrock et al. (vgl. 2017, 28) werden generell Texte mit einem Umfang von in etwa 300 Wörtern empfohlen, damit das wiederholte Lesen desselben Textes praktikabel bleibt. Ziele des wiederholten Lautlesens sind neben der Vergrößerung des Sichtwortschatzes das Erlernen von Buchstaben- und Wortkombinationen durch Wiederholung sowie das Richten der Aufmerksamkeit auf Steuersignale im Satz (z. B. Interpunktion) und auf diese Weise die Verbesserung der Betonung und Sinngestaltung (vgl. Rosebrock/Nix 2006, 100; Wrobel 2019, 278).

*Begleitetes Lautlesen (Assisted Readings, AR)* ist definiert als die interaktive Förderung eines disfluenten Lesers durch ein Lesemodell, das alle Konstruktdimensionen von Leseflüssigkeit beim Vorlesen realisieren kann (vgl. Rosebrock/Nix 2006, 101). In seiner Funktion als Lesemodell liest der/die Tutor:in mit angemessener Geschwindigkeit sowie betont und sinngestaltend laut vor, sodass der/die schwächere Leser:in sich im Sinne des Modelllernens (Bandura 1976) und Scaffoldings (Wood/Bruner/Ross 1976) hieran orientieren kann (vgl. Gold/Rosebrock 2017, 345; Krug/Nix 2017, 75). Umgesetzt werden kann dies, indem Tutor:in und Tutand:in simultan den gleichen Text laut lesen (*choral reading*), der/die Tutand:in die von dem/der Tutor:in vorgelesenen Sätze zeitversetzt wiederholt (*echo reading*) oder der/die Tutor:in an ausgewählten Stellen mit dem Vorlesen aussetzt und der/die Tutand:in das laute Lesen übernimmt (*assisted cloze reading*) (vgl. Rosebrock/Nix 2006, 101). Ziele des begleiteten Lautlesens sind neben der Erhöhung der Lesegeschwindigkeit, die Verbesserung von Betonung und Sinngestaltung und die Stimulation inhaltlicher Anschlusskommunikation über Gelesenes (vgl. Wrobel 2019, 278; Breyer/Lederer 2020, 42).

Da für die Variante des begleiteten Lautlesens ein positives Lesevorbild die Voraussetzung bildet, eignet sich dieses *auch* und *besonders* für das gemeinsa-

me Lesen mit einem/einer professionellen Mentor:in. Professionellen dürfte es im Vergleich zu Grundschüler:innen zudem leichter fallen, ein auf den Inhalt des Gelesenen fokussiertes Gespräch zu führen.

### 3.5.3.3 Professionelles Cross-Age-Mentoring

Hierzulande sind die methodischen Ausarbeitungen zum Lesetandem auf das peergestützte Tutoring begrenzt. Diese Entwicklung mag dem Umstand geschuldet sein, dass für die individuelle Förderung durch professionelle Leselehrer:innen nicht ausreichend Ressourcen innerhalb und außerhalb des Schulsystems zur Verfügung stehen (vgl. Klicpera et al. 2020, 288). Der Umstand, dass zur Zeit nicht genügend Ressourcen gegeben sind, um *alle* oder zumindest *viele* Schüler:innen 1:1 zu fördern, sollte allerdings nicht dazu führen, dass keine Forschung hinsichtlich dieser Zusammensetzung und ihrer Potenziale stattfindet. Aus diesem Grund erscheint es mir zielführend, den hierzulande auf das Zusammenarbeiten von gleichaltrigen Peers weitestgehend enggeführten Lautleseförderdiskurs um alternative Akteur:innen zu erweitern. Als Lesemodell könnten in diesem Sinne auch ein Elternteil, Ehrenämter:innen, altersverschiedene Mitschüler:innen aus einer höheren Klasse, fachfremd unterrichtende Lehrpersonen, Studierende im Praxissemester mit dem Fach Deutsch, ausgebildete Förderlehrer:innen oder Deutschlehrer:innen wirken. Uneindeutig ist die Befundlage hinsichtlich der förderlichen bzw. hemmenden Wirkung von Eltern. Es zeigte sich beispielsweise, dass diese im Vergleich zu Professionellen zu schnell auf Flüchtigkeitsfehler reagieren, mehr Wert auf die Dekodiergenauigkeit bei einzelnen Buchstaben als auf das Textverstehen legen und zu selten modellhaft vorlesen. Demgegenüber scheint sich der mit der Förderung einhergehende, erhöhte Grad an Zuwendung positiv auszuwirken (vgl. Niemann 1990, 126–127). In der Studie von Fischer (vgl. 2012b, 40–41) waren es Lehramtsstudierende, die als Multiplikator:innen in der Förderung schwach lesender Grundschüler:innen eingesetzt worden sind. Im Hinblick auf das für alle Stakeholder ressourcenintensive Praxissemester scheint mir diese Variante eine vielversprechende und – angesichts des gegenwärtigen Ressourcenengpasses – realistische Option.

Metastudien der empirischen Bildungsforschung (vgl. Torgerson/Elbourne 2002; Slavin et al. 2011) zeigen derweil, dass sich der Einsatz von nicht-

professionellen Erwachsenen in der 1:1-Förderung nur marginal auszahl und kein Ersatz für die professionelle schulische Förderung darstellen sollte (vgl. Philipp 2013a, 150–151). Erheblichere Zuwächse bzw. Wirksamkeiten ergaben sich laut einer anderen Metastudie (vgl. Ritter et al. 2009) dann, wenn die erwachsenen Lesepat:innen ihre Fördertätigkeiten vorstrukturierten. Dies ist ein Befund, der gegen ehrenamtliche Leseförderinitiativen wie das Berliner Modell (Volkholz 2011) spricht, da Ehrenamtliche nur selten über das hierfür notwendige fachdidaktische Wissen verfügen. Ferner fehlt es ihnen mancherorts an konkreten Konzepten, um eine für beide Seiten befriedigende und förderliche „Lesepatenschaftskultur“ (Naujok 2012, 158) umsetzen und etablieren zu können (vgl. Volkholz 2011, 39). Infolgedessen sind die Lesepat:innen sowohl in Bezug auf ihr didaktisches Vorgehen und die damit verbundenen Ziele als auch die eigene Rolle unsicher, so ein Befund Naujoks (vgl. 2012, 150–152). Gleichzeitig leisten sie wichtige Beziehungsarbeit, indem sie sich einzelnen Kindern und ihren Leseproblemen regelmäßig und über einen längeren Zeitraum verlässlich zuwenden. Beispielsweise fördern beim seit 2003 deutschlandweit agierenden Leselernhelfer-Netzwerk „MENTOR“ Ehrenamtliche leseschwache Schüler:innen zwischen 6 und 16 Jahren einmal wöchentlich im Rahmen der Offenen Ganztagschule oder in einer Randstunde. Das Tandem besteht mindestens ein Schuljahr, oftmals sind es zwei oder drei Jahre (vgl. Süßbrich 2019, 30). Für bildungsbenachteiligte Kinder ist das eine wichtige Form der Lernbegleitung (vgl. Brosche 2018, 11; Heinemann 2020, 27). Obgleich Lesepatenschaften deutschlandweit keine Seltenheit sind, laufen diese nahezu vollständig unter dem Radar deutschdidaktischer Empirie. Insbesondere zu der Frage, „ob die Suspendierung der Förderkinder aus dem Regelunterricht während der Förderstunden durch die Effektivität der stattfindenden Förderung zu rechtfertigen ist“, liegen laut Rosebrock und Nix (2014, 135) keine belastbaren Informationen vor. Gerade wenn – wie im Fall von Berlin – kein Konzept oder Programm der ehrenamtlichen Förderung durch Laien zugrunde liegt, sollte evaluiert werden, welche Wirkung diese Maßnahme tatsächlich entfaltet. Eine solche Evaluation ist allein schon deshalb notwendig, um zu klären, ob die Suspendierung vom Regelunterricht oder die für Freizeitaktivitäten verlorene Nachmittagszeit der Kinder durch nachweisbare Fördererfolge gerechtfertigt werden kann. Andernfalls drängt

sich der Eindruck auf, dass mittlerweile alles als legitim gilt, was sich irgendwie als beitragend zur Leseförderung darstellen lässt. Vor diesem Hintergrund erscheint die Einschätzung von Rosebrock und Nix zutreffend, dass

es bildungspolitisch in keiner Weise zu rechtfertigen [ist], dass ausgerechnet diese anspruchsvollste und hochwichtige lesedidaktische Aufgabe aus dem Regelunterricht in nicht-professionelle Bereiche des Ehrenamts verlagert wird (ebd.).

### **3.5.4 Viertes Zwischenfazit:**

#### **Lesestandem als lesedidaktisches Basisverfahren für das zu modellierende medienverbundintegrative Leseförderarrangement**

Auffällig ist im Bereich der Lautleseverfahren, dass es sich hierbei zum überwiegenden Teil um Trainingsprogramme handelt. Wie u. a. die Hamburger Forschungsgruppe um Dehn (vgl. 1994, 1996, 1999) in den 1990er Jahren deutlich gemacht hat, braucht das Lesenlernen einen subjektiven Sinn. Dieser subjektive Sinn geht den an den Teilkomponenten von Leseflüssigkeit entlang designten Trainingsprogrammen in der Regel ab, wie an ausgewählten Beispielen deutlich zu machen versucht wurde. Die Förderung geht in diesem Fall vom Gegenstandsbereich sowie seiner Dimensionierung aus und ist damit lehrzentriert, was kontraproduktiv ist (vgl. Matthes 2018, 27; Dehn 2020, 240). Versucht wird bei diesen Programmen allerdings, den subjektiven Sinn durch Bezüge zum Sport nachträglich aufzuladen. Ob dies gelingt, sei dahingestellt. Ein starker Abnutzungseffekt dieser sprachlichen Attraktivierung ist in jedem Fall erwartbar.

Daneben haben sich peergestützte Lesestandems in der Grundschule im Gegensatz zur Sekundarstufe I wider Erwarten als nicht wirksam erwiesen. Am wenigsten konnten Schüler:innen mit DaZ vom Lautlesen mit Gleichaltrigen profitieren. Ein Grund für die Nicht-Wirksamkeit könnte die für die Grundschule noch bedeutendere direkte Zuwendung durch die Lehrperson sein. Zuwendung scheint im Gegensatz zur Sekundarstufe I noch erheblich auf die Qualität des Übungsprozesses einzuwirken. Als Aussicht auf eine lernförderlichere Implementation von Lesestandems in der Grundschule wurde

diskutiert, ob leseschwächere Schüler:innen von der 1:1-Förderung oder der Förderung in einer Kleingruppe außerhalb des Regelunterrichts stärker profitieren würden. Mit dieser ginge auch ein erhöhter und adaptiverer Grad an Zuwendung durch eine Lehrperson einher, als er im Regelunterricht leistbar ist. Auf diese Weise könnte z. B. die Textauswahl am Instruktionsniveau des jeweils zu fördernden Kindes ausgerichtet werden. Darüber hinaus kann Zuwendung selbst noch in der Sekundarstufe ein entscheidender Einflussfaktor auf dem (Rück-)Weg zum Lesen sein, wie die Frankfurter Hauptschullesestudie (Pieper et al. 2004) mit habituellen Nichtleser:innen zeigen konnte (vgl. Pieper/Wirthwein 2003, 21).



# 4 Fragestellung und Forschungsziele

## Abstract

In Kapitel 4 werden die zentrale Fragestellung der Studie sowie deren Feingliederung in acht Forschungsfragen vorgestellt. Ziel der explorativ angelegten Einzelfallstudie ist die Generierung bislang fehlender empirischer Erkenntnisse zur Wirkung medienverbundgestützter Leseförderung auf Leseflüssigkeit und Lesemotivation. Indem förderliche Bedingungen für disfluent-habituelle Nichtleser:innen in einem entwicklungsorientierten Setting systematisch mikroanalytisch optimiert werden (im Sinne von *Design Research*), soll die vorliegende Studie einen Beitrag zur lesedidaktischen Forschung leisten.

**Keywords:** Fragestellung; Exploration; Einzelfallstudie; Leseförderung; Leseflüssigkeit; Lesemotivation; Nichtleser:innen; Design Research

## Fragestellung

Die Fragestellung motiviert die Produktion von Daten. Damit soll zum Einstieg in dieses Kapitel direkt thematisiert werden, dass empirische Daten intentional generiert werden und nicht im Feld verstreut liegen und von Forscher:innen ‚lediglich‘ eingesammelt werden müssen (vgl. Bethmann 2020, 143). Dementsprechend ist es angebracht, die der Datenerhebung bzw. -produktion vorausgegangene Fragestellung der Arbeit mitsamt der einzelnen subordinierten Forschungsfragen nun detaillierter als bisher in der Einleitung geschehen offenzulegen. Forschungsfragenüberfreiend lautet die Fragestellung:

**Inwiefern verändern sich Leseflüssigkeit und Lesemotivation eines besonders leseschwachen Viertklässlers durch die medienverbund-integrative Intensivleseförderung mit einem professionellen Lesetutor?**

Hierzu wurden folgende acht Forschungsfragen aufgestellt:

1. *Wie lässt sich ein kinderliterarischer Medienverbund für eine 1:1-Lautleseförderung eines disfluenten und habituellen Nichtlesers zur Erweiterung von dessen Leseflüssigkeit und Lesemotivation methodisch arrangieren?*
2. *Wie verändert sich die Leseflüssigkeit eines disfluenten und habituellen Nichtlesers über den Förderzeitraum?*
3. *Welche Fehlerregularitäten treten beim lauten Lesen auf?*
4. *Was sind Ermöglichungsbedingungen des Lernarrangements, damit ein disfluenter und habitueller Nichtleser seine Leseflüssigkeit steigert?*
5. *Was sind Hemmungsfaktoren des Lernarrangements, sodass ein disfluenter und habitueller Nichtleser seine Leseflüssigkeit nicht steigert?*
6. *Was sind Ermöglichungsbedingungen des Lernarrangements, damit ein disfluenter und habitueller Nichtleser zum Lesen motiviert ist?*
7. *Was sind Hemmungsfaktoren des Lernarrangements, sodass ein disfluenter und habitueller Nichtleser nicht zum Lesen motiviert ist?*
8. *In welchem Verhältnis steht die Entwicklung von Leseflüssigkeit und Lesemotivation über den Förderzeitraum?*

## Forschungsziele

Anscheinend liegen bislang weder national noch international publizierte Befunde dazu vor, ob und welche Auswirkungen die Rezeption weiterer Medien aus einem Medienverbund auf das Lesen des Buchs zum selben Script hat. Um dieses Desiderat ein Stück weit zu schließen, wird in dieser Arbeit auf der Prozessebene von Lesekompetenz auf das Konstrukt der Leseflüssigkeit zurückgegriffen. Mit Hilfe dieses vierdimensional gegliederten Konstrukts ist es möglich, die Entwicklung basaler Leseteilprozesse über einen Förderzeitraum zu untersuchen (vgl. Wember 1999, 125–127). Dazu wechseln sich in der Förderung unterrichtsmethodisch kalkuliert das Lesen im Buch und das Ansehen bzw. Anhören weiterer Medien zur selben Narration ab. Auf diese

Weise soll unter Zuhilfenahme des Konstrukts Leseflüssigkeit erstmalig der Einfluss exploriert werden, den die Narrationsrezeption im Medienverbund auf die Wort- und Satzidentifikation beim Lesen hat.<sup>70</sup> Parallel hierzu soll auf der Subjektebene von Lesekompetenz untersucht werden, unter welchen im Rahmen des Lernarrangements kontrolliert geschaffenen Bedingungen ein besonders leseschwacher Viertklässler zu lesen motiviert ist. Dafür werden nach dem Innsbrucker Ansatz verfasste Vignetten mittels des Auswertungsverfahrens der Lektüre ausgelegt. Ziel dieser Arbeit ist es jedoch nicht, die Breite des Phänomens zu erfassen, wie es in den Forschungsprojekten der Innsbrucker Arbeitsgruppe angelegt ist (vgl. z. B. Peterlini 2016c; Krenn 2017; Schwarz 2018). Stattdessen steht die explorative Untersuchung der Wirkung gezielter Variablenmanipulationen auf die Entwicklung von Leseflüssigkeit und Lesemotivation im Mittelpunkt.

Grundlage der gesamten Datenproduktion war ein entwicklungsorientiertes Forschungsvorgehen (*Design Research*), da bislang ebensowenig empirische Befunde dazu vorliegen, wie Einzelmedien eines Verbunds zu arrangieren sind, um das Lesen einer Ganzschrift im Medienverbund für einen habituellen Nichtleser zu motivieren. Ein kontrolliertes methodisches Variieren des Medienverbundangebots im Stile einer formativen Evaluation wurde somit notwendig, um Wirksamkeiten in der Praxis schrittweise zu eruieren. Das Arrangement der Verbundmedien war von folgenden Fragen geleitet:

- Unter welchen Bedingungen ist der Schüler zum Lesen bereit?
- Unter welchen Bedingungen sperrt sich der Schüler gegen das Lesen?
- Welche Auswirkung hat die Reihung der Medien auf die Leseflüssigkeit des Schülers?
- Welche Auswirkung hat die Reihung der Medien auf die Lesemotivation des Schülers?

.....

70 Die dahinterstehende These ist, dass durch nachgeschaltetes Lesen (= Nachlesen) bei inhaltlichen Überschneidungen mit einem weiteren Verbundmedium – insbesondere einem AV-Medium – der Leseprozess *top-down* durch vorweggenommenes Verstehen entlastet wird. So werden Ressourcen für hierarchieniedrigere Teilprozesse frei, da das mentale Modell schon angereichert wurde und seinerseits Mikrostrukturen, Propositionen und Wörter erwartbar werden lässt (vgl. hierzu auch: Rosebrock et al. 2017, 13; Anders 2021, 43).

Hierdurch wurde versucht, das Lernarrangement *iterativ*, d.h. durch kleine Schritte der Veränderung, Sitzung für Sitzung entlang der sich verändernden Leseflüssigkeit und Lesemotivation des Schülers auszurichten. Aus lesedidaktischer Perspektive war damit der klare Anspruch an den disfluenten und habituellen Nichtleser zu lesen verbunden. Hierzu brauchte es auf dessen Seite Selbstwirksamkeitserfahrungen, deren Boden lernpsychologisch durch positive Erfahrungen und pädagogisch durch vom Leselehrer ausgehenden Support bereitet werden konnte.

# 5 Darstellung und Auswertung

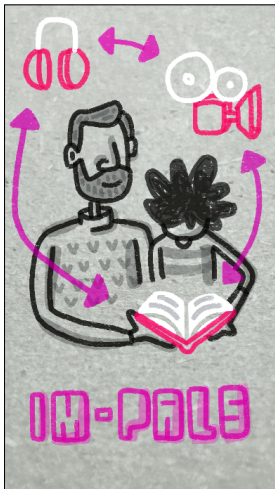
## Abstract

In Kapitel 5 wird die iterative Entwicklung des medienverbundintegrativen Intensivförderverfahrens *Intermediales Partnerlesen* (IM-PALS) zur Förderung von Leseflüssigkeit und Lesemotivation transparent dargestellt. Am Fall des Viertklässlers Boris und anhand des Medienverbunds „Momo“ wird das für besonders leseschwache Grundschüler:innen konzipierte Förderverfahren erprobt und evaluiert. Bei diesem wird das Lautlesen im Buch didaktisch-methodisch mit der Rezeption weiterer Medien aus dem Verbund kombiniert. Die Lehrperson fungiert hierbei als Mentor:in, die das mediale Angebot flexibel arrangiert und auf Basis formativer Evaluation designorientiert an die Lernentwicklung des Kindes anpasst. Durch eine sequenzielle Mixed Methods-Auswertung – bestehend aus Lautleseprotokollen und Vignettenanalysen – kann der individuelle Lernverlauf von Boris differenziert rekonstruiert werden. Mithilfe der Joint Displays-Methode wird sichtbar, wie die kontrollierte Variation der unabhängigen Variablen – *Medienauswahl*, *Medienumfang*, *Medienmontage*, *Leseanreiz* und *Lesemodus* – die abhängigen Variablen *Leseflüssigkeit*, *Lesemotivation* und *Textverstehen* – beeinflusst hat.

**Keywords:** Intensivförderung; Intermediales Partnerlesen (IM-PALS); Einzelfallstudie; Medienverbund; „Momo“; Nichtleser:innen; Grundschule; Mentoring; Evaluation; Design Research; Mixed Methods; Lautleseprotokoll; Vignetten; Joint Displays

And in the end  
it is the individual adaptation  
made by the expert teacher  
to that child's idiosyncratic competencies  
and history of past experiences  
that starts him on the upward climb  
to effective literacy performances. (Clay 2016, 195)

Das diesen empirischen Teil einleitende, lyrisch anmutende Zitat weist auf das am Beispiel einer Einzelfallstudie entwickelte Lautleseförderverfahren *Intermediales Partnerlesen* (IM-PALS, vgl. Abb. 8) und dessen Wirkung voraus, das im Folgenden vorgestellt und evaluiert wird. In diesem Zuge werden die einzelnen Bestandteile bzw. Variablen, aus denen das Förderverfahren konstruiert worden ist, dargelegt. Anhand der Dokumentation über die kontrollierte Variation der einzelnen Variablen während des Förderzeitraums soll nachvollziehbar gemacht werden, wie das Verfahren entlang der Prinzipien entwicklungsorientierter Forschung im Hinblick auf die motivationalen Bedingungen des leseschwachen Viertklässlers Boris angepasst und weiterentwickelt wurde.



**Abb. 8:** Intermediales Partnerlesen (IM-PALS)

Für Boris wird deutlich werden, wie veränderte Zuschreibungen in Bezug auf das eigene Leseselbstkonzept und Verbesserungen im Bereich von Leseflüssigkeit und Textverstehen einander wechselseitig bedingen und die Erwartungen in die eigene Selbstwirksamkeit beim Lesen steigern. Grundvoraussetzung, damit dieses Bedingungsgefüge im Sinne von Rosas (vgl. 2019, 411) Resonanztheorie zum Schwingen gebracht werden konnte, war die durchgängige Integration zusätzlicher Verbundmedien zum Buch durch die unterrichtliche Nutzung des kinderliterarischen Medienverbunds „Momo“ und der Aufbau einer stabilen und vertrauensvollen Mentor-Mentee-Beziehung durch die mittelfristige Zusammenarbeit im Lesetandem.

Betont werden soll an dieser Stelle noch, dass durch die skizzierte Vorgehensweise nicht angestrebt wird, die Wirksamkeit des vorgestellten Förderverfahrens für alle leseschwachen Nichtleser:innen gleich eines empirischen Belegs zu postulieren. Vielmehr soll in konkretisierender und initiiender Absicht aufgezeigt werden, wie die methodischen Konzepte der Intermedialen Lektüre und des Lesetandems unter Berücksichtigung medienverbunddidaktischer Prämissen zusammengeführt werden können und infolgedessen fördernd in Bezug auf Leseflüssigkeit und Lesemotivation wirken. Auf Basis des berichteten Kontexts in den Vignetten könnte die mit Boris durchgeführte Förderung näherungsweise repliziert werden – dies sei jedoch eher nicht empfohlen. Vielmehr kann der so dokumentierte Verlauf als Vorlage genutzt werden, um die eigene didaktische Kreativität zu entfalten und mit dieser das dem IM-PALS zugrunde liegende Konzept auf die individuellen Lesefähigkeiten und lesemotivationalen Voraussetzungen des überantworteten Mentees – inklusive passender Medienverbundauswahl – hin anzupassen. Damit soll die empirische Studie nicht nur die Möglichkeit, verlorengelaubte Lernprozesse bei einem Schüler mit schwieriger Leseentwicklung wie Boris wiederaufleben zu lassen, aufzeigen, sondern auch dazu anregen und ermutigen, IM-PALS als Verfahren der schulischen (und außerschulischen) Leseförderung partizipierend weiterzuentwickeln.

### **5.1 Entwicklung eines medienintegrativen Intensivförderverfahrens mit professionellem Lesetutor**

Richter und Plath (vgl. 2005, 25–26) fordern auf Basis ihrer empirischen Untersuchung zur Lesemotivation unter Grundschulkindern mehr tragfähige Konzeptionen für alternative Zugänge zu Literatur. Als Positivbeispiele nennen sie Bertschi-Kaufmann (2000), Dehn (1999) und Hurrelmann (1995a). Ihnen ist gemein, dass sie (i) persönliche Relevanz auf Seiten der Schüler:innen zu erzeugen versuchen und (ii) Medienvielfalt lernförderlich integrieren. Über die zwei genannten Aspekte hinaus braucht es Spinner (vgl. 2010a, 60) zufolge noch (iii) ausreichender Gelegenheiten für kommunikativen Austausch. Zu-

sammengenommen entstünde so eine Leseförderung, die anknüpfend an die medialen Praktiken Heranwachsender didaktisch modelliert wird.

Was in der Zusammenstellung fehlt, sind Perspektiven für Förderszenarien abseits der Stärke von Klassen oder Gruppen. Denn es sind gerade die leistungsschwächeren Schüler:innen, die von einer für sie subjektiv bedeutsamen Lesesituation profitieren (vgl. Wedel-Wolff 1998, 22–23). Um im Rahmen von Leseförderung solch einen individuellen Bezug zum einzelnen Kind herstellen zu können, scheint ein 1:1-Betreuungsschlüssel unumgänglich. Dieser kann vor allem im Rahmen eines zusätzlichen Angebots realisiert werden. Derlei Angebote setzen fächerübergreifend bei der ausführlichen Diagnose der Lernausgangslage an und werden außerhalb des Schulvormittags terminiert (vgl. Decristan et al. 2017, 312). Sie gelten als wirksam, wenn sie „gut strukturiert sind, übungsbetont durchgeführt werden und die Schülerinnen und Schüler Feedback zum Lernstand erhalten“ (ebd.). Spezifisch in Bezug auf das Lesen empfiehlt Allington (vgl. 2008), dass eine optimale Förderung einem Plan folgen sollte. Dazu gehört, dass (i) eine möglichst genaue Text-Leser-Passung hergestellt wird. Darüber hinaus sollte (ii) die Lesemenge im Vergleich zum sonst üblichen Pensum deutlich gesteigert werden und (iii) die Förderung in Kleingruppen oder im 1:1-Tutoring erfolgen. Ferner sollte (iv) die Fördermaßnahme von Expert:innen aus dem Bereich der Leseförderung aufgesetzt und (v) mit dem Regelunterricht koordiniert werden (vgl. ebd., Kap. 2–7).

Die im Nachfolgenden zu konzeptionierende medienintegrierte 1:1-Tandemleseförderung basiert deshalb auf der Grundannahme, dass gewisse Lernprozesse einer intensiveren Betreuung und Förderung bedürfen, als dies im regulären Klassenunterricht möglich ist. Ähnlich der Betreuungssituation in der Sprachförderung oder Nachhilfe – beides keine selten anzutreffenden Förderformate im Alltag von Schulkindern – eruiert die Lehrperson mit Blick auf das Können des jeweiligen Kindes: „Was kann das Kind schon? Was muß es noch lernen? Was kann es als nächstes lernen?“ (Dehn 1996, 16) – und: Welche Wege des Lernens könnten für dieses Kind zielführend sein? Hierdurch wird versucht, ein Gleichgewicht zwischen *Lehrseitigkeit* und *Lernseitigkeit* im Förderarrangement herzustellen.

Die Lehrseitigkeit besteht darin, dass zu jeder Fördersitzung vorab ein Verlaufplan über (i) die zu verwendenden Medien des Verbunds, (ii) die Reihen-

folge der Medien, (iii) die Dauer der einzelnen Medienausschnitte und (iv) die zu setzenden Impulse vorbereitet wird. Die Vorbereitung baut auf den mit dem Kind lernseits gemeinsam geteilten Erfahrungen auf, denn im Anschluss an jede Fördersitzung wird vor dem Hintergrund „what works in practice“ (Shavelson et al. 2003, 26) das lehrseitige Angebot und die lernseitigen Reaktionen hierauf evaluiert. Die gewonnenen Erkenntnisse fließen in die Konzeption der Folgesitzung ein, sodass iterativ „die gelebten, widerständigen Erfahrungen von Lernen zum Ausgangspunkt der eigenen Überlegungen“ gemacht werden, wie es Agostini, Schratz und Risse (2018, 7) für die Theorie der Lernseitigkeit proklamieren.<sup>71</sup> Zugleich wird damit der Aspekt des „responsiven Unterrichten[s]“ berücksichtigt, da so viel Offenheit bewahrt wird, dass stets Unerwartetes und Neues zugelassen werden kann (vgl. ebd., 8). Das bedeutet wiederum, dass die sich aus der Komposition der Einzelmedien entspannende Verbundnarration von Sitzung zu Sitzung agil geplant wird und nicht bereits vor Förderbeginn als unabhängig von den Schülerreaktionen durchzuziehende Gesamtchoreografie feststeht.<sup>72</sup> Damit wird den vier Richtlinien für agile Software-Entwicklung gefolgt, die Arn hinsichtlich des Unterrichtens wie folgt angepasst und erweitert hat:

- Individuals and interactions over lesson plans and teaching tools,
- Learning effects over learning documentation,
- Teaching and Learning collaboration over teacher and learner roles,
- Responding to the individual situation over following a plan. (Arn 2018)

In diese Richtung gingen bereits die individuellen Förderversuche zum flüssigen und sinnentnehmenden Lesen von van Zadelhoff und Wember (vgl. 2013). Sie optimierten Lernumgebungen iterativ entsprechend der Reaktion des geförderten Kindes auf den angebotenen Text in der jeweiligen Fördersitzung. Konzeptionell liegt damit ein „diagnostisch-präskriptiver Unterricht“ vor,

.....

71 Für diese ist konstitutiv, dass „Lernen und Lehren in einem gemeinsam geteilten Erfahrungsvollzug“ (Agostini/Schratz/Risse 2018, 8) wahrgenommen werden.

72 In der ersten Fördersitzung orientierte sich die Choreografie der Verbundmedien noch notwendigerweise an den Eindrücken zur Lesekompetenz und Mediensozialisation des Schülers, die zuvor durch teilnehmende Beobachtungen im Regelunterricht sowie durch Pausengespräche mit ihm gewonnen worden waren.

der in ständiger Verschränkung von Diagnose und Intervention die Lernenden systematisch zu fördern sucht und unterrichtsbegleitend Lernerfolgsmessungen durchführt, damit die pädagogischen Maßnahmen an die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden können (Wember 1999, 30).

Dieses Vorgehen erscheint als das höchstmögliche Maß an adaptiver Individualisierung, das für passgenaue Leseübungen umsetzbar ist. Es werden bei Bedarf Übungen *wiederholt, abgeändert, erweitert* oder vollständig *weggelassen* (vgl. für diese Kategorien: Steck 1998, 37). Da Lernen nie ausschließlich im Kontext von Schule erfolgt, soll als weitere Einflussgröße auf das Design einer Leselernumgebung die individuelle Mediensozialisation berücksichtigt werden. Dafür muss bekannt sein, in welchen (medialen) Erfahrungswelten Heranwachsende abseits von Schule unterwegs sind, was in diesen verhandelt wird und in welchem osmotischen Verhältnis diese Welten mit dem im Unterricht Bearbeiteten stehen (vgl. zu diesem Ansatz: Kelle 2005, 153; sowie beispielgebend die Ausführungen von Anders 2023, 89–90). Ausgehend von den genannten Überlegungen soll am Beispiel des besonders leseschwachen und ungern lesenden Schülers Boris gezeigt werden, wie und unter welchen Bedingungen kinderliterarische Medienverbundangebote in die Intensivleseförderung integriert werden können. Insofern ist die vorliegende Studie, wie von Wrobel für inklusive Leseförderung gefordert (vgl. Kap. 3.5), als Best-Practice-Maßnahme angelegt. Für diese wird nicht zu vernachlässigen sein, welche Bedeutung der pädagogischen Interaktion zukommt, um den Mentee zum Lesen zu veranlassen. Hierzu wird der Mentor als notwendigerweise kompetenter Partner im Tandem in den Mittelpunkt gerückt werden, der neben fachwissenschaftlichem und -didaktischem ebenso pädagogisch verantwortungsvolles Handeln, wozu der Beziehungsaufbau zählt, ausüben muss.

### 5.1.1 Ziele

Im schulischen Kontext vermittelte Erfolgserlebnisse mit dem Lesen können helfen, diesbezügliche Blockaden abzubauen oder bestenfalls aufzulösen. Um dies zu erreichen, sollten Förderziele (i) am Können orientiert sein, (ii) zur Umsetzung motivieren und (iii) erreichbar sein (vgl. Matthes 2018, 86). Die

besondere Leistung des Medienverbände integrierenden Arrangements zum Lautlesen soll es sein, dass es an inhaltliche und/oder formal-ästhetische Wahrnehmungs- und Rezeptionsgewohnheiten des einzelnen Kindes anschlussfähig ist. Damit am Gewohnten und Gekonnten angedockt und zur Umsetzung der mit dem Gewohnten und Gekonnten verbundenen Kompetenzen motiviert wird, ist der Ansatz von IM-PALS, dass das Lesenüben im Buch (nach der Methode des Partnerlesens) mit der Rezeption desselben Scripts in von leseschwachen Schüler:innen in der Regel bevorzugten Medien wie Film, TV-Serie oder Hörspiel (nach der Methode der Intermedialen Lektüre) verknüpft wird. Auf diese Weise soll einerseits zum Lesen motiviert und andererseits die basalen Lesefertigkeiten durch ausreichend Übung gefördert werden. Für die basalen Lesefertigkeiten in Form des Konstrukts der Leseflüssigkeit wird in dieser didaktisch-methodischen Konstellation eine mittel- bis langfristige Leistungssteigerung und kein Leistungsabfall prognostiziert.

## **5.1.2 Fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Anforderungen an die Lehrperson**

### **5.1.2.1 AF 1: In Beziehung treten**

Lernen ist über einen Gegenstand hinaus mit am Lernprozess beteiligten Bezugspersonen wie der Lehrperson oder den Peers verbunden. Insofern kommt es nicht nur ausschließlich auf die Nutzung passender Methoden, Strategien und Techniken der Vermittlung an, sondern ebenso auf die Qualität der Beziehungsebene. Förderung ist damit zugleich auch immer Beziehungsarbeit, für die beiderseitiges Vertrauen<sup>73</sup> eine basale Voraussetzung darstellt (vgl. Bollnow 1968, 44–48; Frick 2019, 195–196; Thurn 2019, 310–311). Deswegen wird es schwierig werden, eine pädagogische Beziehung durchweg professionell distanziert zu gestalten: Sowohl von Schüler- als auch von Lehrerseite ist ein Changieren zwischen Nähe und Distanz erwartbar und natürlich, wodurch

.....

73 Das Zutrauen ist vom Vertrauen verschieden: Ersteres wirkt „fördernd und ermutigend auf die betreffende Leistung“ des Gegenübers, sofern es denn von diesem als Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit empfunden wird (vgl. Bollnow 1968, 44–45). Ist dem so, dann kann Zutrauen „als leistungssteigernder und entwicklungsfördernder Einfluß“ (ebd., 45) wirksam werden.

der Grad emotionaler Involviertheit genauso wie die persönliche Dimension des Kommunikationsinhalts einem andauernden Wandel unterlegen sind (vgl. Baumann/Bolz/Albers 2017, 67). Gerade im Hinblick auf die Nähe zum Kind ist es zur Stabilisierung der pädagogischen Beziehung allerdings erforderlich, dass die Lehrperson ihre „innere Unabhängigkeit“ behauptet, indem sie sich vom Gemochtwerden durch dieses emanzipiert (vgl. Matthes 2018, 40). Die pädagogische Beziehung dient nämlich dem Zweck, Lernen zu ermöglichen. Damit ist sie eine Partnerschaft auf Zeit, ein Zweckbündnis (vgl. Giesecke 2015, 109–110). So werben denn auch Baumann, Bolz und Albers (2017, 68) dafür, die Lehrer-Schüler-Beziehung als (temporäres) „Arbeitsbündnis“ zu betrachten, in dem die Lehrperson als „Lernbegleiter und -unterstützer“ fungiert. Für dieses Bündnis müssen sich Lehrer:in und Schüler:in volitional zusammenschließen. Erst daraufhin bilden sie eine Gemeinschaft, aus der heraus der Lernprozess gemeinsam gemeistert werden könne (vgl. Wampfler 2020). In dieser Gemein- bzw. Partnerschaft sind die beiden Beteiligten gleichwertig, aber nicht gleichrangig (vgl. Giesecke 2015, 111).<sup>74</sup> So besteht in Lesepartnerschaften per se ein Beziehungsgefälle, da Novize auf Experte und Heranwachsender auf Erwachsenen trifft (vgl. Felten 2019, 204–205). Gleichwohl sei es Aufgabe pädagogischer Professionalität, eine Lernatmosphäre herzustellen, in der Freundlichkeit, Entspanntheit, Aufmerksamkeit, Wohlwollen und Humor ihren Platz haben. Es sei nicht ausreichend, dem Partner ‚nur‘ ein Lernangebot zu unterbreiten. Zur professionellen Förderung gehöre es ebenso, aufkommenden Lernschwierigkeiten mit Hilfe, Ermutigung und Unterstützung zu begegnen und bei ihrer Überwindung zu helfen (vgl. Giesecke 2015, 117). Eine derart gelagerte Beziehung bzw. ein solches Lehrer-Handeln bedürfe der ständigen Reflexion (vgl. ebd., 120).<sup>75</sup> So ist u. a. die Reflexion des Selbst Miller

.....

74 Die Gleichwertigkeit begründet, warum die medialen Wahrnehmungs- und Rezeptionsgewohnheiten von Schüler:innen durch die Lehrperson wertzuschätzen sind und eine das Lesen verweigernde Haltung letztlich zu akzeptieren ist: „Die[ ] Gleichwertigkeit der Erfahrung im Sinne der bisherigen Lerngeschichte ist das Kernstück der pädagogischen Beziehung, aus ihr resultiert der Respekt vor dem anderen bisher gelebten Leben und damit auch der Respekt vor allem, was daraus folgt: Wille und Unwille zum Lernen, Zustimmung und Ablehnung gegenüber dem Lehrangebot (etwa dem ‚Stoff‘), sowie Meinungen und Ansichten.“ (Giesecke 2015, 112)

75 Das ist ein Grund dafür, warum in dieser Arbeit formativ evaluiert wird.

(vgl. 2011, 2015) zufolge geboten, um als Lehrkraft beziehungsfördernd wirken zu können. Dazu zählt, sich der eigenen Sozialisation bewusst zu werden, um diese im beruflichen Wirken produktiv nutzen zu können (vgl. hierzu insgesamt: Baumann/Bolz/Albers 2017, 75). Das bedeutet, dass Lesepat:innen sich ihrer eigenen Affinität und Privilegiertheit zu Literatur in Buchform bewusst werden und reflektieren, dass es auch anders sein könnte.

### 5.1.2.2 AF 2: Vorbildhaft lesen

Für das Handeln von erwachsenen Lesementor:innen in der 1:1-Betreuung gilt dasselbe, wie für die Leseförderpraxis im Klassenverband: Eine Lehrkraft sollte mit gutem Beispiel vorangehen, indem sie als positives Lesemodell auftritt (vgl. Clark/Osborne/Akerman 2008, 56; Krug/Nix 2017, 130). Vorlesen kann in diesem Zusammenhang durchaus leseanimierend wirken (vgl. Rosebrock/Nix 2014, 114). Dafür müssen im Lautlesevortrag allerdings gewisse Aspekte der Gestaltung berücksichtigt sein wie z. B. die textadäquate Betonung und ein angemessenes Tempo (vgl. Claussen 2006; Kruse 2012b, 2013; Belgrad 2015; Merklinger/Jantzen 2017). Finden diese Aspekte Berücksichtigung, dann sind die positiven Wirkungen des Vorlesens nicht zu unterschätzen (vgl. Anders/Dittmer 2020). Vorlesen kann im Rahmen des Partnerlesens durch den/die Mentor:in ausgeübt werden. Allein schon das Verbalisieren unbekannter Wörter oder Vorführen eines stimmigen Rhythmus' für das zu Lesende können sich fördernd auf den Mentee auswirken (vgl. Schaber 2017, 22; hierzu auch: Opitz/Rasinski 1998, 49; Rosebrock/Nix 2014, 40). Nebenläufig orientiert sich der Mentee noch an den Softskills des Modells wie Sprache und Einstellungen (vgl. Helmke 2014, 58). Lehrpersonen wirken also nicht nur als fachliche, sondern als ganzheitliche Modelle und haben dadurch Einfluss sowohl auf das Lernen als auch auf die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler:innen (vgl. ebd., 109).

### 5.1.2.3 AF 3: Ermutigendes Feedback geben

Da sich das Leseselbstkonzept durch entsprechende Rückmeldungen positiv oder negativ entwickeln kann, ist die lehrseitige Fähigkeit zum passenden Feedback nicht zu unterschätzen (vgl. Krug/Nix 2017, 130). Die Grundprinzipien lernwirksamen Feedbacks sind, dass Lob auf die Sache bezogen erfolgen

sollte, dass Fehler im Sinne einer positiven Fehlerkultur als produktive Lernerfahrungen aufgegriffen werden sollten und Erläuterungen an den individuellen Kenntnisstand des Feedbacknehmenden in ihrer Komplexität angepasst werden sollten (vgl. Klaver 2019, 25–26). Hierbei ist für die Lehrperson zu bedenken, dass die mit dem gegebenen Feedback verbundenen Erwartungen die Wirkung einer selbsterfüllenden Prophezeiung entfalten können (vgl. Bollnow 1968, 47). Vermittelt über die Selbstwirksamkeitserwartung kann sich diese auf die Leseperformanz des Mentees auswirken. Durch positive Erwartungen an den Mentee kann sogar gezielt ein positiver Kreislauf in Gang gesetzt werden (sog. Pygmalion-Effekt n. Rosenthal/Jacobson 1971), bei dem dieser seine negativen schulischen Leistungen auf variable Faktoren zurückführt und deswegen zuversichtlich ist, sich in Zukunft zu verbessern (vgl. Frick 2019, 80). Feedback bzw. Rückmeldungen sollten also stets wohlüberlegt dosiert und formuliert erfolgen, da sie die Entwicklung eines Kindes in eine positive genauso wie in eine negative Richtung lenken können (vgl. Bollnow 1968, 48). Insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Verlesungen ist dies zu bedenken. So erscheint es hilfreich, wenn Mentor:innen in Lesetandems eine gewisse Fehlertoleranz aufweisen (vgl. Dehn 1998, 68; Brügelmann 2018, 23), denn „bei Fehlern steht viel auf dem Spiel“ (Kästli/Leonhard 2014, 89).

#### **5.1.2.4 AF 4: Lernseits wahrnehmen**

Um ein Lernarrangement individuell passend gestalten zu können, muss die Lehrperson die Perspektive der Lernenden nachvollziehen können. Dies ist herausfordernd, weil eine Lehrperson nicht oder nur bedingt ihren Erfahrungsstand ausblenden kann:

Der Lernende sieht nicht nichts, er sieht aber auch nicht alles, er sieht die Dinge anders. Diese andere Sicht der Dinge wiederzugewinnen, ist eine schwierige und unabschließbare Aufgabe auf allen Stufen des Lehrens. (Meyer-Drawe 1987, 72)

Aus dieser Feststellung heraus speist sich an die Lehrperson der Anspruch, einen Perspektivwechsel vom lehr- zum lernseitigen Wahrnehmen und Denken zu vollziehen (vgl. u. a. Christof/Schwarz 2013; Schratz 2016; Agostini et al.

2017). Nur durch Anteilnahme an den *jenseits* gemachten Erfahrungen könne vom Lerngegenstand eine Verbindung zur individuellen Persönlichkeit des Lernenden didaktisch hergestellt werden.<sup>76</sup> Dafür müsse die Lehrperson ihre Aufmerksamkeit intentional ausrichten (vgl. Schratz 2016, 203). Außerdem gehöre es zum sog. verstehenden Lehrerverhalten, Echtheit, Selbstkongruenz und Authentizität zu verkörpern, Wärme, Wertschätzung, emotionales Engagement und bedingungslose Akzeptanz zu schenken sowie einführendes Verstehen und Empathie zu zeigen (vgl. Schlag 1995, 72–74).

Dieses Verhalten sei sowohl für die Beziehung vom Lehrenden zum Lernenden als auch für die Entwicklung des Lernenden förderlich (vgl. ebd., 71–72). Insbesondere der Aspekt der *Wertschätzung*, der nach Hatties (2009) Metastudie neben *hohen Erwartungen* und *großem Vertrauen* ein wesentlicher Erfolgsfaktor für das Lernen ist, wird durch das bedingungslose Einlassen der Lehrperson auf die individuelle Schülerpersönlichkeit im Konzept der Lernseitigkeit umgesetzt (vgl. Agostini/Schratz/Risse 2018, 82).

### 5.1.2.5 AF 5: Autonomie im literarischen Handlungsfeld aufbauen helfen

Auch wenn mit der geforderten Lernseitigkeit ein Mitgehen im Lernprozess seitens der Lehrperson verbunden ist, bedeutet dies nicht, dass auf das Ziel, die Autonomie auf Schülerseite stetig zu vergrößern, nicht hingewirkt würde. Folglich „[sollte] [a]lle Steuerung [...] Maß nehmen am Woraufhin, nämlich der wachsenden Autonomie der Schüler/innen im literarischen Handlungsfeld“ (Pieper 2016, 149). Steuerung genauso wie Unterstützung sollte somit stets am Lernprozess des Individuums ausgerichtet und eine Hilfe zur Selbsthilfe sein. Auf diese Weise macht eine Lehrperson sich durch ihre kurz- und mittelfristige Zuwendung langfristig selbst überflüssig (vgl. Stein/Müller 2016, 58).

.....

76 Die phänomenologisch orientierte Vignettenforschung hat es sich zur Aufgabe gemacht, Lehrpersonen für diesen teilnehmenden Perspektivwechsel zu sensibilisieren (vgl. weiterführend Kap. 5.2.2).

### 5.1.2.6 AF 6: Intensität erhöhen

Die für diese Arbeit gesichteten grundschulspezifischen Intensivlesefördermaßnahmen (Breitenbach 2012; Widhopf-Wimmer 2016) basieren auf einem strukturierten Förderprogramm, erstrecken sich über einen Zeitraum von zwölf Wochen, umfassen mehr als eine Unterrichtsstunde pro Tag, finden in einer Kleingruppe statt und werden von einer ausgebildeten Lesefachkraft angeleitet. Sie sind vorwiegend auf das einem festgelegten Standard folgende isolierte Training von Teilfertigkeiten beschränkt (vgl. zu diesem Problem auch Kap. 3.5.3.2). Matthes (2018, 48) hat die pädagogisch-didaktischen Grundannahmen, die bei der Entwicklung von Förderkonzepten (zumeist implizit) leitend sind, bipolar tabellarisch gegenübergestellt (vgl. Abb. 9).

<b>Menschenbild</b>	Humanistisches Menschenbild	<b>versus</b>	Behavioristisches Menschenbild
<b>Grundverständnis von Erziehung, Erziehungsprinzipien</b>	Gewähren und Fördern von Eigenständigkeit, Anleitung und Übung	<b>versus</b>	Machtorientierte, emotional distanzierte oder permissive Erziehung
<b>Grundverständnis von Förderung</b>	Förderung als Ermöglichung	<b>versus</b>	Förderung als isoliertes Training
<b>Unterrichtskonzept</b>	Handlungsorientierter Unterricht, signifikantes Lernen	<b>versus</b>	Lehrerzentrierter Unterricht

**Abb. 9:** Grundannahmen bei der Entwicklung eines Förderkonzepts (Matthes 2018, 48)

Demnach ist ein auf das isolierte Training von Teilfertigkeiten zielender, trainingsorientierter Ansatz tendenziell mit einem lehrerzentrierten Unterricht verbunden, dem ein behavioristisches Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen zugrunde liegt. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist eher distanziert. Ein hierauf fußendes Förderkonzept soll Defizite bei den Lernenden zu kompensieren helfen. Im Gegensatz hierzu geht ein lernseitiger Ansatz von auf Schülerseite individuell verschieden gelagerten und zu entwickelnden Potenzialen aus. Dafür muss eine Lehrperson ihre Schüler:innen und deren jeweiligen Fähigkeiten und Stärken gut kennen(lernen). Wichtig ist, dass im Rahmen eines hierauf aufbauenden Förderkonzepts ausreichend Übungsmöglichkeiten geschaffen

werden – etwa durch eine angeleitete Praxis nach dem Meister-Lehrlings-Prinzip (vgl. Collins/Brown/Newman 1989) –, damit Schüler:innen positive Erfahrungen in einem für sie bislang oft mit negativen Glaubenssätzen belegten Lernbereich machen und dessen Bedeutung für ihre persönliche Entwicklung erkennen können. Unabhängig davon, in welche Richtung gestrebt wird, muss ganz praktisch entschieden werden, in welchem Kontext und in welcher Konstellation Leseförderung stattfinden soll. Dabei stellt sich die Frage, ob sie während des regulären Klassenunterrichts am Vormittag oder im Rahmen des Offenen Ganztags schulbetriebs erfolgen soll. Ebenso ist zu klären, ob die Förderung in den regulären Deutschunterricht integriert, davon getrennt in gezielt zusammengestellten Kleingruppen oder exklusiv für wenige bzw. einzelne Schüler:innen organisiert wird. Schließlich spielt auch die Leitung der Fördermaßnahmen eine zentrale Rolle: Soll sie von der Klassenlehrkraft, von ausgebildetem Fachpersonal, von Ehrenamtlichen oder von älteren Schüler:innen übernommen werden?

Die Entscheidung *für* oder *gegen* eine gewisse Förderkonstellation wird freilich vorrangig von den (anscheinend) verfügbaren Ressourcen geleitet sein. Sie hat allerdings einen erheblichen Einfluss auf die Intensität und die Adaptivität der Fördermaßnahme (und damit auch deren Dauer, was wiederum zukünftige Lehrkapazitäten frei werden lässt oder bindet). Dabei erscheint es unmittelbar einleuchtend, dass eine lernseits ausgerichtete 1:1-Maßnahme Voraussetzungen und Bedarfe eines Lernenden prinzipiell eher im Stande ist, zügig zu diagnostizieren und weiterzuentwickeln, als es eine für über zwanzig Schüler:innen in den Regelunterricht implementierte Maßnahme ist. So bilanziert Clay (vgl. 2016, 17), dass auch wenn von qualifiziertem Personal durchgeführte 1:1-Fördermaßnahmen zunächst kostspielig wirken mögen, deren tatsächliche Kosten – vor allem im Vergleich zu den sich über Jahre hinweg akkumulierenden Kosten einer schwierigen Lernentwicklung – für das Bildungssystem als gering einzustufen sind.

Wie groß der Einfluss der Intensität ist, belegen empirische Studien: So konnten Torgesen (2005) im Rahmen einer über acht Wochen täglich durchgeführten Einzelförderung und Tacke (2005) in der täglichen Einzelförderung über den Zeitraum von einem halben Jahr die Bedeutung von Betreuungsschlüssel, Dauer und Kontaktzeit im weiteren Sinne bzw. *Time on Task* im

engeren Sinne für eine hohe zweistellige Zahl von geförderten Schüler:innen zeigen (vgl. Widhopf-Wimmer 2016, 102–103). Die Metaanalyse von Ise, Engel und Schulte-Körne (2012) deckt die Befunde zur mit zunehmender Förderdauer und -intensität ansteigenden Effektivität der Fördermaßnahme (vgl. Widhopf-Wimmer 2016, 127). Als Gründe für die ermittelte Wirksamkeit werden mehrere Aspekte diskutiert: Zum einen wird der erhöhte Lernzeitbedarf leseschwacher Kinder berücksichtigt, indem über einen für das Handlungsfeld Schule verhältnismäßig langen Zeitraum frequent – und damit intensiv – geübt wird. Zudem geben stabile und wiederkehrende Strukturen den Kindern Sicherheit, was sich positiv auf den Lernprozess auswirkt. Ein weiterer zentraler Aspekt ist, dass Lernrückstände möglichst frühzeitig aufgegriffen werden, insbesondere im Konzept von Clay (1993, s. u.). Darüber hinaus findet die Förderung in einem geschützten und verlässlichen Raum statt, in dem sich eine Bezugsperson individuell dem einzelnen Kind und seinen Problemen zuwenden kann. Nicht zuletzt verfügen die Förderlehrkräfte über eine entsprechende Expertise im Bereich des Lesens (vgl. Widhopf-Wimmer 2016, 258–261). Allerdings weisen zwei von Fischer und Gasteiger-Klicpera (vgl. 2009, 115) referierte anglo-amerikanische Studien (Strickland 2002; Snow/Juel 2005) in die entgegengesetzte Richtung. In diesen erwies sich die in den regulären Klassenunterricht integrierte Förderung des Leselernprozesses als erfolgreicher als die externe Förderung.

### **Vertiefungsbeispiel: Reading Recovery-Program**

Beim Reading Recovery-Program nach Clay (1993) handelt es sich um ein in englischsprachigen Ländern besonders prominentes Intensivleseförderprogramm, das auf einem 1:1-Betreuungsschlüssel, also der Einzelförderung, basiert (vgl. Center et al. 1995, 240; Clay 2016, 1).<sup>77</sup> Es kann ab der zweiten Klasse, ergänzend zum Regelunterricht, eingesetzt werden, um individuelle Rückstände im Schriftspracherwerb frühzeitig zu kompensieren, und sollte von einer in der Leseförderung erfahrenen Lehrperson übernommen werden

.....

77 Das Programm umfasst sowohl die Lese- als auch die Schreibförderung nach dem integrativen Verständnis von Literalität. Im vorliegenden Zusammenhang interessiert allerdings nur der Anteil zur Leseförderung.

(vgl. ebd., 1; 14).<sup>78</sup> Der Einsatz von fachlich qualifiziertem Personal unter Wahrung eines 1:1-Betreuungsschlüssels sei hierzu der einzig gangbare Weg (vgl. ebd., 17–18). Clay (vgl. ebd., 18) spricht sich explizit gegen (Klein-)Gruppen aus, da mit diesen erfahrungsgemäß Kompromisse für einzelne Lerner:innen verbunden seien. Diese Beobachtung deckt sich mit einer empirischen Studie von Wasik (vgl. 1998), wonach Reading Recovery in der Einzelbetreuung erfolgreicher als in Kleingruppen ist. Für die Einzelbetreuung ist im originären Programm eine einjährige Zusatzausbildung vorgesehen (vgl. Valtin 1998, 73).

Aus einer Klasse werden diejenigen Schüler:innen ausgewählt, die im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen zum schwächsten Fünftel der Klasse gehören. Damit folgt das Konzept einem relativen und keinem absoluten Leistungsstand zur Feststellung von Förderbedürftigkeit (vgl. ebd.).<sup>79</sup> Ziel der Maßnahme ist es, leseschwächere Schüler:innen wieder an die Leistungsfähigkeit ihrer Lerngruppe anschlussfähig zu machen (vgl. Clay 1985, 82, 2016, 1). Es geht also um die Erreichung eines Standards, der sog. „average-band performance“ (Clay 2016, 2) einer Klasse durch Aufholen. Aus Sicht der Inklusionspädagogik ist das eine problematische Zielsetzung; Anfang der 1990er Jahre war diese Tendenz zur Homogenisierung im Hinblick auf eine durchschnittliche Leistungsfähigkeit im fachdidaktischen Diskurs konzeptionell allerdings noch unauffällig.

Als Förderpensum werden werktäglich 30-minütige Fördersitzungen vorgeschlagen (vgl. ebd.). Tägliche kurze Fördereinheiten werden als Schlüssel erachtet (vgl. Clay 1985, 53). So konnte im Feld die Anschlussfähigkeit mitunter nach zwei Wochen wiederhergestellt werden (vgl. Clay 2016, 2). Für

.....

78 Vergleichbar mit Clay plädieren Klicpera und Gasteiger-Klicpera (vgl. 1993, 288) ebenfalls für einen möglichst frühzeitigen Einsatz additiver Fördermaßnahmen, da die anfänglichen Schwierigkeiten im Lesen sich ansonsten in vielen Fällen verhärten würden. Darüber hinaus konnten sie (vgl. ebd.) im Rahmen ihrer Wiener Längsschnittstudie feststellen, dass abseits des Regelunterrichts stattfindende Fördermaßnahmen mit diesem koordiniert werden müssen, da sie sonst – wie beim ‚klassischen‘ Legastheniker-Förderunterricht – zu verpuffen drohen. McElvany, Kortenbruck und Becker (vgl. 2008, 216) weisen wegen der Bedeutung, die dem Erwerb basaler Lesefertigkeiten in den ersten Schuljahren zukommt, ebenfalls auf die Notwendigkeit hin, schwach Lesende frühzeitig ausreichend zu fördern.

79 Frappierend hieran ist, dass ein Fünftel dem Anteil funktionaler Analphabet:innen an der deutschen Gesamtbevölkerung entspricht (vgl. u. a. Rosebrock/Nix 2014, 8). Da Grundschule der Spiegel einer heterogenen Gesellschaft ist, erscheint das Clay'sche Siebeprinzip nicht fehlstrukturiert.

den Großteil ist wohl mit einem Zeitraum von zwölf bis vierzehn Wochen zu rechnen (vgl. Valtin 1998, 73). Jede einzelne Sitzung wird am individuellen Können des betreffenden Kindes ausgerichtet und folgt keinem starren Ablauf (vgl. Clay 1985, 53, 2016, 18); vielmehr ist diese an der ZNE in Bezug auf das Lesen orientiert (vgl. Clay 2016, 20). Neues lesebezogenes Verhalten entsteht durch responsive Individualisierung und nicht durch den Vollzug von Fertigförderprogrammen:

You probably will not achieve this if you have pre-determined your programme or are using some author's published programme. But you will have more luck if you are responding to the child in an individual instruction situation. (Clay 1985, 56)

Demzufolge sollte ein Förderprogramm adaptiv sein, indem es durch die professionelle Leselehrkraft fortlaufend an die individuellen Lesefähigkeiten und motivationalen Bedingungen des Kindes angepasst werden kann. Besonders leseschwache Schüler:innen würden von solch einem passgenauen Förderdesign profitieren, das wiederum hohe Anforderungen an die Lehrperson mit sich bringt:

The teacher must be able to design a superbly sequenced series of lessons determined by the particular child's competencies, and make highly skilled decisions moment by moment during the lesson. (Clay 2016, 20)

Ein in diesem Zusammenhang nicht zu unterschätzender Gelingensfaktor sei die Textauswahl: Die verwendeten Texte sollten auf das jeweilige Kind inhaltlich ansprechend wirken und sich gleichzeitig zum Lesenüben eignen (vgl. ebd., 21). Ein sich beim Üben als zu schwierig erweisender Text sollte durch einen leichteren ersetzt werden (vgl. Clay 1985, 81).

Von der Evaluationsforschung (vgl. u. a. Center et al. 1995; Shanahan/Barr 1995) wird Reading Recovery dahingehend kritisiert, dass das Programm nicht alle hierzu ausgewählten Schüler:innen wieder anschlussfähig mache oder die erzielten Erfolge nicht nachhaltig seien. Die meisten geförderten

Schüler:innen fielen im Regelunterricht nach einiger Zeit erneut zurück (vgl. Valtin 1998, 74–75). Diese benötigten kontinuierliche Förderung über einen längeren Zeitraum oder zumindest in wiederkehrenden Intervallen, so die Kritik. Auf diese Möglichkeit weist Clay (vgl. 1985, 83) allerdings auch selbst hin. Für sie hingegen ist wichtig, dass das Kind Unabhängigkeit bzw. Eigenständigkeit erlangt, was dauerhaft angesetzte Förderung unterminiere (vgl. ebd., 53).

Mit einer vorgenommenen Adaption des Clay'schen Konzepts für den hiesigen Anfangsunterricht konnte Fischer (2012b, 2012c) zeigen, dass schwächste Leser:innen deutlich in den Bereichen Dekodiergenauigkeit und Leseschwindigkeit von einer derart gelagerten Intensivförderung profitieren (vgl. 2012c, 309). Deshalb beurteilt Fischer (vgl. 2012b, 35) in Anknüpfung an Strickland (2002), Torgesen (2005) sowie Hurry und Sylva (2007) eine kurze und intensive Einzelförderung als erfolgsversprechendste Form der Intervention.

### 5.1.2.7 AF 7: Struktur geben

Das Hauptziel von Förderung sei das Kreieren positiver Lernsituationen, so Matthes (vgl. 2018, 30). Eine positive Lernsituation liegt ihm zufolge vor, wenn „das Kind im Unterricht mitarbeitet, sozial integriert ist und sich wohlfühlt; Es seine Fähigkeiten zur Geltung [bringt]“ (ebd., 27). Erst auf diesem Fundament kämen die individuellen Ressourcen zur Entfaltung. Im Hinblick auf leseschwache Schüler:innen bedeutet dies, dass das Angebot ausreichend vorstrukturiert sein muss. Denn Leseschwache bräuchten, so die These von Jörgens und Rosebrock, tendenziell geschlossene Lernumgebungen, die einen gewissen Lenkungsgrad aufweisen, da sie durch die familiäre Sozialisation nicht die hinreichenden Fähigkeiten erwerben konnten, die für die konstruktive Auseinandersetzung mit schriftsprachlichen Texten notwendig sind, und sie in der Schule auch weiterhin nicht erwerben können, solange diese nicht eindeutig didaktisch angezielt werden (vgl. Jörgens/Rosebrock 2012, 216). Eine von Sicherheit durch Lenkung geprägte Lernumgebung wirkt dementsprechend aufmerksamkeitsförderlich. Sie ist es, weil „Ereignisse vertraut, vorhersagbar und kontrollierbar sind“ (Arndt/Sambanis 2017, 77). Schwach lesende Schü-

ler:innen benötigen solch einen verlässlichen Rahmen, um überhaupt ihre volle Konzentration auf das Lesenüben richten zu können.

### 5.1.3 Methodik

Für die unterrichtspraktische Umsetzung von IM-PALS muss (1., *Expertise*) sich die Lehrperson mit dem methodisch zu arrangierenden Medienverbund gut auskennen. Um sich gut auszukennen, sollten alle Medien des Verbunds kursorisch gesichtet und die in der Förderung zu nutzenden Medien mindestens einmal vollständig rezipiert worden sein. Das Wissen um weiterführende Kontextinformationen zum Verbund und den einzelnen Medien ist für die Unterrichtsvorbereitung von Vorteil.<sup>80</sup> Berücksichtigt die Lehrperson diese Prämissen, dann hat sie mehr rezipiert als im IML-Verlaufsplan für das Förderarrangement am Ende umgesetzt werden wird. Diese zeitintensive Form der Unterrichtsvorbereitung ist dennoch unverzichtbar, da spontane Zu- und Rückgriffe auf vom Lernenden gewünschte Szenen in allen Medien erfahrungsgemäß nur dann in der Praxis umsetzbar sind, wenn der Lehrende den Inhalt jedes einzelnen Mediums gut kennt. Darüber hinaus ermöglicht eine detaillierte Verbundkenntnis, auf spontane Schülerfragen eingehen zu können. Die Lehrperson fungiert dementsprechend als Guide durch die im Medienverbund entfaltete Narration.<sup>81</sup> Für die (2., *Kombination*) Rezeption der einzelnen Medien werden die methodischen Basisverfahren Intermediale Lektüre und Lautlesetandem kombiniert (vgl. ausführlicher zu den einzelnen Variablen der Methodenkombination Kap. 5.3.3). Da (3., *Selektion*) das Kontingent an für die Förderung zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden limitiert ist, muss

.....  
80 Zum Beispiel: *In welcher Reihenfolge sind die einzelnen Medien des Verbunds erschienen und sind Bezugnahmen bei neueren auf ältere erkennbar? Oder: Wann wurde die Zeichentrickserienadaption zuletzt im linearen Kinderfernsehen ausgestrahlt bzw. ist diese aktuell auf einschlägigen Streamingplattformen verfügbar?*

81 Es wäre ebenso gut denkbar, einen Verbund zum interessenorientierten Stöbern freizugeben, sodass Lernende alleine, zu zweit oder in Kleingruppen ihren medialen Zugang zur Erzählung frei wählen können (vgl. z.B. Kudlowski/Frensemeier 2023). Bei solch einem medienintegrativen Vielleseförderverfahren sind jederzeit Übergänge zur Erzählung in einem anderen Medium möglich. Die Lehrperson unterstützt die Lernenden beim Entfalten ihrer je individuellen Medienverbundnarration, ohne eine Verlaufsprogression (z. B. in Form eines IML-Verlaufsplans) *top-down* vorzugeben.

die Lehrperson eine Auswahl treffen, welche Szene(n) in welchem Medium bzw. welchen Medien präsentiert werden soll(en). Durch diese im Rahmen der Planung zu tätigen Montageentscheidungen werden narrative und mediale Schwerpunkte gesetzt – z. B., indem eine Szene (i) in Überschneidung durch mehrere Medien wiederholt präsentiert wird, (ii) paraphrasierend nacherzählt und nicht präsentiert wird oder (iii) komplett weggelassen wird, wenn sie für die (Kern-)Handlungsprogression verzichtbar ist. Welche Szene bzw. welches Versatzstück in welchem Medium gezeigt wird, kann von den *Potenzialen des Gegenstands* genauso wie von jenen *des Kindes* her motiviert sein:

- Vom *Gegenstand*: Es sollten aus den einzelnen Medien Stücke ausgewählt werden, die inhaltlich (*histoire*) und formal (*discours*) den Stoff besonders gelungen hervorbringen. Oftmals sind diese ausgewählten Stücke gleichzeitig Schlüsselstellen, die durch weitere Versatzstücke und/oder Übergangsmoderationen zu einem kohärenten Ganzen verbunden werden müssen. In diesem Prozess ist die Lehrperson äußerst kreativ, indem sie eine so noch nicht dagewesene Medienverbundnarration komponiert. Das bedeutet, dass der originäre Text und seine Adaptionen, also die Summe der Ur-Texte, zu einem Super-Text arrangiert werden. Wenn das Ziel des Arrangements die Förderung des Lesens ist, dann sollte das Buch als Leitmedium fungieren.
- Vom *Kind*: An die bereits zur Erzählung gesammelten Erfahrungen sollte das Angebot anknüpfen – entweder *nahtlos* fortführend oder durch *Wiederholung* des zuletzt Rezipierten im selben oder einem anderen Medium. Neben dieser inhaltlichen Dimension ist noch die formal-ästhetische zu bedenken: Durch die Berücksichtigung individuell gelagerter Wahrnehmungsgewohnheiten werden Kinder rasch in die Erzählung (wieder) hineingezogen und sind zum Lesen eher bereit.

Bevor (4., *Reihung*) ein neuer, intermedialer Super-Text entstanden ist, müssen die Versatzstücke in eine kohärente Struktur gebracht werden. Für diesen Ordnungsprozess sollte sich an der Handlungschronologie des Leitmediums orientiert werden. Entsprechend dieser werden die je Medium als besonders

gelingen erachteten Stücke aneinandergereiht und durch Übergangsmoderationen aufeinander bezogen. Sind einzelne Verbundmedien inhaltlich disparat zueinander, z. B. aufgrund eines Gender Flips, so muss den Übergangsmoderationen besonderes Augenmerk zuteilwerden. Denn durch diese kann das Nebeneinander von Ungleichem zusammengehalten werden. Das gilt besonders für freiere Adaptionen, da diese sich mit fortschreitender Handlungsprogression oft divergent zu ihrer Vorlage verhalten. Würden die einzelnen Versatzstücke unkommentiert aneinandergereiht, käme es bei den meisten Schüler:innen vermutlich zu erheblichen Brüchen in der mentalen Kohärenzbildung, was sie überfordern könnte. Welcher (5., *Verflechtung*) Abschnitt der Erzählung in einem Medium exklusiv gezeigt und welcher in mehreren Medien anhand von Überschneidung präsentiert wird, hat Auswirkungen auf (a) das Gewicht eines Verbundmediums an der Genese des Supertextes und damit auf die mit diesem Medium verbrachte Rezeptionszeit sowie (b) das Verstehen, da die je Medium bereitgestellten Informationen unterschiedlich ausfallen und abhängig von der je individuellen literarisch-medialen Sozialisation leichter oder schwieriger dekodierbar sowie ins mentale Textweltmodell integrierbar sind.

Durch die skizzierten fünf methodischen Schritte aus Vorbereitung, Planung und Komposition ist IM-PALS durch eine besondere Verschränkung von Rezeption und Produktion gekennzeichnet:

- Der Rezeption auf Seiten des Mentees, bei der durch das mentale Zusammenführen von Informationen aus (ursprünglich) distinkten Einzelmedien zu einem mentalen Supertext das Script leichter nachvollzogen werden kann, als wenn es nur im Buchmedium erlesen werden müsste;
- Der Produktion auf (a) Seiten der Lehrperson, bei der durch das Montieren der distinkten Einzelmedien eine so noch nicht dagewesene Medienverbundnarration in Form des Supertextes – vergleichbar mit einem *Director's Cut* – zutage befördert wird; (b) Seiten des Mentees, der den Buchtext laut und möglichst betont liest, also lesend performt.

Das Lesen des Buchtextes durch den Mentee unterscheidet sich vom gängigen Fehlerlesen im Rahmen von Lautleseprotokollen insofern, als nicht ausschließ-

lich korrektes und zügiges Lesen im Mittelpunkt steht, sondern vielmehr die sozio-ästhetische Praxis des gemeinsamen Zur-Welt-Bringens eines Scripts in einmaliger Weise. Hierbei kommt es nicht in erster Linie darauf an, den Buchtext möglichst fehlerfrei zu lesen – was wiederum kein unerheblicher Nebeneffekt ist –, sondern auf dessen Verstehen (i) im Dialog mit der Lehrperson und (ii) in der (mentalen) Triangulation mit den weiteren Verbundmedien. Dafür wird ein im Medienverbund verfügbarer literarischer Text durch die Lehrperson auf Basis der zuvor bereits erfolgten diagnostischen Beobachtung ausgewählt. Entsprechend ist dieser Text der Leseflüssigkeit des Mentees angemessenen oder im Sinne der Zone der nächsten Entwicklung ihn leicht überfordernd. Für den Mentee sollte mindestens ein Medium des Verbunds inhaltlich oder formal-ästhetisch subjektiv bedeutsam sein. Hierdurch wird abgesichert, dass das Script den individuellen Wahrnehmungsgewohnheiten gemäß rezipiert und auf diese Erfahrungen beim Lesen des Buchtextes mental, intermedial verschränkend, zurückgegriffen werden kann.

## 5.2 Forschungsmethoden

Die in dieser Arbeit genutzten Forschungsmethoden werden nachfolgend vorgestellt. Dabei wird auf eine Vorstellung von Ratings verzichtet, da das Auswerten von Lautleseproben nur einen kleinen Ausschnitt dieser Forschungsmethode betrifft (vgl. Pauli 2012, 47–49). Für diesen Ausschnitt sollen die Ausführungen in Kapitel 5.5.2.1 ausreichend sein.

### 5.2.1 (Educational) Design Research

Design does not ask, ‚what was done before, how, for whom, with what?‘ Design asks, ‚what is needed now, in this one situation, with this configuration of purposes, aims, audience, *and with these resources*, and given *my* interests in this situation?‘ (Kress 2003, 49)

Den individuellen Bildungsbiografien disfluent und demotiviert Lesender können Förderarrangements gerecht werden, die kultur-, entwicklungs- und

interessenrelational design sind. Derart passgenau können Förderarrangements allerdings nur dann gestaltet sein, wenn sich „Deutschdidaktik als ein-greifende Kulturwissenschaft“ (Kepser 2013) versteht. Ein solches Eingreifen lässt sich vermittels des *Design Research*-Ansatzes realisieren. Dieser zeichnet sich durch ein hohes Maß an theoretischem Verständnis bei gleichzeitiger Praxisnähe und Involviertheit der forschenden Person aus (vgl. Hilzensauer 2017, 94). Als Forschungszugang in der anwendungsorientierten Gestaltung und Evaluation zum technologiegestützten Lernen hat *Design Research* sich bereits bewährt. Mit Hilfe dieses Ansatzes werden neuartige Systeme und Konzepte entwickelt und überprüft (vgl. Schön/Ebner 2013, 3).

Unter dem weitreichenden Dachbegriff *Design Research* (Bereiter 2002; Edelson 2002) lassen sich die unterschiedlichen Bezeichnungen *Design-Based Research* (Design-Based Research Collective 2003; Euler/Sloane 2014a), *Educational Design Research* bzw. *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung* (Reinmann/Sesink 2011; Reinmann 2013, 2015; McKenney/Reeves 2018), *Development Research* (van den Akker 1999) und *Design Experiments* (Cobb et al. 2003) zusammenführen. Sie alle verbindet, dass „[d]ie Gestaltung und Entwicklung von neuen didaktischen Handlungskonzepten sich mit Forschungs- bzw. Erkenntnisgewinnungsinteressen [verzahnen]“ (Euler/Sloane 2014b, 8). Reinmann (vgl. 2014, 75) – eine Pionierin in der Entwicklung und Verbreitung im deutschsprachigen Raum – prognostiziert, dass sich der Begriff *Design Research* im Diskurs durchsetzen wird. Im Folgenden wird daher ausschließlich von *Design Research* die Rede sein. Diese wird von Plomp definiert als

the systematic analysis, design and evaluation of educational interventions with the dual aim of generating research-based solutions for complex problems in educational practice, and advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes of designing and developing them (Plomp 2013, 16).

Damit handelt es sich bei *Design Research* zunächst einmal um einen Ansatz bzw. ein methodologisches Rahmenkonzept und kein neues Paradigma (vgl. Reinmann 2014, 66, 2020b, 8). Um als neues wissenschaftliches Paradigma gelten zu können, bräuchte *Design Research* ein einheitliches Regelwerk, so

Euler und Sloane (vgl. 2014b, 8). Als Rahmenkonzept wirke es als eine Art Grundmodus des Erkennens (vgl. Reinmann 2020a, 64), und zwar „im Hintergrundbewusstsein der Forschenden“ (Reinmann 2020b, 9). Im Zentrum steht hierbei das didaktische Design (vgl. Hilzensauer 2017, 94). Dieses wird nicht willkürlich aufgesetzt, sondern folgt gewissen Design- bzw. Gestaltungsprinzipien. Fixpunkt dieser Prinzipien ist, „wie ein erstrebenswertes Ziel in einem gegebenen Kontext am besten durch eine im Forschungsprozess noch zu entwickelnde Intervention erreicht werden könnte“ (Euler/Sloane 2014b, 7).

Hierzu braucht es eine durchgängig theoriebasierte Anwendungsorientierung im Forschungs- und Gestaltungsprozess. Dieser Prozess ist kein singulärer, sondern verlangt nach einem iterativen und zyklischen Vorgehen. Für dieses kann es zielführend sein, mit Praktiker:innen bzw. im Feld Tätigen zusammenzuarbeiten. Dabei bleiben die Zuständigkeitsbereiche getrennt und Handlungsschwerpunkte können unterschiedlich ausfallen (vgl. ebd., 8; Hilzensauer 2017, 95–97). Was die Professionalisierung betrifft, so profitieren alle unmittelbar oder mittelbar beteiligten Stakeholder von der Kooperation: Praktiker:innen, indem die Wissenschaft praxisrelevante Lösungen und anwendungsbezogene theoretische Ansätze bereitstellt; und Wissenschaftler:innen, da sich durch den Austausch ihre Perspektiven und Handlungsoptionen im Umgang mit Phänomenen erweitern (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2014, 14). Liegt eine Personalunion aus Wissenschaftler:in und Praktiker:in vor, so ist dies weder unüblich noch potenzialhemmend (vgl. Reinmann 2020b, 2).

Forschungsmethoden kommen bei *Design Research* integrativ zum Einsatz. Über ein eigenes Methodenrepertoire verfügt diese (noch) nicht. Es liegt im Ermessen der Forschenden, „die für das jeweilige Erkenntnisinteresse bestmöglichen Methoden für die Analyse und (Weiter-)Entwicklung der pädagogischen Intervention zu wählen“ (Hilzensauer 2017, 96; vgl. hierzu auch: Tulodziecki/Herzig/Grafe 2014, 14; Reinmann 2020b, 13). Der Begriff der ‚Intervention‘ ist innerhalb des methodologischen Rahmenkonzepts der *Design Research* „als Platzhalter für alle möglichen ‚Maßnahmen‘ [...] im Sinne eines ‚Eingriffs in eine Praxis‘“ aufzufassen, so Reinmann (2020b, 1). Schnittmengen zum Ansatz der Aktionsforschung sind unübersehbar gegeben: Bei der Aktionsforschung handelt es sich ebenfalls um eine systematische Untersuchung im Kontext

von Schule bzw. Unterricht (vgl. Altrichter/Posch/Spann 2018, 13–14). Diese erfolgt mit dem Ziel, Praxis (i) zu verstehen und (ii) zu verbessern (vgl. ebd., 17–18; Unger 2018, 164; Beywl 2019). Damit wird

im Unterschied zu anderen, normativ enthaltsameren Varianten der empirischen Sozialforschung grundsätzlich die doppelte Zielsetzung verfolgt, soziale Wirklichkeit nicht nur verstehen, sondern auch verändern zu wollen (Unger 2018, 162).

Dafür werden Lehrkräfte als Mitglieder einer Profession betrachtet, die „ein der spezifischen Arbeitssituation angemessenes Wissen erzeugen und angesichts praktischer Anforderungen weiterentwickeln zu können“ (Altrichter/Posch/Spann 2018, 328) in der Lage sind. Hiervon ausgehend erproben sie alternative Handlungsstrategien, um ihre eigene Praxis zu verbessern (vgl. ebd., 208; Beywl 2019). Um dies zu erreichen, wird – wie bei *Design Research* auch – iterativ und zyklisch vorgegangen, sodass Aktion und Reflexion miteinander verbunden werden (vgl. Unger 2018, 162; Beywl 2019). Insofern erfüllen sowohl Aktionsforschung als auch *Design Research* Kepsers eingangs zitierte Forderung nach einer Deutschdidaktik, die sich als eingreifende Kulturwissenschaft versteht.

Die Kontrolle aller Variablen kann bei anwendungsorientierten Ansätzen allerdings nicht erreicht und keine generalisierbaren Aussagen zum Verlauf von Lehr-Lernprozessen angestellt werden (vgl. Raatz 2015, 53).<sup>82</sup> Unter anderem aus diesem Grund kann und soll – im Unterschied zu anderen Forschungsansätzen – die Kreativität von Forschenden aktiv in den Designprozess eingebracht werden. Das ist solange akzeptiert, wie Eingriffe in das Design durch Dokumentation offengelegt und nachvollziehbar gemacht werden (vgl. McKenney/Reeves 2018, 129–130). Auf dieser Grundlage beansprucht der Forschungsprozess eine Bindung an Gütekriterien und Qualitätsstandards (vgl. Euler/Sloane 2014b, 8). Es sind jedoch

.....

82 Wobei Euler und Sloane (vgl. 2014b, 8) anmerken, dass nicht ausschließlich situationsspezifische, sondern genauso generalisierbare Befunde gewonnen werden sollen.

weniger die klassischen Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität (obschon diese beim Forschungsprozess selbst beachtet werden), sondern Neuheit, Nützlichkeit und nachhaltige Innovationen (Reinmann 2005, 63).

An Reinmanns Aufzählung wird deutlich, dass beim *Design Research*-Ansatz sowohl der Entwicklungsprozess als auch der Wirksamkeitsnachweis im Hinblick auf ein (komplexes) Praxisproblem ihre Bedeutung haben. Ziel des iterativ-zyklischen Vorgehens ist es nämlich,

sowohl eine praktikable und ‚reife‘ Intervention (praktisches Ziel) als auch über den Einzelfall hinausgehendes Wissen über Einsatzmöglichkeiten und Wirkungsweisen dieser Intervention (theoretisches Ziel) zu erlangen (Reinmann 2020b, 4).

Demgemäß geht es in der Phase des Alpha-Testings darum, die Machbarkeit und Nachvollziehbarkeit der Entwicklung zu überprüfen, während in der Beta-Phase die Passung der Entwicklung in Bezugnahme auf einen konkreten Kontext und den in diesem vorliegenden Bedingungen geprüft wird. Erst das Gamma-Testing zielt auf die Effektivität und Wirksamkeit der Entwicklung (vgl. McKenney/Reeves 2018, 167–168). Feingliedrigerer lassen sich die Phasen bzw. Zyklen des *Design Research*-Prozesses auch als

1. Identifizierung und Spezifizierung des Problems,
2. Zusammenstellung des Forschungsstands hinsichtlich des Problems und dessen Lösung,
3. Entwicklung und schrittweise Verfeinerung eines Designs,
4. Test und formative Evaluation des Designs durch Reflexion und Anpassung,
5. Herausarbeiten von Gestaltungsprinzipien und Validieren der Reichweite,
6. summative Evaluation der Intervention durch Erweiterung der Stichprobe

darstellen (vgl. Euler 2014b, 37). Die einzelnen Phasen sind nicht linear abzu- arbeiten, sondern als Folie zu verstehen, vor der iterativ und zyklisch Gestal- tungsprinzipien an Kontur gewinnen und ihre Gültigkeit erweisen. Das führt dazu, dass die Phasen (3.) Design, (4.) Evaluation und (5.) Re-Design nach Prinzipien formativer Evaluation wiederholt durchlaufen werden müssen (vgl. ebd., 20). Diese von Euler vorgenommene Schwerpunktsetzung hat Reinmann (2020b) inzwischen durch ihren holistischen Modellentwurf relativiert. Ihr zu- folge sei die Kombination aus *Entwicklung*, *Erprobung* und *Analyse* lediglich ein möglicher Schwerpunkt im *Design Research*-Vorgehen (vgl. Abb. 10), zu dem ebenso *Zielfindung* sowie *Entwurf* und dementsprechend vier weitere sinnvolle Kombinationen gehörten (vgl. ebd., 5–8). Beim genannten Schwerpunkt stehe

das *praktische Erproben* einer Intervention [im; MK] Mittelpunkt des Geschehens. Es stützt sich auf die Möglichkeit, Entwicklungsarbeiten im Kontext des Ausprobierens zu integrieren, wo dies nötig ist, um pro- duktiv weiterzumachen, und nimmt analysierend auf, was funktioniert oder bewirkt wird. (ebd., 7)

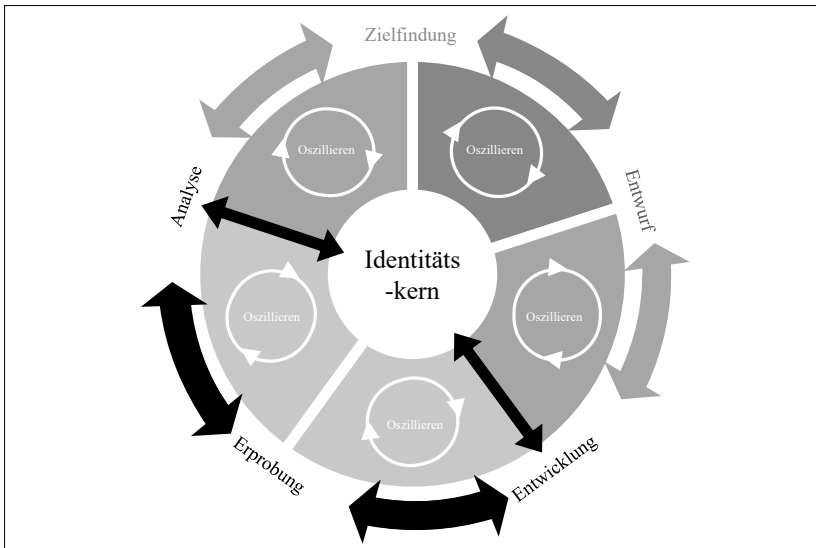


Abb. 10: *Design Research*-Schwerpunkt „praktisches Erproben“ (Reinmann 2020b, 8)

Somit beruht *Design Research* auf keiner klassischen Phasierung, wie sie z. B. Decristan et al. (vgl. 2017, 313) mit ihrem adaptiven Förderkreislauf abbilden, sondern einer gewissen Parallelität, wobei Forschende ein Handlungsfeld zurzeit notwendigerweise fokussieren (vgl. Reinmann 2020b, 4). Den Fixpunkt für alle Entscheidungen und Handlungen bildet der sog. Identitätskern (vgl. ebd., 6). Dieser Kern wird maßgeblich durch den Design-Gegenstand geprägt (vgl. ebd., 14). Das iterativ-zyklische Vorgehen in Verbindung mit dem Identitätskern wirkt sich auf die schriftliche Dokumentation dergestalt aus, dass diese chronologisch oder thematisch erfolgen kann (vgl. Hilzensauer 2017, 14–15). Die Iteration ist – um ein wenig voranzugreifen – im Falle von Boris’ Förderung unter Nutzung des Medienverbunds zu „Momo“ beendet worden, als gewisse Medienreihungen, Leseanreize und Tandemlesemodi als für ihn lesemotivierend wiederholt formativ evaluiert worden sind sowie, als eine Art ‚natürliche Begrenzung‘, das Ende des Romans erreicht worden ist.

Die von Euler (vgl. 2014b, 37) als sechste Phase gelistete summative Evaluation ist zwar noch Teil der Entwicklungsarbeit, steht jedoch nicht notwendigerweise vor der Veröffentlichung des Designs. Denn es ist die Veröffentlichung, die üblicherweise erst zur (breiten) Implementation und Dissemination des Designs in der Praxis führt. Damit einher geht eine Erweiterung der Stichprobengröße, was sowohl der Weiterentwicklung des Designs zuträglich sein als auch das theoretische Verständnis des formulierten Problems anreichern kann (vgl. McKenney/Reeves 2018, 170–173). Forschungsmethodisch kommt hierfür die komparative Analyse von Einzelfällen in Frage (vgl. Euler 2014a, 105). Bei der (formativen und summativen) Evaluation handelt es sich um eine Methode zur Bewertung eines Prozesses, Produktes oder Programms auf Grundlage systematisch erhobener und analysierter Daten. Zur Bewertung wird ein Wertmaßstab festgesetzt. Ziel der Evaluation ist es, Impulse zur Verbesserung praktischer Maßnahmen zu liefern und hierdurch Entwicklung voranzubringen (vgl. Will/Winteler/Krapp 1987, 14; Böttcher/Holtappels/Brohm 2006, 7–8; Helmke 2014, 272). Die Impulse zur Entwicklung können im laufenden Prozess (*formative Evaluation*) oder an dessen Ende (*summative Evaluation*) formuliert werden (vgl. Fricke 1995, 406; Gollwitzer/Jäger 2009, 11–15). Der Lese- und Literaturunterricht könne nach (i) der Strukturierung des Angebots, (ii) der Angebotsauswahl und (iii) der Nutzung analysiert und

bewertet werden (vgl. Bertschi-Kaufmann 2010b, 25). Fokussiert man sich auf den Leseunterricht, so ist mit Bräuer (2010, 9) (i) „die Spezifik des Lerngegenstands Lesen“, (ii) „die Besonderheiten und die Angemessenheit von Methoden des Lesenlehrens“ und (iii) „die besonderen Hürden und Schwierigkeiten des Lesenlernens“ zu betrachten. Bräuer weiter:

Ein solches Forschungsinteresse fokussiert somit nicht (allein) auf den Output von Lehr-Lern-Prozessen, sondern auf das *Zusammenspiel* (den *Outcome*) von *Input* [...] und *Output* [...]. (ebd.)

Kurzum: Eine Lesefördermaßnahme kann dann als Erfolg gewertet werden, wenn Schüler:innen sich verbessert haben oder sie selbst zumindest dahingehend den Eindruck gewonnen haben.

Eine Stärke des *Design Research*-Ansatzes mit seinen evaluativen Anteilen ist, dass Fehler als nützliche Informationsquelle in der Entwicklung eines Designs und Verbesserung von Schüler:innen aufgefasst werden. Damit

steht, im Gegensatz zur instruktionspsychologischen Interventionsforschung, nicht der allgemeine Nachweis der *Lernwirksamkeit* eines Design-Prinzips als Prä-Post-Vergleich zweier Mittelwerte im Fokus, sondern die Ausdifferenzierung allgemeiner Design-Prinzipien durch Offenlegung von *gegenstandsspezifischen Kausalzusammenhängen* und Rekonstruktion der *Wirkungen* des Lernsettings auf die individuellen Lehr-Lernprozesse (Dube/Prediger 2017, 5).

Umgesetzt wird dieser Anspruch nicht selten „in Einzelfallsettings, mit wenigen Personen und in kurzen Zeitintervallen“ (Reinmann 2020b, 10). Hierbei gilt es zu prüfen, ob die Ausrichtung der Förderung stimmt (vgl. ebd.). Folglich ähnelt *Design Research* dem Response-to-Intervention-Ansatz (RTI), der u. a. von Allington (2008) zum Zwecke der Leseförderung genutzt wurde. Beim RTI-Ansatz wird kontinuierlich die Passung von Angebot plus Fördermaßnahme zum Individuum im Hinblick auf den Lernerfolg geprüft. Stellt sich kein oder ein nur ungenügender Erfolg ein, so müssen Lernangebot und/oder Fördermaßnahme so lange verändert werden, bis Erfolge möglich sind

(vgl. Matthes 2018, 45–46). Vergleichbar vorgegangen sind van Zadelhoff und Wember (2013) beim Design von Lernumgebungen zum sinnentnehmenden und flüssigen Lesen. Diese wurden iterativ in individuellen Förderversuchen, also im Rahmen von Einzelförderung, optimiert (s. o.).

Eine weitere, jedoch geringere Ähnlichkeit besteht zum Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (vgl. 2014). Dieses beschreibt Unterricht als komplexes Wirkungsgeflecht von multiplen Faktoren. Hiervon ausgehend wird Unterricht – entgegen linearer Prozess-Produkt-Modelle des Lernens – zunächst einmal als ein Angebot definiert, das nicht automatisch zu Wirkungen führt. Entscheidend ist die Nutzungsperspektive der Schüler:innen, also welche mit dem Angebot vermeintlich in Verbindung stehende Aktivitäten bei den Schüler:innen ausgelöst werden (vgl. Senn/Krelle 2016, 7). Für den Leseunterricht in der Grundschule haben dies Kleinbub (vgl. 2010) und Lotz (vgl. 2016) ausführlich untersucht. Für den hier vorliegenden Zusammenhang ergäbe sich damit die Aufgabe, das Unterrichtsangebot in Form des didaktisch-methodischen Arrangements der Verbundmedien zu erfassen und dessen Nutzung durch den Schüler zu beschreiben und zu analysieren. So verstanden resultierte hieraus ein Wirkungsgefüge aus der strukturellen Verfasstheit des intermedialen Rezeptionsangebots auf Basis von Medienwechseln und Schwerpunktsetzungen, wie Überschneidungen und Einbezügen literatursprachlich markanter Stellen, einerseits und den Umgangsweisen des Schülers mit diesem Arrangement als aktivem Prozess sinnhafter Rezeption und Bedeutungszuschreibung auf Grundlage von durch Sozialisation erworbener medienspezifischer Fähigkeiten andererseits.

### 5.2.2 Ethnografisch-phänomenologische Vignettenforschung

Allein vom Lehren aus ist Lernen nicht zu verstehen. (Meyer-Drawe 2013, 15)

Die ethnografisch-phänomenologische Vignettenforschung nach dem Innsbrucker und Bozener Ansatz (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012; Baur/Peterlini 2016) wird in diesem Kapitel als Möglichkeit für empirische

Forschung in der Lese- und Literaturdidaktik vorgestellt.<sup>83</sup> Mit diesem in der Phänomenologischen Pädagogik theoretisch und methodologisch verankerten methodischen Verfahren wird von *lernseits* auf das Lehr-Lerngeschehen geblickt (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 25; Schwarz 2013, 42, 2017, 109). Dieser Blickwechsel bedingt ein Abweichen von dem sonst so üblichen Modus des neutral-distanzierten Beobachtens (vgl. Schwarz 2018, 90–91). Allein durch diesen Turn grenzt sich die Innsbrucker Vignettenforschung deutlich von kognitionspsychologischen Ansätzen ab (vgl. Agostini et al. 2017, 348). Brinkmann (2017, 18) definiert Phänomenologische Pädagogik als Disziplin, die „sich theoretisch und empirisch mit Bildungs-, Lern- und Erziehungserfahrungen [beschäftigt]“. In dieser haben die subjektiven Erfahrungen von Welt das Primat über (vermeintliche) Objektivität – sie dürfen allerdings nicht mit einem naiven Alltagsverständnis verwechselt werden (vgl. Fischer 2012a, 14–15).

Das Begriffspaar *lehrseits* und *lernseits* verweist als räumliche Metapher auf das, „was sich im Unterricht als persönliches Ereignis ‚jenseits‘ und ‚diesseits‘ der geplanten Lehrhandlungen für die Einzelnen [...] ereignet“ (Agostini/Schratz/Risse 2018, 20) – was Lehrpersonen genauso wie Schüler:innen betrifft (vgl. Schratz 2016, 202). Demnach bemesse sich guter Unterricht an der schülerseitigen Erfahrungsqualität (vgl. Schratz 2018, 35–36, 2019, 323–324). Ein Ereignis bzw. *Erlebnis* unterscheidet sich von einer *Erfahrung* dadurch, dass

83 Das Projekt „Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen“ wurde zwischen den Universitäten Innsbruck und Bozen hochschulübergreifend realisiert. Mitglieder der Innsbrucker Forschungsgruppe waren: Markus Ammann, Evelyn Eckart, Stephanie Mian, Michael Schratz (Leitung), Johanna F. Schwarz, Tanja Westfall-Greiter. Mitglieder der Bozener Forschungsgruppe waren: Evi Agostini, Siegfried Baur (Leitung), Doris Kofler, Helmuth Mathà, Hans Karl Peterlini, Barbara Saxer, Gerda Videsott. Geforscht wurde auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems: Auf der Ebene der Schüler:innen (vgl. u. a. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012; Agostini 2016b), der Lehrer:innen (vgl. u. a. Agostini 2017; Kahlhammer 2017) und der Administration (vgl. u. a. Rößler/Ammann 2017; Westfall-Greiter/Diendorfer 2017). Aus Gründen der Lesbarkeit ist fortan nur vom *Innsbrucker Ansatz* die Rede, der die Bozener Forschungsgruppe miteinschließt. Seit etwa 2020 hat sich der Ansatz zu einem internationalen Netzwerk weiter entwickelt, das unter dem Namen „VignA – Netzwerk der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung“ firmiert. Ältere und neuere, ähnlich gelagerte Ansätze sind hiervon nicht wesentlich verschieden (vgl. u. a. Dehn 1994; Miko-Schefzig 2022). Das erstmalige Auftreten von Vignetten im kasuistischen Sinne findet sich laut Herrmann (vgl. 2019, 14) in den Schriften Salzmanns (2007) um 1800.

„Erlebnis‘ sich seit Husserl als Begriff auf das Bewußtsein und dessen Inhalt [bezieht]; dagegen verweist der Begriff ‚Erfahrung‘ [...] auf einen Vorgang, der sich nicht in Gänze einer Leistung des Bewußtseins zuschreiben läßt. Denn von ‚Erfahren‘ im eigentlichen Sinne des Wortes kann nur dort die Rede sein, wo etwas Neues, Unvorhergesehenes, Unverhofftes und letztlich Überraschendes ins Bewußtsein tritt.“ (Tengelyi 2007, xi–xii)

Während ein Erlebnis also intentionalen Charakter besitzt, überwiegt bei der Erfahrung der Widerfahrnischarakter. Dies bringt mit sich, dass Lernen sich nicht initiativ durch Lehren monokausal herstellen lässt. Hiervon ausgehend nimmt die Vignettenforschung für sich in Anspruch, ein alternativer Ansatz zur empirischen Unterrichtsforschung zu sein (vgl. Schratz 2019, 321). Den theoretisch-konzeptuellen Überbau zu diesem bildet die Lerntheorie Meyer-Drawes (2008). Sie (vgl. 2017, 18) fordert, dass für das Kind erfahrungshaltige Momente von der Lehrperson auf Augenhöhe zu teilen sind, um dessen Lernen zu verstehen. Dabei geht es nicht um die Verifizierung oder Falsifizierung von Hypothesen oder Erwartungen an zu beobachtendes Verhalten, sondern um „eine besondere *Blickrichtung* [...] auf das pädagogische Geschehen“ (Schwarz 2016, 34). Es geht darum, nah am Kind zu sein und an dessen gelebter Erfahrung teilzuhaben (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 36; Agostini/Schratz/Risse 2018, 13) – und zwar auf dessen Augenhöhe im Prozess, ohne aus Erwachsenensicht voreilig im Hinblick auf Normen oder Ziele zu bewerten (vgl. Meyer-Drawe 2017, 18). So werden auf Grundlage des phänomenologischen Ansatzes der *miterfahrenden Erfahrung* (Rathgeb-Weber/Krenn/Schratz 2017, 139) in Kapitel 5.5.3.2 Lernepisoden aus dem IM-PALS-Projekt mit Boris ausgewählt und in prägnanten Vignetten schriftlich verdichtet. Vignetten sind – genauso wie die ethnografisch-phänomenologischen Anekdoten<sup>84</sup>

.....

84 Während Vignetten „Klangkörper gelebter Lernerfahrung“ sind, werden Anekdoten als „Klangkörper *erinnertes* Erfahrung“ (Krenn 2017, 203; Kursivierung MK) bezeichnet. Bei der Vignettenforschung geht es in Abgrenzung zur Anekdotenforschung um das Miterfahren einer (Lern-)Erfahrung im *statu nascendi*, also während ihrer Genese, und nicht um die Retrospektive auf einen erfahrungshaltigen Lernmoment, der sich als Substrat in der Erinnerung bereits abgesetzt hat.

– eine (Text-)Form *Dichter Beschreibung* (Geertz 1987) von Lernerfahrung, in deren Mittelpunkt das Kind steht (vgl. Fessler 2013, 165; Kahlhammer 2017, 64). Mit Hilfe dieser soll sowohl (i) der Vollzug von Lernerfahrungen auf Seiten des Mentees als auch (ii) die Erfahrungsmomente pädagogischen Handelns auf Seiten des Mentors erforschbar werden.

Dichte Beschreibung von Kultur zielt auf das Herstellen von Nähe, das Nahrücken des noch Fremden (vgl. Paßmann 2018, 23–24). Durch die Vignette kommt ein fremdes Geschehen den Lesenden nahe, indem es schriftsprachlich konserviert und hierdurch vermittelt, unabhängig von dessen temporal-spatialer Situierung, für Dritte *miterlebbar* gemacht wird. Die Vignette weicht allerdings von der ethnografisch dichten Beschreibung im Geertz'schen Sinne insofern ab, als Beschreibung und Reflexion nicht miteinander verwoben sind. Vielmehr wird im ersten Schritt das Geschehen ohne Erklärungsversuche beschrieben (vgl. Peterlini 2020, 133).

Vignetten bilden neben den Daten zur Leseflüssigkeit den Kern des Datenkorpus der vorliegenden Studie. Um die verfassten Vignetten auswerten zu können, wird auf den pädagogisch-phänomenologischen Ansatz der ‚Lektüre‘ zurückgegriffen (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 38–41). Lektüren sind aus verschiedenen (theoretischen) Perspektiven möglich und erwünscht (vgl. ebd., 93–151). Die Lektüren ausgewählter Vignetten in dieser Arbeit nehmen als theoriegeleitete Interpretationen vor allem auf den Diskurs zur Lesemotivation Bezug. Leitend ist hierbei die Annahme – und damit unterscheidet sich die Vorgehensweise vom Innsbrucker Ansatz, bei dem die Forschenden ohne ganz enge Fragestellung zunächst ins Feld gingen –, dass sich in Fördersitzungen das interessierende Phänomen der Lesemotivation situativ zeigt und rekonstruieren lässt.<sup>85</sup> Auf diese Weise sollen resonante

.....

85 Notwendigerweise weicht das methodische Vorgehen der vorliegenden fachdidaktischen Qualifikationsarbeit vom Vorgehen der Innsbrucker Forschungsgruppe ab. Diese erstellen Vignetten zu beobachtetem Unterricht zunächst einmal ohne gewisse Phänomene zu fokussieren, sondern allein im Hinblick auf beobachtete und miterfahrene Lernmomente von Schüler:innen. Erst nachträglich wurde von einigen Mitgliedern der kollektiv aufgebaute Vignetten-Korpus im Hinblick auf unterschiedliche, mit dem Lernprozess verbundene Phänomene untersucht – so z. B. „Finden und Erfinden“ (Agostini 2016b), „Ergriffen sein“ (Krenn 2017) und „Zuschreibung“ (Schwarz 2018). Die Phänomenauswahl und -beschreibung blieb jedoch eher fachunabhängig.

und dissonante Lernepisoden des IM-PALS-Designs zur Entwicklung von Boris' Lesemotivation sichtbar gemacht werden. So können – auch in Zusammenschau mit der Verlaufsentwicklung der Leseflüssigkeit via des Mixed Methods-Verfahrens der ‚Joint Displays‘ (vgl. Kuckartz 2014, 136–140) – sowohl Hemmnisse als auch Ressourcen des Lernarrangements in Bezug auf eine veränderte Haltung<sup>86</sup> von Boris gegenüber dem Lesen identifiziert (und erste allgemeinere, vorläufige Konsequenzen für eine Leseförderung mit Medienverbänden abgeleitet) werden.

## Forschen mit Vignetten

Im Folgenden wird zunächst (1) definiert, was für die Vignette als ethnografisch-phänomenologische Forschungsmethode charakteristisch ist. Hiermit verbunden ist (2) ein Einblick in den breiter gefächerten Diskurs zur Vignetten-Methodologie, der (3) mit einer Zusammenfassung der besonderen Potenziale von Vignetten zur Beforschung des Lesens abgeschlossen wird. Wie dafür (4) Vignetten verfasst und innerhalb einer Forschungsgruppe intersubjektiv validiert werden können, ist ebenfalls Gegenstand des vorliegenden Kapitels.

### 5.2.2.1 Was sind Vignetten und inwiefern lassen sich diese für die Forschung zu Lehr-Lern-Prozessen einsetzen?

Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter (2012, 34) umschreiben Vignetten als „kurze, prägnante Erzählungen“, in denen sich Momente schulischen Lernens verkörpern und manifestieren (vgl. ebd., 35).<sup>87</sup> Sie sind „möglichst nah am Kind“ (ebd., 17) verfasst und ähneln in ihrem Aufbau der Kurzgeschichte (vgl. ebd., 38). Vignetten sind somit „Momente gelebter (Lern-)Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in erzählter Form“ (ebd., 31); sie „erfassen gelebte Erfahrung im Vollzug, in einer konkreten Handlungssituation, in der sich

.....  
86 Verschieden ist dieser Ansatz von dem Bräuers (2010, 59), der in seinem Modell der „Lesehaltung“ die Faktoren „Motivation, Situation, Text und Funktion miteinander [verrechnet]“. Auf Grundlage des Ergebnisses komme es zu einer gewissen Ausrichtung der Lesehaltung, die entsprechende Folgehandlungen nach sich ziehe (vgl. ebd.).

87 Momente des Lernens sind per definitionem flüchtig. Als eine Art von kurzzeitig aufscheinenden Schlüsselstellen individueller Entwicklung verweisen sie allerdings darauf, *wo, wann* und *wie* Lernerfahrungen unter *welchen* Bedingungen zustande kommen können.

für Menschen Tatsächliches ereignet“ (ebd., 33). Aufgrund der Fixierung der Mit-Erfahrung in der schriftsprachlichen Form der Vignette kann der Vollzugsmoment verlangsamt, beliebig oft und vom Handlungsdruck der Praxis entlastet untersucht werden.<sup>88</sup> Gleichzeitig kann die plötzlich eingetretene Erfahrung selbst – diese Art *Umschlagmoment* – nicht wiederholt werden; sie bleibt einmalig (vgl. Ammann 2017, 154; Meyer-Drawe 2017, 15). Wie literarische Texte tragen Vignetten einen Bedeutungsüberschuss in sich (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 17). Dieser wird auch als ‚emblematisch‘ oder ‚trächtig‘ attribuiert (vgl. ebd., 14). Durch den Überschuss werde eine Vignette auslegungsbedürftig, Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten seien nicht determiniert. Und das, obwohl die Ereignisse und die mit diesen verknüpften Erfahrungen faktual stattgefunden haben. Zu diesem Überschuss zählt ebenfalls, dass jede Vignette ein sog. Punctum enthalten sollte. Von Rathgeb-Weber, Krenn und Schratz (2017, 142) wird dieses als *Pointe* übersetzt. Die Pointierung oder plötzliche Wendung ist als die Vignette schließender Höhe- bzw. Schlusspunkt zu verstehen (vgl. Krenn 2017, 215). Als Schlusspunkt sind nach Thielmann (2020, 75) neben der *Pointe* noch der *Ausklang*, das *offene Ende*, die *Ellipse* oder der *plötzliche Abbruch* des Satzes als alternative Varianten möglich. So verwundert es kaum, dass für das Verfassen von Vignetten dieselben Gestaltungsmittel wie bei literarischen Texten genutzt werden.

Aufgrund des mit den Gestaltungsmitteln literarischer Texte in Vignetten eingeschriebenen Bedeutungsüberschusses können bei Leser:innen assoziative Zuweisungen im Lektüreprozess entstehen, die neue und unerwartete Perspektiven auf das zu beforschende Phänomen eröffnen (vgl. Agostini 2017, 27; Fuchs 2017, 198). Insofern sind Vignetten „Resonanzkästen der eigenen Reflexion“ (Baur 2016, 12). Diesen Resonanzen könne durch die kriteriengeleitete Lektüre systematisch nachgespürt werden. Derart ließe sich der bedeutungshaltige Moment, der „Überschuss an Sinn“ (ebd.), der in der Vignette eingefasst ist, entfalten. Dieser Vorgang der Erkenntnissuche und -entfaltung baut wesentlich auf der Prämisse „einer Ästhetik als Erkenntnismittel“ zur

.....

88 Deswegen eignen sich Vignetten für die Anbahnung von reflexiver Unterrichtspraxis mit Studierenden im Rahmen des Praxissesters.

Welterschließung auf (vgl. Agostini 2017, 27). Trotz der erklärten Verwässerung der sonst so üblichen Dichotomie zwischen *literarisch* und *nicht-literarisch*, *fiktional* und *faktual* bzw. *poetisch* und *pragmatisch* handelt es sich bei Vignetten insgesamt aber um – das sei an dieser Stelle betont – keine fiktionale Textsorte (vgl. Rathgeb-Weber/Krenn/Schratz 2017, 146). Ausgangspunkt sind tatsächliche Ereignisse und gelebte Erfahrungen (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 17). Gleichzeitig sind Vignetten trotzdem mehr als die Illustration einer beobachteten Situation mit den Mitteln der Schriftsprache, denn:

Die Vignette ist nicht lediglich eine nachgetragene Veranschaulichung einer Beobachtung, die es auch ohne sie gibt. Vignetten sind sprachliche Gestaltungen konkreter, sinnlicher Erfahrungen. (Meyer-Drawe 2016, 17)

Eine schülerseitig gemachte Erfahrung bildet den Ausgangspunkt einer jeden Vignette, wodurch diese Textsorte über die reine Deskription einer Beobachtung hinausreicht. Dazu muss die durch eine:n Schüler:in gemachte Erfahrung als solche vom Forschenden zuallererst einmal wahrgenommen werden. Damit dies geschieht, müsse der Forschende durch „die Gestimmtheit einer bestimmten Situation“ (Rößler/Ammann 2017, 98) affiziert sein. Sofern dies der Fall ist, liegt eine geteilte Erfahrung von Forscher:in und Schüler:in vor. Durch die Form der Vignette wird diese sog. „Miterfahrung“ (Rathgeb-Weber/Krenn/Schratz 2017, 126) vom Forschenden in Sprache überführt. Da diese „möglichst nah am Erleben der Schüler/innen verfasst“ (Schwarz 2013, 42) sein soll, wird ethnografisch, also beteiligt und nicht distanziert, vorgegangen. Das Transformieren der gelebten Erfahrung in Sprache führt allerdings dazu, dass das Produkt immer nur näherungsweise der ursprünglichen Wahrnehmung an der Situation Beteiligter entsprechen kann (vgl. ebd., 43).<sup>89</sup> So bedingt der Wechsel

.....

89 Das ist ein Grund dafür, dass das Sprechen von an der Situation Beteiligter möglichst unverfälscht wiedergegeben werden sollte. Dazu zählt nicht nur der Inhalt des Gesagten, sondern auch dessen Formung. Diese kommt durch u. a. „die Art und Weise des Redens und Schweigens, ein Zögern, Flüstern, Stocken, Stammeln, lautes oder leises Sprechen“ zustande und verweist auf die Qualität der Erfahrung (vgl. Rathgeb-Weber/Krenn/Schratz 2017, 131).

von Wahrnehmung zu Sprache, „dass nicht ‚die Sachen selbst‘, sondern etwas sprachlich Vorgegebenes zum Ausdruck kommt“ (Thielmann 2020, 70). Die Vignette ist dementsprechend immer ein Stück sprachlich vermittelte Realität (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 13). Damit bleibt das Überführen des Erfahrenen in Sprache letztlich unzureichend (vgl. Agostini 2017, 28). Alternativen zum verbalsprachlichen Ausdruck, um Erfahrungen zu beschreiben, liegen jedoch nicht vor (vgl. Agostini 2016b, 304). „Sprachbilder“ können dieses Dilemma ein Stück weit auflösen, da „[sich] deren Bedeutung nicht auf diskursive oder begriffliche Ausdrücke festlegen lässt und die gerade darin einen anschaulichen *Überschuss* bereithalten“ (Agostini 2017, 28).<sup>90</sup> Insgesamt lässt sich das Dilemma dennoch nicht vollständig auflösen, nur transparent machen (vgl. Schwarz 2017, 111). Es korrespondiert in gewisser Weise sogar mit dem phänomenologischen Ansatz, nach dem kein objektives Abbild von Welt erzeugt werden kann (vgl. Thielmann 2020, 71). Demnach sind Vignetten vielmehr als Beispiele zu verstehen, mittels derer Wahrnehmungen und Erfahrungen narrativ verdichtet ausgestellt werden (vgl. Agostini 2020, 153–154). Um dies zu erreichen, sollen die in einer Vignette genutzten Worte den subjektiv wahrgenommenen spezifischen Klang der Situation zum Ausdruck bringen (vgl. Meyer-Drawe 2016, 17; Agostini/Schratz/Risse 2018, 13). In ihrer schriftsprachlichen Form deutet die Vignette damit auf etwas, was der Forschende im Feld dergestalt wahrgenommen hat (vgl. Baur 2016, 12). Wahrgenommen und in Vignetten eingefasst werden „unerwartete Ereignisse“ (Agostini/Schratz/Risse 2018, 13). Mit diesen sind im pädagogisch-phänomenologischen Zusammenhang Lernerfahrungen verbunden, die zuallererst durch u. a. *Aufforderung*, *Stimulanz*, *Anziehung* oder *Abstoßung* ausgelöst werden (vgl. ebd.). Wie ein in eine Vignette eingefasstes, unerwartetes Ereignis konkret aussehen kann, soll nachfolgendes Beispiel<sup>91</sup> veranschaulichen:

.....

90 Vergleichbar hiermit ist ein Foto, das einen ausgewählten Erfahrungsmoment auf Zelluloid (vermeintlich) fixiert. In der Gesamtkomposition des Bildes wird mehr als das von der fotografierenden Person intendierte Motiv enthalten sein. Dergestalt lässt sich der Bedeutungsüberschuss einer Vignette und ihr darstellendes Potenzial im übertragenen Sinne fassen.

91 Das Beispiel stammt aus dem Vignetten-Korpus des Autors. Die Beobachtung wurde im Rahmen der regelmäßig vom Autor begleiteten Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag (OGS, 25.06.2018) gemacht, an der auch Boris teilnahm.

### Welches Lesen zählt in der Schule? – oder:

„[I]ch habe schon acht Bücher gesehen!“

Acht Schüler:innen aus dritten und vierten Klassen trotten in den Raum. Alle kennen ihren Platz und nehmen ihn ein. Dann ratschen Tornisterschnallen und Hefte klatschen auf Tischplatten. Die Lehramtsstudentin Frau Meier, die die Gruppe jeden Montag im Rahmen der OGS betreut, bittet um Ruhe. Sie predigt, dass in 45 Minuten alle Hausaufgaben erledigt sein sollen. Daraufhin haben alle Kinder zu tun – alle Kinder bis auf Emily. Die Viertklässlerin offenbar nicht. Weder hat ihre Tornisterschnalle geratscht noch ihr Heft geklatscht. Stattdessen rutscht sie unruhig auf ihrem Stuhl hin und her. Frau Meier scheint Emilys Unruhigsein zwischen den übrigen, arbeitenden Schüler:innen bislang nicht bemerkt zu haben; zumindest solange, bis Emily in die konzentrierte Geschäftigkeit hinein tönt: „ich ha:BE KEINE HAUSAUFGABEN AUF!“ Frau Meier, die gerade am Pult zu tun hat, unterbricht ihr geschäftig wirkendes Tun. Sie scannt den Raum mit ihrem Blick und ortet Emily als Urheberin des unüberhörbaren Einwurfs. Kurz sieht sie Emily an und erwidert singsangartig: „Dann, solltest du, jetzt in der Zeit, le:sen.“

Äußerlich wirkt es so, als ob Emily nicht einmal darüber nachdenken würde, was Frau Meier ihr gerade aufgetragen hat. Vielmehr bleibt Emily, sie bleibt ruhig sitzen. Sitzen im eigentlichen Sinne kann Emilys Haltung allerdings nur bedingt genannt werden: Ihren rechten Fuß hat sie auf der Sitzfläche des Stuhls angewinkelt abgelegt, der linke Fuß ankert dazu auf dem Boden. Den Kopf hat sie in die zu einem Kelch geformten Hände abgelegt. Sie blickt in die Ferne. Zum Fenster hinaus. Es wirkt so, als ob sie nichts Bestimmtes fixiere. Emily verbleibt einige Zeit in dieser Haltung. Sie wirkt abwesend. Zumindest solange, bis die konzentrierte Geschäftigkeit unter den Schüler:innen zurückgekehrt ist. In diese hinein tönt sie: „ICH KANN DANN JA JETzt (.) »Gregs Tagebuch« (..) wei:ter?“

Frau Meier hilft gerade auf der anderen Seite des Klassenraums Dwayne. Von dort aus sieht sie Emily an. Zwei Mal nickt sie ihr zu, ehe sie sagt: „Das ist doch gut! Ist »Gregs Tagebuch« ein schönes Buch?“

Emily sieht Frau Meier auch an. Ihre Unterarme liegen nun entspannt auf dem Tisch. Wie eine Giraffe streckt sie ihren Hals in Frau Meiers Richtung, lächelt breit und antwortet, nach einer kurzen Pause: „Ja, ich habe schon acht Bücher gesehen!“

### **Vignettenlektüre:**

Emilys nach einer kurzen Pause gegebene Antwort: „Ja, ich habe schon acht Bücher gesehen!“, irritiert. Was genau meint Emily mit „gesehen“? Hat sie im aus Text- und Bild-Ebene bestehenden Comic-Roman sich primär der letzteren gewidmet? Oder ist für sie das Lesen auf einer *Sehfläche*, als was eine Seite im Comic-Roman nach Schmitz (2005) aufgefasst werden kann, eher ein müheloser Akt des Ansehens als ein mühevoller Akt des Erlesens? Auf ersteres deutet Emilys Hinwendung im Oberkörper zu Frau Meier und ihre unaufgeregt gegebene Antwort hin. Womöglich hat Emily auch nicht ausschließlich den Comic-Roman angesehen, sondern ebenfalls eine oder mehrere Filmadaptionen aus dem Medienverbund rezipiert. Da im Jahr 2018 noch keine acht Filmadaptionen verfügbar waren, ist der Verdacht, Emily könnte mit der genannten Anzahl bislang rezipierter Erzählungen (ausschließlich) auf die Filme verweisen, eher unbegründet. Auffällig ist, unabhängig davon, auf welche Medien oder Serien-Teile Emily genau referenziert, dass sie nicht erwartet hätte, dass das Lesen von „Gregs Tagebuch“ eine mögliche Handlungsoption im Rahmen der Hausaufgabenbetreuung darstellt. Hierfür spricht, dass sie ihre plötzliche Eingebung zum Weiterlesen von „Gregs Tagebuch“ immer leiser werdend und zunehmend stockender vorträgt. Und in der Tat liegt die Annahme nahe, dass Comic-Romane kein adäquates Medium sind, dem sich im Rahmen Freien Lesens gewidmet werden darf. Zu hoch ist die Schnittmenge zu den medialen Praktiken, die Schüler:innen ohnehin außerhalb des Unterrichts vollziehen. Dieser Annahme entgegen spricht allerdings die ausreichende Bestückung der schulinternen Bibliothek mit Verleihexemplaren zu den „Gregs Tagebuch“- und „Tom Gates“-Comic-Roman-Serien (vgl. Abb. 11).



**Abb. 11:** Regalbrett der schulinternen Bibliothek

Mindestens von Seiten der Schulbibliothek wird das Medium Comic-Roman somit nicht abgewertet. Was indes scheinbar eher unbewusst von Frau Meier abgewertet wird, ist das Freie Lesen. Dieses kann von Emily nicht als belohnende Tätigkeit dafür, dass sie heute einmal keine Hausaufgaben zu erledigen hat, erfahren werden. Gleich einer das Nichtbeschäftigtsein im Rahmen der Hausaufgabenbetreuung kompensierende Standardaufgabe wird es Emily „aufgetragen“. Frau Meiers Vorgehen gleicht hierbei einer Prozedur, die aufgrund einer eingetroffenen Wenn-Dann-Bedingung abgespielt werden muss. Darauf deutet zumindest ihr singsangartiger Tonfall hin, der wie etwas ihr Auferlegtes klingt. Durch das unnatürliche Dehnen der ersten Silbe in dem Wort „lesen“ wird dieser Eindruck unterstützt. Hingegen hat Emily zumindest noch die Wahlfreiheit ein Buch für das Freie Lesen auszuwählen. Was jedoch an Literatur beim Freien Lesen zugelassen ist, scheint aufgrund ihres unsicher vorgetragenen Vorschlags dispositiv eingeschränkt. So lässt sich Emilys Aufrichten und Hinwenden zu Frau Meier dahingehend interpretieren, dass sie davon positiv überrascht ist, dass diese sie in der Absicht, „Gregs Tagebuch“ weiterzulesen, bestärkt („Das ist doch gut!“).

Das Beispiel soll veranschaulichen, wie „besondere Momente“ (Agostini/Schratz/Risse 2018, 13), die auf Lernerfahrungen seitens Schüler:innen hindeuten, mittels einer Vignette aufgegriffen und durch Lektüre ausgelegt werden können. Da das, was (scheinbar) ein Lernmoment für die Schülerin ist, vom Forschenden ausgewählt und verschriftlicht wird, bleiben Vignetten stets „Abschattungen“ des Lernens und sind nie deren „reine Essenz“ (vgl. Peterlini 2016a, 26). Die mittelbare Zugänglichkeit der Lernerfahrungen von Schüler:innen durch Forschende soll durch den Vergleich mit dem Blick aus einem beschlagenen Busfenster illustriert werden:

Die Scheibe ist beschlagen, der Forschende wischt sich ein Guckloch frei. Er erspäht durch dieses Sichtfenster etwas, das seine Aufmerksamkeit beansprucht. Noch ehe er es genauer fassen kann, ist es schon an ihm vorübergezogen.

Genau wie der beschränkte und flüchtige Blick aus dem Busfenster ist die Vignette eine Momentaufnahme im (subjektiven) Wahrnehmungsfeld des Forschenden. Mit der phänomenologischen Orientierung des Forschungszugangs ist also verbunden, dass die Erfahrung eines Forschenden im Feld nicht ein Phänomen des Lernens in seiner vollständigen Komplexität abbildet, sondern wie dieses in der gerichteten Aufmerksamkeit des Forschenden selbst erscheint (vgl. Schwarz 2018, 30).

### 5.2.2.2 Der Diskurs zur Vignetten-Methodologie

Ein Ziel empirisch-qualitativer Bildungsforschung ist das Offenlegen von schülerseitigen Lernprozessen.<sup>92</sup> Stellvertretend für den Innsbrucker Ansatz erhebt Schwarz (vgl. 2017, 109) den Anspruch, dass die pädagogisch-phänomenologisch orientierte Vignettenforschung eine Forschungsmethodik sei, mit der die Unzugänglichkeit des Lernens im weiteren Sinne bzw. schulischer Lernprozesse im engeren Sinne erforscht werden könne. Dazu wird der Fokus vom Lernergebnis, dem potenziell messbaren Output, zum Lernprozess, dem erfahrungshaltigen Moment, verlagert (vgl. Schratz 2016, 201). So komme das sog. ‚Dazwischen‘ in den Blick. In diesem Dazwischen beginnt

.....

92 Unabhängig von der an dieser Stelle vorgenommenen Engstellung auf qualitative Sozialforschung werden Vignetten ebenso in der quantitativen eingesetzt (vgl. Schnurr 2003).

für Meyer-Drawe wirkliches Lernen: „Lernen beginnt in dieser Hinsicht dort und dann, wo und wenn das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht.“ (Meyer-Drawe 2008, 15) Während die Vignettenforschung nach dem Innsbrucker Ansatz noch relativ jung und wenig verbreitet ist, kann die sog. ‚vignette methodology‘ auf eine längere Phase der Dissemination – insbesondere in der anglo-amerikanischen Forschungslandschaft – zurückblicken. Nach deren Verständnis können Vignetten als

textual, audio, or visual artifacts consisting of fictional, simulated, or actual situations, which can be adapted and applied to a range of both qualitative and quantitative research designs (Kandemir/Budd 2018, 8);

oder

a focused description of a series of events taken to be representative, typical, or emblematic in the case you are doing. It has a narrative, storylike structure that preserves chronological flow and that normally is limited to a brief time span, to one or a few key actors, to a bounded space, or to all three (Miles/Huberman 2009, 81);

oder

vivid portrayal of the conduct of an event of everyday life, in which the sights and sounds of what was being said and done are described in the natural sequence of their occurrence in real time (Erickson 1986, 149–150)

definiert werden. Diese drei in verschiedenen Jahrzehnten veröffentlichten Definitionen lassen Vignetten als recht theorieleses und damit universell nutzbares Erhebungsverfahren erscheinen, das keine erhebliche Differenz zu literarischen Texten mehr aufweist. Kahlhammer (2017, 64) fasst – stellvertretend für die Innsbrucker Forschungsgruppe – Vignetten (str)enger (theoriegeleitet) und zwar als „die Wiedergabe eines bedeutsamen Moments in Textform, in

der eine besondere Erfahrung durch das Miterfahren des Forschenden greifbar wird“. Der erhebliche Unterschied zwischen dem Innsbrucker Ansatz einerseits und der vignette methodology andererseits scheint daher zu rühren, dass im Diskurs zu letzterer kein Konsens darüber besteht, welchen formalen Vorgaben das Verfassen von Vignetten zu folgen hat, also u. a. welchem Fokussierungsgrad oder welchen Gütekriterien zu genügen ist.<sup>93</sup> Entsprechend findet sich eine weite Auslegung, was alles als Vignette gelten dürfe. Das führt dazu, dass unterschiedliche Verfahrensausprägungen koexistieren und Vignetten z. T. nur noch zur Illustration methodisch anderweitig erhobener und ausgewerteter Daten in Gebrauch genommen werden (vgl. Miles/Huberman 2009, 82–83).<sup>94</sup> Sie sind dann die fiktional-narrative Zusammenfassung eines empirisch gewonnenen Befunds: „[T]he vignette does not represent the original *event itself*, for this is impossible. The vignette [...] highlights the author’s interpretive perspective.“ (Erickson 1986, 150) Das Missbrauchspotenzial hinsichtlich Desinformation liegt hierbei auf der Hand (vgl. ebd.). In der vignette methodology fungieren Vignetten darüber hinaus auch als Erzähl-Stimulus zur Datenerhebung.<sup>95</sup> Als Stimulus werden u. a. moralische Dilemmata genutzt (vgl. Liefner/Maak 2019, 123), so z. B. im Rahmen von Fragebögen, Surveys oder Interviews (vgl. Kandemir/Budd 2018, 12). Auch in dieser Funktion als Elizitationsverfahren reicht das Spektrum von fiktiven Erzählungen ohne dokumentierte Datengrundlage (vgl. Finch 1987) bis hin zur Narrativierung real stattgefundenener, dokumentierter Situationen (vgl. Gould 1996). Auf dieser Basis können Vignetten entsprechend ihres Fiktionalitäts- bzw. Faktualitätsanteils zwischen den Polen *komplett erdichtet (fiktiv)* und *tatsächlich stattgefunden (real)* eingeordnet werden (vgl. Liefner/Maak 2019, 122–123).

.....

93 Die Beliebigkeit – und damit das Unterlaufen von Standards qualitativer Forschung – kann soweit reichen, dass wie bei Merryfield (1992) Dialoge innerhalb einer Vignette auf Basis als zentral gewerteter Beobachtungen vollständig fiktiv erstellt werden (vgl. Miles/Huberman 2009, 82). Derart verfasste Vignetten sind eine Interpretation und Veranschaulichung bereits (mindestens mental) ausgewerteter Daten.

94 So z. B. zu finden in Fellowes und Oakley (2020, xix): „Vignettes showcase interesting examples of children engaging with literature.“

95 Insbesondere bei sensiblen bzw. schwierigen Themen bietet sich dieses Vorgehen an. Eigenes kann im Schutz der Vignette thematisiert werden.

Insgesamt existieren gewisse Schnittmengen zwischen der vignette methodology und der Innsbrucker Vignettenforschung: Auf formaler Ebene sind das Kürze, Detailreichtum und Prägnanz; auf inhaltlicher Ebene die Fokussierung und Darstellung von etwas Entscheidendem bzw. Einschneidendem (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 12; Agostini/Schratz/Risse 2018, 13). Ebenfalls nutzen beide Ansätze Feldnotizen als Ausgangsmaterial, das literarisch verdichtet wird (vgl. Erickson 1986, 150). Hierbei findet unweigerlich ein Sampling bzw. eine doppelte Selektion statt, denn es muss eine Situation in der Menge potenziell relevanter Situationen wahrgenommen und ausgewählt werden; diese kann wiederum unmöglich in ihrer vollständigen Komplexität dargestellt werden, weshalb zu zeigende Ausschnitte aus dieser bestimmt werden müssen (vgl. ebd.).<sup>96</sup> Selektiv bzw. komplexitätsreduzierend kann bei beiden Schritten u. a. das Forschungsinteresse wirken. Unabhängig vom durch Selektion gesetzten Fokus muss die wahrgenommene Situation möglichst authentisch und vorurteilsfrei beschrieben werden. Dazu zählt, dass die stattgefundenene Ordnung von Handlungen und Ereignissen erhalten bleibt. Andernfalls kommen Forschungsergebnisse zustande, die auf die Rohdaten nicht mehr zurückführbar sind.

Eine Strategie, um Authentizität zu wahren, ist die Wiedergabe von direkten Zitaten der Akteure (vgl. ebd.). Eine weitere Schreibstrategie, die Erickson (vgl. ebd., 151) empfiehlt, ist das Verfassen von zwei Vignetten zu derselben beobachteten Situation. Als dritte Strategie eignen sich mehrteilige Vignetten. Anders als bei einteiligen kann durch das Fortführen gewisser Protagonist:innen die Plausibilität von deren Handlungen nicht kaschiert werden (vgl. Finch 1987, 107–108). Unabhängig von Schreibstrategien sollten Auswahlentscheidungen bzw. Samplingstrategien an anderer Stelle im Forschungsbericht offengelegt und kritisch reflektiert werden. So können Forschende bereits selbst auf einen potenziellen *Confirmation Bias* ihrerseits aufmerksam werden (vgl. Erickson 1986, 151). Im Gegensatz zum Innsbrucker Ansatz, bei dem Vignetten Lesende *in medias res* führen sollen (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 17), dürfen in der vignette methodology rahmende Kontexte oder Kommentare die Vignette semantisch anreichern (vgl. Erickson 1986,

.....

96 Das darf jedoch keinesfalls zu manipulativer Selektion führen.

152). Zudem sollten ausgewertete Vignetten nicht für sich stehen, sondern als ein Beispiel unter weiteren für ein sich in den Daten zeigendes typisches Phänomen herangezogen werden.

In der Deutschdidaktik liegt ein uneinheitliches sowie überwiegend undifferenziertes Verständnis und Nutzen des Vignetten-Begriffs vor: Zunächst einmal findet der vignette methodology-Diskurs äußerst selten Berücksichtigung (vgl. als Ausnahme: Liefner/Maak 2019). Viel gravierender ist allerdings, dass mit Vignetten überwiegend auf Basis von videografierten oder protokollierten Unterrichtsbeobachtungen geskriptete Situationen des Lehrens und Lernens gemeint sind, die als Musterbeispiele für den fachspezifischen Lehrkompetenz-ausbau in der Aus- und Weiterbildung genutzt werden.<sup>97</sup> Solcherart Vignetten liegen den (angehenden) Lehrer:innen in Form eines Videos (vgl. z. B. Heins 2018, 2020) oder Textdokuments (vgl. z. B. Benz 2018) vor. Unabhängig vom Medium dienen sie als Impuls zum Aufbau von Handlungsfähigkeit im Feld.<sup>98</sup> In zwei vergleichsweise älteren deutschdidaktischen Publikationen zur Lese-sozialisation sind Vignetten genutzt worden, ohne als solche betitelt worden zu sein: In der Studie von Pieper et al. (vgl. 2004, 26) wurde die Lebenswelt und Lektürepraxis von Hauptschüler:innen mittels einer Art von Interview-vignetten beforscht. Das waren paraphrasierte Interviews, die auf Grundlage von Transkription und Sequenzierung entstanden sind. Auf diese Weise sollte verdichtet werden, ohne Komplexität zu reduzieren (vgl. ebd., 36). Ausgewer-

.....

97 Diese werden auch als „Fallvignetten“ bezeichnet und stellen nach Dirks (2019, 96) „situationspezifische Handlungsabläufe“ von Unterricht dar. Für die seminaristische Arbeit mit diesen liegt der Fall als Audio- oder Videografie vor und zumindest einzelne Sequenzen wurden im Vorwege nach einfachen Regeln transkribiert (vgl. ebd.). Ziel der Fallbearbeitung in der Lehrerbildung ist der „Erwerb von Handlungskompetenz“ (ebd.). Wie demgegenüber Vignetten speziell in der Arbeit mit Kindern genutzt werden können, zeigen Barter und Renold (vgl. 2000).

98 Dazu werden (angehende) Lehrer:innen mit einem aus fachdidaktischer Sicht relevantem Problem konfrontiert. Passend zu diesem Problem werden heuristische Konzepte vermittelt, sodass die (angehenden) Lehrer:innen in die Lage versetzt werden, das Problem als solches über das Alltagsverständnis hinaus überhaupt wahrnehmen und theoriegeleitet beschreiben zu können. Darüber hinaus benötigen die (angehenden) Lehrer:innen aber auch Handlungsalternativen, d. h. (Vor-)Wissen darüber, wie situational adäquates Lehrerhandeln hinsichtlich des dargestellten Problems aussehen könnte. Dabei geht es nicht um die eine richtige Lösung, sondern darum, über potenziell aussichtsreiche Lösungen theoriegeleitet zu diskutieren. Hierdurch üben sich (angehende) Lehrer:innen in die reflexive Praxis ein.

tet wurden die Daten qualitativ-inhaltsanalytisch. Dabei wurden Kontexte im Sinne der Explikativen Inhaltsanalyse herangezogen (vgl. ebd.).<sup>99</sup> Der Vignette ähnlich – wohl am ehesten Anekdoten – sind die im Sammelband von Larcher und Spiess (1980) enthaltenen Fallgeschichten zur literarischen Sozialisation Heranwachsender. Retrospektiv wurden von unterschiedlichen Autor:innen erinnerte Situationen aufgeschrieben, die bedeutungshaltige Erfahrungen für die je individuelle Lesesozialisation präsentieren.

Erst vor Kurzem haben sich Mitglieder der Innsbrucker Forschungsgruppe selbst mit dem Potenzial von Vignetten zur Erforschung lesebezogener Erfahrungen auseinandergesetzt (vgl. Rathgeb-Weber/Agostini/Schwarz 2024).

### 5.2.2.3 Besondere Potenziale der Vignette zur Beforschung des Lesens

Zusammenfassend lassen sich vier besondere Potenziale der Vignette extrapolieren, um erfahrungsträchtige Lernprozesse – auch und insbesondere in Bezug auf das Lesen – sichtbar zu machen:

#### 5.2.2.3.1 Potenzial 1: Lernseitigkeit –

##### Der Mitvollzug der gelebten Erfahrung

Die gelebten Erfahrungen von Lernenden werden zum Ausgangspunkt für das Lehren erhoben (vgl. Agostini/Schratz/Risse 2018, 4). Das erfordert ein „Umlernen in Richtung Lernseitigkeit“ (Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 46). Entsprechend werden Lernprozesse nicht mehr aus der Sicht der Lehrperson distanziert beobachtet und eingeordnet, sondern im Modus der *Mit-Erfahrung*, an der Seite des Lernenden, mit-vollzogen (vgl. Agostini/Schratz/Risse 2018, 13). Das bringt mit sich, dass schülerseitige Erfahrungsvollzüge so beschrieben werden, wie sie vom Forschenden selbst in der Situation wahrgenommen und mit-erfahren werden – und zwar in all ihrer Brüchig- und Sprunghaftigkeit (vgl. Agostini 2017, 30). Die Vignette ist dazu nah am Lernenden verfasst und ermöglicht es dem Forschenden, an der einmalig gelebten

.....

99 Wie im oben genannten Vignetten-Beispiel anhand der Information zur Entleihbarkeit von „Gregs Tagebuch“-Romanen aus der Schulbibliothek geschehen, wird diese Technik im Rahmen der vorliegenden Arbeit ebenfalls selektiv angewandt.

Erfahrung *distanziert*, *wiederholt* und *entschleunigt* teilzuhaben und gleichzeitig sich selbst zu enthalten. Auf diese Weise kann potenziell ergründet werden, warum sich eine Lernerfahrung beim Schüler eingestellt hat.

Der Turn zur Lernseitigkeit hat zur Folge, dass Lehren nun vom Lernen aus zu denken und zu konzipieren ist. Es geht für den Lehrenden um ‚Erfahrungs(mit)vollzüge‘. Agostini (vgl. 2016b, 17) betont, dass hierunter keine klassische Schülerzentrierung zu verstehen ist, also das Hineinversetzen der Lehrperson in die Perspektive einzelner Schüler:innen, sondern Lehren müsse konzeptionell im Modus des Lernens erfolgen. Dieser Perspektivwechsel sei nicht nur in der Datenerhebung und -aufbereitung einzunehmen, sondern ebenso in der -auswertung (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 46).<sup>100</sup>

#### 5.2.2.3.2 Potenzial 2: Erfahrungsorientierung über Ergebnisorientierung

Mit dem Potenzial der Lernseitigkeit ist jener der Erfahrungsorientierung eng verbunden: Nicht ein avisierter Output, sondern die Erfahrung, die im Lernprozess auf Lernendenseite gemacht wird, steht im Zentrum. Der Kontrast zur Output-Orientierung, bei der vorrangig die Lernerträge beurteilt werden, ist offenkundig: Während die Erfahrungsorientierung primär um *Aha-Momente* bemüht ist (vgl. Peterlini 2016b, 31), geht es der Output-Orientierung um *Kapiert-Effekte*. Ein Aha-Moment ist Peterlini zufolge nicht zwingend ein Geistesblitz, sondern zeigt

sich vielfach in einem Aufleuchten oder Einknicken des Leibes, einer veränderten Körperhaltung, einem sich erhellenden, erblassenden oder errötenden Gesicht, einem barschen Wort oder einer ruckartigen Bewegung. Das Lernen, das sich darin zeigt, muss nicht jenes Lernen sein, das erwartet wird. Möglicherweise ist es ein Verlernen, der Ansatz zu einem Umlernen, ein Innehalten und Stocken, das ein Lernen vielleicht erst für die nächste Zeit ankündigt – oder aber auf einen verbauten Lernweg hinweist [...]. (ebd., 31–32)

.....  
100 Schnittmengen mit der *Situationistischen Unterrichtsforschung*, wie sie Wiesemann und Amann (2002) vertreten, sind gegeben, sollen in dieser Arbeit jedoch nicht vertieft werden.

Durch den Turn zur Erfahrungsorientierung wird der Blick also auf das Dazwischen, also auf jene Prozesse, die sich auf dem Lernweg selbst vollziehen, gelenkt.

### 5.2.2.3.3 Potenzial 3: Ganzheitlicher Blick auf Responsivität

Das vorangegangene Zitat verweist darauf, dass das Phänomen *Lernen* sich nicht unmittelbar zeigt, sondern vermittelt über körperliche Reaktionen (vgl. Schwarz 2017, 110). Daher sind Erfahrungen anderer nie originär, sondern ausschließlich leiblich vermittelt empirisch zugänglich (vgl. Schwarz 2018, 96). Leiblichkeit ist in der Phänomenologie spätestens seit Merleau-Ponty als Erfahrungsort der Welt zu verstehen (vgl. Fischer 2012a, 20). Dieser sei weder rein materiell noch rein geistig aufzufassen, sondern verschränke beide Dimensionen (vgl. Waldenfels 2000, 247).

Um zu verstehen, wie sich Lernen vollzieht, wird deshalb in Abgrenzung zu rein kognitionspsychologischen Zugriffen mit Vignetten ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt. Dazu wird in Vignetten das *Wie* von responsiven (Sprach-) Handlungen neben dem *Was* auf einen Anspruch von außen eingefasst. Denn Spuren des Lernens zeigen sich in Erfahrungen und deren *Was*-Ebene lasse sich nur über die *Wie*-Ebene erschließen (vgl. Agostini 2017, 25). Um das *Wie* untersuchen zu können, werden Situationen, in denen Schüler:innen untereinander, mit der Lehrperson und dem Lerngegenstand räumlich und zeitlich gebunden interagieren, in Form der Vignette festgehalten und zugänglich gemacht (vgl. Agostini/Schratz/Risse 2018, 14). Hierbei sind als Ausdruck von Erfahrung bzw. des Ergriffenseins sowohl verbale als auch nonverbale bzw. leibliche Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Rathgeb-Weber/Krenn/Schratz 2017, 131).<sup>101</sup> Gegenüber

101 Inzwischen ist im interdisziplinären Diskurs eher der Begriff des Embodiments gebräuchlich.

Im Vergleich zur Phänomenologie wurde der *body turn* in den Sozial- und Kognitionswissenschaften jedoch erst kürzlich vollzogen (vgl. u.a. Gugutzer 2006; Chemero 2009). Die Innsbrucker Vignettenforschung bevorzugt Merleau-Pontys für Fragen des Embodiments nutzbaren leibphänomenologischen Ansatz gegenüber den mehr an Zeit und Raum ausgerichteten hermeneutischen Ansätzen von Heidegger und Gadamer (vgl. Schwarz 2017, 111). Merleau-Ponty versucht mit diesem die von Descartes aufgebraachte dichotomische Teilung des Menschen in Körper und Geist durch Zusammenschluss zu überwinden. Leitend ist die Annahme, dass Erfahrungen an unsere körperliche Existenz gebunden sind (vgl. Meyer-Drawe 2017, 14).

der Forschung mit Videovignetten hat die ethnografisch-phänomenologische Vignettenforschung damit deutlich mehr Informationen über den Erfahrungsprozess und das Respondieren auf diesen potenziell zur Verfügung – zum Beispiel auch darüber, was für Gerüche in der Situation wahrnehmbar waren. Beim Verfassen von Vignetten sollte dieses Potenzial, Ganzheitlichkeit im Lernprozess abzubilden, berücksichtigt werden. Vor allem auch deshalb, weil die „Vervielfachung von Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten“ in der Auslegung einer Vignette durch Lektüren erst durch das Einschreiben von Blicken und leibkörperlichen Bewegungen der Handelnden gewährleistet werde (vgl. Agostini 2017, 25).

#### **5.2.2.3.4 Potenzial 4: Pädagogische Professionalität anverwandeln**

Professionalität wird nach Paseka, Schratz und Schrittmesser (2011, 8) „als Ausdruck *professionalisierten Handelns*“ verstanden. Dieses entstehe, wenn Routinen durchbrochen werden und Wissen in Können durch individuelle Aneignungsprozesse überführt wird (vgl. ebd., 36). Durch Vignetten werden Erfahrungen einzelner Schüler:innen indirekt zugänglich. Diese werden nicht auf ihre kognitive Dimension verengt, sondern leibbezogen, sprich ganzheitlich, dargestellt (vgl. Agostini et al. 2017, 350). Vom Handlungsdruck der Praxis entlastet können (angehende) Lehrer:innen diese betrachten und reflektieren. Das bedeutet, sich mit „Irritationen und Negativitätserfahrungen“ auseinanderzusetzen, um Gelingen und Scheitern im Lernprozess auf die Spur zu kommen (vgl. Peterlini 2016a, 28). Auf diese Weise können sowohl Ermöglichungs- als auch Hemmungsfaktoren sowie – damit eng verbunden – Möglichkeiten für eigenes Lehrerhandeln in den Blick geraten und diskutiert werden. Dabei entstehen Erfahrungen über Erfahrungen, indem eine meta-reflexive Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln stattfindet. Das ist insofern bedeutsam, als lehrseitige Aufmerksamkeit im Feld stets intentional ist und auf bereits gemachten Erfahrungen basiert. Die Arbeit mit Vignetten verspricht daher einen doppelten Erkenntnisgewinn – sowohl in Bezug auf das Können der Lernenden als auch im Hinblick auf die professionelle Diagnosekompetenz der Lehrenden.

### 5.2.2.4 Konstruktions- und Validierungsprinzipien für Vignetten

Was sich zeigt, geht über das, was sich in Worte fassen lässt, hinaus.  
(Peterlini 2016a, 24)

#### 5.2.2.4.1 Phänomenologisches Schreiben:

##### Datenaufbereitung und -verdichtung

Mittels einer Vignette soll das in der jeweiligen Situation Erfahrene und Durchlebte, wie es durch die Sprache des Leibes sichtbar wird, schriftsprachlich fixiert werden. Um solche Lernmomente im Fluss des Unterrichts entdecken zu können, braucht es Beobachtungssensibilität. Diese Beobachtungssensibilität ist individuell verschieden und erzeugt einen Fokus. Erst dieser lässt „etwas als bestimmtes Etwas“ entstehen, das sonst womöglich im Lehr- und Lerngeschehen übersehen worden wäre (vgl. Agostini 2017, 25). Unabhängig davon, ob der Fokus dem Subjekt bewusst oder unbewusst ist, ist dieser durch vorangegangene Erfahrungen gelenkt. Vorerfahrungen lenken also den Fokus auf das Geschehen (vgl. Peterlini 2017, 45; Schwarz 2017, 112; Thielmann 2020, 67). Es bestehen auf Seiten des Forschenden damit erkenntnisleitende Interessen, die einerseits Affizierung für eine vorgefundene Situation ermöglichen und andererseits zu reflexivem Verständnis (schon in der Situation) führen.<sup>102</sup> Insofern wird das sich gerade ereignende Geschehen erst durch die Wahrnehmung des Beobachtenden „geboren“ bzw. „der Vielfalt gleichzeitigen Geschehens“ enthoben (vgl. Peterlini 2017, 45). Stangl (vgl. 2023) zufolge lässt sich selektive Wahrnehmung unter anderem durch Mechanismen wie Priming oder Framing auslösen. Sie basiert auf der menschlichen Fähigkeit zur Mustererkennung, einer zentralen Funktion des Gehirns, die es ermöglicht, Informationen effizient einzuordnen und zu bewerten. Um die eigene selektive Wahrnehmung offenlegen und selbst reflexiv einordnen zu können, sollten Forschende eine biografische Perspektive auf die eigenen phänomenbezüg-

.....

102 Die Affiziertheit des Forschenden ist nach Rößler und Ammann (vgl. 2017, 98) Grundvoraussetzung für das Verfassen einer Vignette. Diese unterliegt beim IM-PALS einer besonderen Dynamik, da der Forschende gleichzeitig Lesementor des Schülers Boris war und dementsprechend dessen Lesekompetenz weiterentwickeln wollte.

lichen Lernerfahrungen und unter Umständen hieraus entstandene kognitive Verzerrungen einnehmen (vgl. Peterlini 2017, 48). Diese erzeugen eine gewisse Gerichtetheit der Aufmerksamkeit beim forschenden Subjekt (vgl. Schwarz 2018, 96). Daneben kann potenziell verzerrtes Wahrnehmen, Auswählen und Verstehen reduziert werden, wenn Vignetten regelgeleitet verfasst werden.

Das Sammeln von Daten im Rahmen von IM-PALS fand im Zeitraum zwischen den Oster- und Sommerferien 2018 statt. Um geeignete Daten zum Verfassen von trächtigen Vignetten zu erheben, sollten die Erfahrungen des Schülers Boris durch den Modus des „Mit-Erfahrens“ (Schratz/Westfall-Greiter 2015, 24) geteilt werden. Dieser Modus zeigt eine der Innsbrucker Vignettenforschung eigene Zugangsweise und Haltung an, wonach Forschende sich als „mit-erfahrende Erfahrende“ (Rathgeb-Weber/Krenn/Schratz 2017, 139) an Lernprozessen verstehen. Das derart gewonnene „Material“ soll „erst nachträglich reflexiv und systematisch bearbeitet“ werden und hierbei dessen „Lebendigkeit und Ursprünglichkeit“ (Lippitz 1994, 7) erhalten bleiben. Die lernseitige Orientierung durch die Teilnahme als miterfahrender Erfahrender im Feld führt unweigerlich zu einer Forschungshaltung, „die bewusst von einer neutralen, distanzierten Beobachterrolle abweicht“ (Schwarz 2018, 91). Das Involviertsein und das Erkunden der eigenen Resonanz – im Gegensatz zum „Beobachten und distanzierte[n] Vermessen“ (Kahlhammer 2017, 65) – erwies sich retrospektiv betrachtet als ein wichtiges Element des Förderdesigns, damit eine Haltungsänderung gegenüber dem Lesen und sich selbst beim Mentee Boris einsetzte.

Alle Fördersitzungen wurden vollständig audiografiert. Darüber hinaus wurde zu jeder Sitzung vom Forschenden retrospektiv ein (Mit-)Erfahrungsprotokoll angefertigt, sobald dieser das Feld verlassen hatte.<sup>103</sup> Wann immer die

.....

103 Erfahrungsprotokolle werden frei verfasst. Sie „unterliegen keinem vorgegebenen Schema wie bei klassischen Beobachtungsprotokollen. Charakteristisch fehlt die a-priori-Systematisierung“ (Thielmann 2020, 68). Teilnehmende Erfahrungen bzw. Erfahrungsprotokolle weisen Schnittmengen zur Methode der Teilnehmenden Beobachtung auf: Beide zielen auf die Erhebung von Daten aus Alltagssituationen (vgl. ebd., 68–69). TnE und TnB sind jedoch nicht deckungsgleich, da der Forschende durch Mit-Erfahrungen *innerhalb* des Erfahrungsprozesses steht anstatt diesen von *außerhalb* zu beobachten (vgl. Schratz/Westfall-Greiter 2015, 24). Diese *innerhalb* gewonnenen Mit-Erfahrungen überstrahlen die Herausforderungen und Probleme zeitlich nachgelagerter schriftlicher Fixierung bei explorativen Studien (vgl. für diese Abwägung: Bortz/Döring 2006, 267).

Erinnerung dies zuließ, wurde die leibliche Dimension des Erfahrungsvollzugs in Form von u. a. Mimik, Gestik oder Stimme im Protokoll miterfasst. Mittels dieses wurden zunächst alle vom Forschenden als bedeutsam wahrgenommenen Erfahrungen festgehalten. An den Stellen des Protokolls, wo sich beim Forschenden besondere Resonanzen zeigten, wurden Markierungen eingefügt. Auf diese Weise wurden für das Anhören der audiografierten Sitzung im Re-Live vorab Lesezeichen gesetzt. Diese verweisen auf Erfahrungen, die möglicherweise zu einer Vignette verdichtet werden sollten.

Der Auswahl- und Schreibprozess fand aus pragmatischen Gründen erst einige Tage später statt. Einstiegspunkt in diesen war die Vergegenwärtigung der per Lesezeichen markierten, vergangenen erfahrungshaltigen Momente durch das Re-Live-Hören. Vergleichbar mit Kahlhammers (ebd.) Vorgehen ging es dabei (noch) nicht um das Finden; es galt zunächst wahrzunehmen und Resonanz zu spüren: An welchen Stellen entsteht erneut Resonanz und was zeigt sich beim Anhören der Situation mit Abstand verändert? Letztlich wurden durch das offene, resonant-leibliche Hören potenziell zu einer Vignette verdichtbare erfahrungshaltige Momente *bestätigt*, *verworfen* oder *neue entdeckt*.<sup>104</sup> Mitunter bedurfte es aber gar nicht solch eines detaillierten Vorgehens, um den Forschenden zu affizieren. Denn es gab einige Fördersitzungen, die ein unabgeschlossenes Ereignis hinterließen, das immer wieder ins Bewusstsein des Forschenden drang. Es handelte sich dann um eine besonders eindringliche Erfahrung, die der Forschende und Mentor mit seinem Mentee mitvollzogen hatte. Vielfach wurden diejenigen Situationen ausgewählt, die dem Forschenden vor dem Hintergrund seiner lesedidaktischen Sensibilität als für Boris *krisenhaft* erschienen sind.

Im Anschluss an diese eigens für das Projekt entwickelte Samplingtechnik wurden die Resonanz erzeugenden Situationen transkribiert. Die entstandenen Transkripte wurden wiederum mit dem Protokollierten zusammengeführt,

.....  
 104 Nach Thielmann (vgl. 2020, 73) sollte pro affizierendem Erfahrungsmoment jeweils nur eine Vignette verfasst werden. Werden mehrere solcher Momente in einer Vignette zusammengeführt, besteht die Gefahr, dass die Besonderheit des jeweils resonanzauslösenden Moments verloren geht.

sodass eine sprachsensibel gestaltete, erste Vignettenrohfassung entstand.<sup>105</sup> Diese erste Fassung galt es durch wiederholtes Anhören der Audioaufnahme so weit sprachlich zu verdichten, bis dass Nicht-Dabeigewesene beim Lesen der Vignette in das Geschehen potenziell regelrecht hineingezogen werden, es also wieder und wieder erlebbar wird (vgl. hierzu auch: Rößler/Ammann 2017, 101). Ferner wurde beim Schreiben der Vignetten darauf geachtet, zeitlich auseinanderliegende Ereignisse möglichst nicht zusammenzuziehen, um die zeitliche Ordnung und Struktur des Geschehens zu erhalten (vgl. Rathgeb-Weber/Krenn/Schratz 2017, 147). Um die wahrgenommene und protokollierte oder memorierte Leiblichkeit in Sprache zu übersetzen, schlägt Agostini (2017, 27) „eine Sprache mit größtmöglicher Prägnanz in der Wortwahl wie auch in der Wiedergabe der Nuancen des Wahrnehmens, Sprechens und Denkens“ vor. Diese bezieht sich dann auf das, was sich durch u. a. „Mimik, Gestik, Haltung, Gangart, Kleidung und Körperschmuck sichtbar zeigt“ (Agostini/Schratz/Risse 2018, 13). Neben Sprachbildern kommt Verben, Adjektiven und Adverbien zur Vermittlung von Stimmungen bzw. Atmosphären eine besondere Funktion zu (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 37; Agostini/Schratz/Risse 2018, 13; Thielmann 2020, 74).

Beim Verfassen von Vignetten können Fehler(muster) entstehen, die der Textsorte und dem damit verbundenen Forschungszugriff nicht angemessen sind. Die intersubjektive Auseinandersetzung im Gespräch der Forschungsgruppe kann dabei unterstützen, diese Fehler zu ermitteln und Vorschläge für ihre Überarbeitung abzuwägen. Nach Peterlini (vgl. 2016b, 31) lassen sich mehrere verbreitete Fehler identifizieren: So schleichen sich etwa Analyse oder Interpretation in die Darstellung der miterfahrenen Erfahrung ein. Auch bleibt der Blick häufig lehrseits verhaftet, anstatt konsequent auf der Seite des Lernens situiert zu sein. Ferner gerät der Lehrende oft als Mitlernender aus

.....

105 Um den spezifischen Sound von Situationen zu konservieren, sind in Vignetten direkte Zitate des Mentees enthalten. Grundsätzlich sollen in die Vignette eingehende Gespräche „möglichst detailgetreu transkribiert“ werden; d.h., dass „Nonverbales, etwa Sprechpausen, Stocken, Stottern, Veränderungen in der Lautstärke oder der Sprechgeschwindigkeit, brüchige Formulierungen etc.“ (Krenn 2017, 215) Berücksichtigung finden. Die Prägnanz der sprachlichen Gestaltung einer Vignette insgesamt kann ausgeschärft werden, indem „Wörter durch sprechende, prägnante Ausdrücke ersetzt [werden]“ (Rathgeb-Weber/Krenn/Schratz 2017, 145).

dem Fokus, wodurch die Interaktion im Vermittlungs- und Aneignungsprozess nicht mehr intersubjektiv nachvollziehbar ist. Fragen und Impulse, die das Schreiben einer Vignette positiv strukturieren können, nennen Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter (vgl. 2012, 38).

#### 5.2.2.4.2 Phänomenologisch orientiertes Forschungsgespräch: Validieren und überarbeiten

Im Gespräch mit den im Feld Beforschten und/oder innerhalb einer Forschungsgruppe werden Vignetten kommunikativ intersubjektiv validiert (vgl. Thielmann 2020, 72).<sup>106</sup> Innerhalb der Forschungsgruppe werden die vom Forschenden auf Basis der erhobenen Daten verfassten Rohvignetten gelesen, annotiert und diskutiert.<sup>107</sup> Auf diese Weise kommt es zu einer ‚Anreicherung‘ (vgl. Kahlhammer 2017, 66). Welche Rückmeldungen der Mitglieder auf die Vignette der Forschende letztlich in deren Überarbeitung einfließen lässt, bleibt ihm selbst überlassen (vgl. ebd.; Thielmann 2020, 76). Die Teilnehmer:innen der *Forschungsgruppe*, *Fokusgruppe* bzw. *Professionellen Lerngemeinschaft* nehmen damit die Rolle eines „critical friend“ (Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 49) bzw. Korrektivs ein, um die Vignette und deren Wirkung im Hinblick auf vom Forschenden im Feld Mit-Erfahrenes zu prüfen. Die mit der Vignette vorgenommene Versprachlichung der Erfahrung erweist sich oftmals als Ansatzpunkt für Reflexion und Überarbeitung (vgl. Kahlhammer 2017, 66). So empfehlen denn auch Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter (vgl. 2012, 37) im Gespräch der Forschungsgruppe (i) die eigene Resonanz in Bezug auf die in der Vignette verdichtete Erfahrung zu teilen und (ii) das Sprachmaterial unter besonderer Berücksichtigung der „Sprache des Leibes“ als „Verkörperung des Erfahrenen und Durchlebten“ zu diskutieren. Diskussions- und reflexionsanregend können u. a. die gewählten Wörter sein. Dabei stellt sich die Frage, an welchen Stellen sie die Erfahrung verlebendigen

.....

106 Die erstgenannte Möglichkeit wurde für das vorliegende Forschungsprojekt schnell verworfen. Hierzu fehlten allein schon die zeitlichen Ressourcen. Die gesamte Kontaktzeit mit Boris wurde in dessen Förderung investiert.

107 Analog zum Vorgehen der Innsbrucker Forschungsgruppe wurden die den finalen Vignetten in Kapitel 5.5.3.2 vorausgegangenen Rohvignetten mit den eigenen Paderborner und Kölner Lerngemeinschaften validiert.

und wo sie lediglich dem „Selbstzweck eines sich poetisch-literarisch gebenden Schreibens“ (ebd.) dienen.

Folglich sollten Vignetten im Prozess der Überarbeitung von allem unnötigen sprachlichen Ballast bereinigt werden. Thielmann (2020, 76) beschreibt diese Sub-Phase der Überarbeitung als „Phase des ‚Blackening out‘“. Alles nicht Notwendige oder Überbordende wird gestrichen oder reduziert (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 38; Thielmann 2020, 76). Dadurch kommt es zu einer noch stärkeren Verdichtung, die sich positiv auf die Prägnanz der Vignette auswirkt. Die Qualität einer Vignette bemisst sich letztlich daran, ob durch „Spuren des Durchlebten, Erfahrenen, Wahrgenommenen, Gespürten, Gehörten und Mit-Gefühlten“ (Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 38) die gezeigte Situation für Nicht-Zeugen nachvollziehbar bzw. erfahrbar wird. Dafür braucht es einen Überschuss an Deutungsmöglichkeiten für das Dargestellte. Dieses „Surplus“ (ebd., 14) verweigere simple Interpretationen des Gezeigten, biete Beteiligungsmöglichkeiten für differente Erfahrungshorizonte und weise über die einzelne Vignette hinaus (vgl. ebd., 14–15). Als ein weiteres Qualitätskriterium einer gelungenen Vignette gilt das Aktivieren von Leiblichkeit. Kommt es zur leiblichen Responsivität beim Lesen einer Vignette, könne von einer gelungenen Vignette gesprochen werden (vgl. ebd., 14).

Demgegenüber sind „begriffliche[] Präzision“ und „Generalisierung“ (ebd.) keine Qualitätsmerkmale, weil es beim Verfassen von Vignetten nicht um detailgetreues Abbilden, sondern um „das Verdichten des Affizierenden eines bestimmten Moments“ (Rathgeb-Weber/Krenn/Schratz 2017, 130) geht. Das entbindet jedoch nicht von der Anforderung und Verantwortung, dass der Text möglichst nahe am tatsächlich Gesagten bleiben sollte (vgl. ebd., 145), um Authentizität zu gewährleisten. Nichts soll in die Vignette hineingetragen werden, was in der Situation nicht gegeben gewesen wäre (vgl. ebd.). Insofern sind die Wörter bzw. ganzen Sätze, die spontan in der Situation von den Beforschten geäußert wurden, die zumeist angemessensten (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 36–37). Sie „tragen deutliche Spuren durchlebter Erfahrung in sich“ (ebd., 37). Von der Innsbrucker Forschungsgruppe werden Vignetten also mit dem Antrieb verfasst, Wirklichkeit authentisch darzustellen, diese jedoch nicht abzubilden. Als qualitatives methodisches Verfahren berichtet eine Vignette somit nicht über eine Erfahrung, sondern *stellt sie dar* (vgl. Schwarz 2018,

120). Die Basis hierfür bilden *Erfahrungsprotokoll* statt Beobachtungsnotiz, *Rekreation* statt Rekonstruktion, *Prägnanz* statt Präzision und *Miterfahren* von Erfahrung statt Teilnehmender Beobachtung (vgl. Schwarz 2020, 54–60).

### 5.3 Vorgehensweise

Sowohl das mediendidaktische als auch das lesedidaktische Basisverfahren von IM-PALS wurde bereits im Theorieteil der Arbeit ausführlich beschrieben. Die Genese der Kombination beider Verfahren in einem Förderverfahren soll im Rahmen der Kriterien für *Design Research* nachfolgend transparent gemacht werden. Dafür wird offengelegt, mit welchem Design begonnen wurde und wie die kontrollierte Manipulation unabhängiger Variablen und deren beobachteten Auswirkungen auf abhängige Variablen sich in Entscheidungen zur Design-Modifizierung niedergeschlagen haben. Um im Ergebnisteil die durch Interpretation von Vignetten sichtbar gemachten Ermöglichungs- und Hemmungsfaktoren des Designs im Hinblick auf die Entwicklung von Leseflüssigkeit und Lesemotivation bei Boris einschätzen zu können, ist es notwendig, ihn zuvor ausführlich vorzustellen. Dazu werden Einblicke in dessen Bildungsbiografie, medialen Praktiken sowie Sprach- und Lesefähigkeiten gegeben. Entsprechend der Fragestellung und der Forschungsfragen (vgl. Kap. 4) wurde bewusst der männliche Schüler Boris ausgewählt, der zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung<sup>108</sup> für sein biologisches Alter extrem disfluent und demotiviert las. Es wurde sich also gezielt auf die Anzahl *eines* männlichen Schülers beschränkt. Nur so konnte dessen Respondieren auf das Lernarrangement ausnahmslos detailliert dokumentiert, im Prozess vorläufig analysiert und die Ergebnisse in das Design der jeweils nächsten Fördersitzung eingearbeitet werden. Weitere Bedingungen, die das Design zu erfüllen hatte, waren, dass mindestens ein Medium des auszuwählenden Medienverbands anschlussfähig an die im Verlauf von Boris' Mediensozialisation entstandenen

.....  
 108 Der Begriff der Stichprobenziehung wird gemeinhin mit dem quantitativen Paradigma assoziiert. Jedoch hat die Stichprobenziehung im qualitativen Paradigma ebenfalls eine wichtige Funktion, nämlich die Gültigkeit der generierten Theorie zu prüfen (vgl. Schreier 2006b, 345).

Wahrnehmungsgewohnheiten sein sollte. Zudem sollte das Buch des Verbunds hinsichtlich seiner sprachästhetischen Komplexität die Lese- bzw. Rezeptionsfähigkeiten von Boris (leicht) überfordern, um den im Theorieteil postulierten, entlastenden mentalen Inferenzen zwischen den betreffenden Buchabschnitten und in Überschneidung oder inhaltlicher Nähe zu diesen dargebotenen Ausschnitten aus distinkten Medien – vor allem den AV-Medien des Verbunds – nachforschen zu können sowie dem Ansatz der ZNE zu genügen.

Ein Intensivleseförderarrangement wie das vorgestellte ist unweigerlich von Kontextbedingungen abhängig, die das Gelingen oder Scheitern maßgeblich mit beeinflussen. Aus diesem Grund wird versucht, die im Förderkontext gegebenen *individuellen, kulturellen, sozialen* und *medialen* Bedingungen möglichst ausführlich offenzulegen und zu reflektieren. Denn vor dem Hintergrund bekannter Lernausgangslage und flankierender Kontexte können Prozessdaten und Ergebnisse der Förderung so eingeordnet werden, dass aus diesen geschlussfolgerte Befunde auf ähnlich gelagerte Fördervorhaben im Sinne von Theoriebildung näherungsweise übertragbar werden (vgl. Bethmann 2020, 15).

### 5.3.1 Einzelfallstudie

Werden ein Fall oder wenige Fälle herangezogen, um ein Phänomen zu explorieren und auf diese Weise theoriebildend bzw. -generierend vorzugehen, so erscheint ein qualitatives Untersuchungsdesign angeraten. Gleichwohl schließen sich quantitative und qualitative Anteile in einem solchen Untersuchungsdesign nicht aus. Ein Untersuchungsdesign bildet das Gerüst, von dem aus das funktionelle Zusammenspiel der einzelnen Elemente des empirischen Teils strukturiert wird (vgl. Schreier 2006b, 343). Als Kennzeichen spezifisch qualitativer Untersuchungsdesigns sind das *induktive, offene* und häufig *zyklische Vorgehen* zu nennen (vgl. ebd., 344). Das in hermeneutischer Tradition durchgeführte „beschreibende[] Verstehen der Innensicht“ der beforschten Subjekte steht hierbei im Zentrum (vgl. ebd.). Um das interessierende Phänomen zu verstehen, müsse es im *natürlichen Kontext* untersucht und seine *Historie* einbezogen werden (vgl. ebd.). Eine Einzelfallstudie ist gegenüber einer multiplen Fallstudie dann zu bevorzugen, wenn ein Fall „als besonders interessant oder infor-

mationshaltig“ (ebd., 353) gilt.<sup>109</sup> Dieser ist durch „die Suche nach Erklärungshypothesen“ (ebd.) aufzuschlüsseln. Die gefundenen Hypothesen sind aber erst in Folgeuntersuchungen zu prüfen (vgl. ebd.). Durch Replikationen mit anderen Einzelfällen können in Folgeuntersuchungen Ergebnisse zunehmend plausibilisiert werden (vgl. Renner/Heydasch/Ströhlein 2012, 114). Gegenüber der Einzelfallstudie, die insofern rein deskriptiv angelegt sein kann, werden zu- meist im Rahmen einer multiplen Fallstudie „Erklärungen mittels Suche nach Übereinstimmungen und/oder Unterschieden zwischen den Fällen“ (Schreier 2006b, 353) generiert. Dabei kommen diejenigen Faktoren, die fallübergreifend identifiziert werden können, als Ursachen für das Auftreten des beobachteten Phänomens in Frage (vgl. ebd.). Abhängig vom Erkenntnisinteresse einer Einzelfallstudie müssen deshalb vor Beginn auf vier verschiedenen Dimensionen Entscheidungen hinsichtlich des Designs getroffen werden: (i) Soll deskriptiv und explorativ oder explanativ mittels Fallvergleich vorgegangen werden? Mit dieser ersten zu treffenden Entscheidung hängt unmittelbar zusammen, ob (ii) ein Fall oder mehrere Einzelfälle herangezogen werden müssen. Darüber hinaus muss entschieden werden, ob (iii) ein bestimmter Einzelfall betrachtet werden soll (intrinsische Fallstudie) oder die Manifestation eines allgemeinen Phänomens, z. B. Prüfungsangst, am Einzelfall beforscht werden soll (instrumentelle Fallstudie). Zuletzt muss noch geklärt werden, ob (iv) eine oder mehrere Erhebungs- und/oder Auswertungsmethoden genutzt werden sollen (vgl. Renner/Heydasch/Ströhlein 2012, 113; Onghena/Maes/Heyvaert 2019). Im

.....

109 Im Sinne Wagenscheins könne laut Bollnow (vgl. 1966, 138) am Einzelfall die Auseinandersetzung mit dem ‚Exemplarischen‘ stattfinden. Dazu „dringt man [am einzelnen] [...] in das Wesen des betreffenden Sachgebiets ein und dringt tiefer ein, als es beim Streben nach einem umfassenden Überblick möglich ist“ (ebd.). Ähnlich argumentiert auch Paßmann (2018, 25) pro geringe Fallzahlen: „Es ist ein grundsätzliches Problem der Beschreibung von Kultur, dass man gewissermaßen nur Bohrkerne zur Verfügung stellen kann, die an anderen Stellen andere Schichtungen hätten. Es wird allerdings nicht objektiver, wenn es allgemeiner wird. Ganz im Gegenteil entfernt man sich immer mehr von der sozialen und kulturellen Wirklichkeit, je mehr man in die Reinlichkeit des Abstrakten flüchtet (und etwa die Ich-Perspektive der Beschreibung verlässt und vergisst, dass es außerhalb von Ich-Perspektiven überhaupt keine Wirklichkeit gibt). Vielmehr steht einem bei jeder Theoretisierung ständig vor Augen, wie Theorie und beobachtete Wirklichkeit in einer Distanz zueinander stehen; wie sie stets etwas fixieren, das so fix nicht ist. Je höher der Formalisierungsgrad wird, umso größer ist die Distanz zur Wirklichkeit.“

Rahmen der vorliegenden Studie wird (ii) ein Fall, der disfluente und habituelle Nichtleser Boris und sein Respondieren auf das Lernarrangement IM-PALS, (i) beschrieben und exploriert. Auf diese Weise wird untersucht, wie sich der intermediale Einsatz von Medien zum selben Script und die adaptive Verbundauswahl in Passung an Wahrnehmungs- und Rezeptionsgewohnheiten (iv) einerseits auf Leseflüssigkeit (quantitativ) und andererseits auf Lesemotivation (qualitativ) auswirken. So viel sei schon einmal vorweg genommen: Es sollen die Faktoren dafür eruiert werden, warum Boris seinen Widerstand gegenüber der Tätigkeit des Lesens allmählich abbaut und sich in seiner Leseflüssigkeit stärker verbessert, als dies je zuvor in einem vergleichbaren Zeitraum während seiner gesamten vierjährigen Grundschulzeit vorkam. Dementsprechend handelt es sich um (iii) eine intrinsische Fallstudie.

Da das Sampling gezielt und nicht nach dem Zufallsprinzip erfolgte, kann bereits ein Studienteilnehmer zur Prüfung der Gültigkeit einer aufgestellten Theorie – hier, dass Boris durch IM-PALS seine Leseflüssigkeit verbessern und sich motivational dem Buchtext zuwenden wird – ausreichend sein (vgl. Patton 2009, 230). Deswegen existieren auch keine pauschalen Regeln für die Stichprobengröße bei qualitativen Untersuchungen. Die Anzahl der notwendigerweise zu betrachtenden Fälle hängt vielmehr davon ab, ob das zu untersuchende Phänomen in seiner Breite oder in seiner Tiefe analysiert werden soll (vgl. ebd., 244). Vor Beginn einer Einzelfallstudie steht damit die Suche und Auswahl eines geeigneten Falls. Dieser sollte „in Relation zur Grundgesamtheit“ z. B. *typisch* oder *extrem* ausfallen (vgl. Schreier 2006b, 353). Neben den forschungspragmatischen Gründen existieren aber auch noch eine Reihe von fachdidaktischen und pädagogischen Gründen, die eine Einzelfallstudie motivieren können: So macht es die Einzelfallstudie beispielsweise möglich, dass der Mentor sich auf die Individualität des Mentees einlassen und ihn wirklich als Person kennenlernen kann. Dafür braucht es Zeit. Dazu gehört, das Handeln des Mentees zu studieren – und zwar nicht nur während der Kontaktzeit in den Fördersitzungen, sondern auch im Rahmen anderer, weniger reaktiver Schulkontexte. Hierzu zählen der Regelunterricht in der Klassengemeinschaft, die Hofpause mit den Peers oder die Hausaufgabenbetreuung in der klassenübergreifenden Kleingruppe während der Offenen Ganztagschule. Es sollte jedoch nicht bei der reinen Beobachtung bleiben. Vielmehr ist es wichtig,

in relevanten Zusammenhängen zum Handeln des Kindes nachzufragen, um dessen Perspektive besser zu verstehen.

Ein weiterer Punkt ist das iterative Anpassen des Lernarrangements entlang des Respondierens des Lernenden unter Praxisbedingungen. Hierzu zählt auch, möglichen Widerstand des Mentees gegenüber der Anforderung zu lesen auszuhalten und ihn zugleich zu ermutigen. In diesem Zusammenhang kamen bei Boris mehrfach lesebezogene Erfahrungen zur Sprache, die durchaus traumatische Züge trugen. Diese galt es ernst zu nehmen und gemeinsam mit dem Mentee im Dialog zu bearbeiten.

Nicht zuletzt ist eine ausführliche Dokumentation der Förderung und ihrer Kontexte erstrebenswert. Da der Mentee zu einigen Themen nicht oder nur bedingt auskunftsfähig ist, sollten auch Dritte wie Lehrpersonen, Eltern oder andere Bezugspersonen des Kindes kontaktiert werden. Die Dokumentation bildet die Grundlage dafür, die sich zeigenden Ermöglichungsbedingungen und Hemmungsfaktoren in ihrem Zustandekommen valide herauszuarbeiten.

### 5.3.2 Mixed Methods

Mixed Methods-Designs lassen sich nach ihrer zeitlichen, hierarchischen und design-bezogenen Dimension systematisieren (vgl. Schreier 2006b, 355). So können u. a. quantitative oder qualitative Elemente dominieren bzw. gleichgewichtig vorkommen und unterschiedlich stark aufeinander bezogen sein (vgl. Burzan 2016, 31); oder quantitative und qualitative Elemente in der Phase der Datenerhebung und/oder in der Phase der Datenauswertung miteinander kombiniert werden (vgl. Schreier 2006b, 356). Als Varianten der Reihung von quantitativen und qualitativen Elementen sind prinzipiell eine zuerst quantitative, dann qualitative Phase (Variante 1) oder eine zuerst qualitative, dann quantitative Phase (Variante 2) möglich. Daneben existiert noch die hybride Designvariante (Variante 3), bei der quantitative und qualitative Elemente in einer Methode kombiniert werden (vgl. ebd.). Folgt wie in der hier vorliegenden Studie die qualitative auf die quantitative Phase, so dient die quantitative Phase dazu, einen Überblick zu gewinnen (vgl. ebd.). Auf der Grundlage des gewonnenen Überblicks können „[i]n der qualitativen Phase dann besonders informationshaltige, interessante Fälle ausgewählt und in die Tiefe gehend analysiert [werden]“, so Schreier (ebd.). Deshalb werden in Kapitel 5.5.3.1.3 ausgehend vom Verlaufsgraphen zur Ent-

wicklung von Boris' Leseflüssigkeit (quantitative Auswertung) geeignete Vignetten für die Lektüre (qualitative Auswertung) ausgewählt werden.

### 5.3.3 UV und AV des Arrangements

Im Folgenden werden die unabhängigen Variablen (UV) des der empirischen Studie zugrundeliegenden Designs vorgestellt, durch deren kontrollierte Veränderung Boris' Leseflüssigkeit und Lesemotivation positiv beeinflusst werden sollten. Die Leseflüssigkeit stellt die erste abhängige Variable (AV-1) dar. Die Lesemotivation bildet die zweite abhängige Variable (AV-2). Da Leseflüssigkeit als Brücke zum Textverstehen gilt, rückt Textverstehen als dritte abhängige Variable (AV-3) in den Blick. Die vorgenommenen Manipulationen der fünf UV wurden vor dem Hintergrund formativer Evaluation von Leseflüssigkeit und Lesemotivation im Hinblick auf ihre Passung beurteilt und infolgedessen (zunächst) beibehalten oder rückgängig gemacht und Alternativen ausgetestet. Allein durch die Zusammenstellung unabhängiger Variablen in einem Arrangement wird zugleich die erste Forschungsfrage beantwortet, *wie sich ein kinderliterarischer Medienverbund für eine 1:1-Lautleseförderung eines disfluenten und habituellen Nichtlesers zur Erweiterung von dessen Leseflüssigkeit und Lesemotivation methodisch arrangieren lässt.*

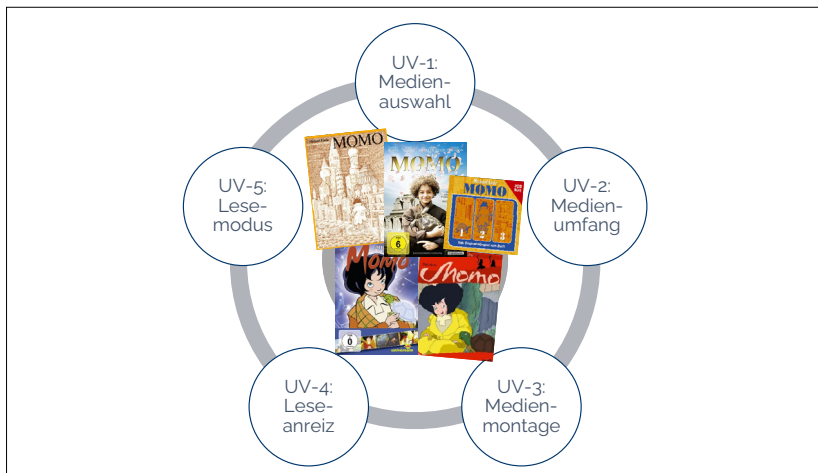


Abb. 12: Unabhängige Variablen des Förderdesigns

## UV 1: Medienauswahl

- Auswahl geeigneter Medien aus einem geeigneten Medienverbund im Hinblick auf die Voraussetzungen von IML und Lesetandem sowie die Wahrnehmungsgewohnheiten des Schülers;
- Bestimmung geeigneter Ausschnitte in jedem der gewählten Medien im Hinblick auf die Voraussetzungen von IML sowie die Wahrnehmungsgewohnheiten des Schülers.

## UV 2: Medienumfang

Ausbalancieren des Umfangs der gewählten Ausschnitte: Tendenziell sollten sich Ausschnitte aus dem Buch mit der Summe der Ausschnitte aus den übrigen Medien, was die dafür benötigte Rezeptionszeit anbelangt, die Waage halten.

## UV 3: Medienmontage

Die Reihenfolge der Ausschnitte ist festzulegen (*Director's Cut*): Bei dieser Festlegung sollte sich am Plot eines Mediums – in der Regel des Ausgangs- oder Leitmediums – orientiert werden. Um im Wechsel der Medien eine konsistente, medienübergreifende Handlungsstruktur auf der *histoire*-Ebene zu erzeugen, sollten Übergangsmoderationen genutzt werden. Folgende auf Übergänge zum Lesen hinzielende komplexitätsgerichtete Reihenfolgen der aus dem Medienverbund „Momo“ ausgewählten fünf Medien *Buch*, *Hörspiel*, *Realfilm*, *Zeichentrickfilm* und *Zeichentrickserie* erscheinen theoretisch möglich:

- mit zwei Medien:
  - absteigende Komplexität: B→HS, B→RF, B→ZTF, B→ZTS;
  - aufsteigende Komplexität: HS→B, RF→B, ZTF→B, ZTS→B;
- mit drei Medien:
  - absteigende Komplexität: B→HS→RF, B→HS→ZTF, B→HS→ZTS;  
B→RF→ZTF, B→RF→ZTS;
  - aufsteigende Komplexität: RF→HS→B, ZTF→HS→B, ZTS→HS→B;  
ZTF→RF→B, ZTS→RF→B.

#### UV 4: Leseanreiz<sup>110</sup>

Als Leseanreize können (i) Handlungsprogression, (ii) Überschneidung oder (iii) Auslassung fungieren. So kann etwas Neues im Sinne von (i) Handlungsprogression erfahren werden, indem

- fortschreitend oder
- eine buchexklusive Szene gelesen wird.

Durch Montage können gezielt (ii) Überschneidungen zwischen dem Buch und einem weiteren Verbundmedium hergestellt werden. Diese können herausfordern zum

- selektiv-suchenden:<sup>111</sup>
  - ssL-1: eine bestimmte Szene durch *kursorisches Lesen* suchen lassen;
  - ssL-2: eine für den Schüler subjektiv-bedeutsame Szene durch *kursorisches Lesen* suchen lassen.
- vergleichenden:
  - vgL-1: zwei Szenen, die überwiegend *Gemeinsamkeiten* aufweisen, werden vom Schüler verglichen oder
  - vgL-2: zwei Szenen, die überwiegend *Disparitäten* aufweisen, werden vom Schüler verglichen.

.....

110 Diese vor Förderbeginn induktiv erzeugte Zusammenstellung von möglichen Leseanreizen im Medienverbund deckt sich weitestgehend mit im Diskurs verhandelten *Leseweisen* (Holle 2010, 155) bzw. *Lesehaltungen* (Ritz-Fröhlich 1971, 58–68). Irrelevant für den vorliegenden Zusammenhang sind die überaus prominenten sieben Modi des Lesens nach Graf (2011), da mit diesen literarische „Handlungsdispositionen“ (127) ausgezeichnet und keine situational anwendbaren Techniken beschrieben werden.

111 Dass die Angebotsvielfalt des kinderliterarischen Medienverbunds zum selektiv-suchenden Lesen motiviert, konnte Demi (2021) bei der freigestellten Rezeption beobachten. In der Auswertung einer entsprechenden Vignette kommt sie zu dem Befund, dass das Medium Buch lediglich selektiv und zwar „zur Überprüfung von Unklarheiten genutzt“ wurde (vgl. ebd., 17).

- wiederholenden Lesen:
  - whL-1: eine in einem anderen Medium bereits rezipierte Szene *zeitnah* lesend *wiederholen*;
  - whL-2: eine in einem anderen Medium bereits rezipierte Szene *später* lesend *wiederholen*;
  - whL-3: eine im Buch bereits gelesene Szene *später* noch einmal lesend *wiederholen*.

Das vertiefende Lesen können (iii) Auslassungen in Form von Informationen, die von anderen Medien nicht gegeben worden sind oder die durch die Montage entfallen sind, motivieren. Mittels des Buchs werden solche entstandenen Leerstellen aufgefüllt, indem

- vtL-1: durch *kursorisches Lesen* fehlende Informationen ermittelt werden;
- vtL-2: durch *achtsames Lesen* Informationen distinkter Medien in Beziehung zueinander gesetzt werden und infolgedessen das mentale Situationsmodell ausdifferenziert wird.

## UV 5: Lesemodus

Für das gemeinsame Lesen im Tandem ist grundsätzlich festzulegen, wann Mentor und Mentee *alleine*, *gemeinsam* oder *abwechselnd* lesen sollen. Folgende Modi können hierbei zum Einsatz kommen:

- Vorlesen des Mentors (Mentor Readings, MR)
- Wiederholtes Lautlesen (Repeated Readings, RR):
  - Variante 1, Ziel: *Dekodiergenauigkeit*, indem Fehler vermieden werden;
  - Variante 2, Ziel: *Geschwindigkeit*, indem 85–100 WpM erreicht werden.

- Begleitetes Lautlesen (Assisted Readings, AR):<sup>112</sup>
  - sehr starker Support: Zeitversetztes Wiederholen (echo reading);
  - starker Support: Simultanes, leicht zeitversetztes Chorlesen (slipstream reading);
  - mittlerer Support: Simultanes Chorlesen (choral reading);
  - geringer Support: Abwechselndes Lesen (cloze reading);
  - geringer Support: Szenisches Lesen (play reading).

Das wiederholte Lautlesen zielt in erster Linie auf die Verbesserung der Dekodierleistungen auf Wortebene. Durch das begleitete Lautlesen soll wiederum vorrangig die Leseflüssigkeit auf Satzebene gefördert werden. Die Dekodierleistungen auf Wortebene werden beim begleiteten Lautlesen aufgrund der Fehlerkorrekturen durch den Mentor allerdings mitgefördert (vgl. Rosebrock et al. 2017, 30).

## 5.4 Rahmenbedingungen und Gegenstandsauswahl

Die Förderung fand zwei Mal pro Woche am Nachmittag im Rahmen der Offenen Ganztagschule (OGS) statt. Mit dem Schuljahr 2003/2004 wurde in den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen die OGS eingeführt. Kaum untersucht wurden seit nunmehr zwanzig Jahren die in dieses Konzept integrierten Leseförderangebote im Hinblick auf ihre *Bedingungen*, *Möglichkeiten* und *Wirksamkeiten* – unabhängig davon, ob durch schulinterne oder -externe Kräfte angeboten. Das kritisierten bereits vor gut zehn Jahren Marci-Boehncke und Rath (vgl. 2011a, 221). Allein weil die OGS für Kinder erst verhältnismäßig spät im Tagesverlauf mit ihren Angeboten ansetzt, sind Untersuchungen notwendig. Denn wird in Studien ein zusätzliches Förderangebot für Schüler:innen auf seine Wirksamkeit hin untersucht, so wird dieses bei fehlenden Zeitfenstern eher noch *vor* dem Unterricht am Vormittag als *nach* diesem rea-

.....  
112 Die folgende Aufzählung erfolgt in Rückbindung an: Rosebrock et al. 2017, 31. Sowohl das slipstream reading als auch das play reading wurden durch das *Design Research*-Vorgehen im Rahmen der vorliegenden Studie ermittelt.

lisiert (vgl. z. B. Fischer 2012b, 35; Humer 2019, 41). Ein Grund hierfür dürfte die für den Vormittag vermutete höhere Leistungsbereitschaft und -fähigkeit von Schüler:innen sein. Unabhängig davon werden für die Intensivförderung einzelner Schüler:innen zwei Termine pro Woche als noch vertretbares Minimum angesehen – Humer (vgl. ebd.) und Steck (vgl. 1998, 38) stand für ein vergleichbares Vorhaben auch kein höheres Kontingent zur Verfügung.

Bei der für Boris konzipierten Förderung handelte es sich um kein verbindliches Angebot; d. h. dieser nahm freiwillig daran teil. Eingeladen wurde Boris von mir mit der Aussicht darauf, dass (i) ein individuelles Förderangebot für ihn exklusiv erstellt wird, (ii) ich ihn durchgängig als sein persönlicher Lesecoach betreuen werde und (iii) er am Ende des Förderzeitraums besser lesen können wird.

Dass Boris ohne zu zögern einwilligte, kann auf seinen großen Wunsch, besser lesen zu lernen, zurückgeführt werden. Darüber hinaus wird für seine positive Entscheidung nicht unerheblich gewesen sein, dass wir uns durch vorherige Feldkontakte schon kannten, und zwar aus der Vorbereitung auf die Paul Maar-Autorenlesung,<sup>113</sup> an der er mit seiner Klasse im Sommer 2016 teilnahm, und dem dreiwöchigen IML-Projekt zu „Ronja Räubertochter“ im Herbst 2017 (vgl. hierzu ausführlicher: Kap. 5.4.3). In diesen Zusammenhängen lernten wir uns *vor* und *nach* dem Unterricht sowie *während* der OGS durch informelle Gespräche zu von ihm präferierten Erzählwelten wie *Pokémon*, *Sonic* oder *Spiderman* besser kennen und bauten so schrittweise eine vertrauensvolle Beziehung auf.<sup>114</sup>

.....  
113 Durch Autorenlesungen wird das Lesen als eine „ganzheitlich-erlebnisorientierte Rezeptionssituation“ präsentiert und das Publikum für „das eine Interpretation leistende laute Vorlesen“ sensibilisiert, so Brendel-Perpina (2017, 43).

114 Forschende werden im Sinne der Ethnografie am ehesten dann zu Verbündeten von Kindern, die sich verhältnismäßig nah an deren Alltags- und Lebenswelt aufhalten dürfen, wenn sie „sich auf die Interaktions- und Kommunikationsangebote der Kinder einlassen und bereit [sind], die Erfahrungen der Kinder in ihrer Lebenswelt anzunehmen und zu verstehen“ (Bamler/Werner/Wustmann 2010, 75). Um die (medienbezogenen) Erfahrungen von Kindern professionell annehmen, verstehen und ggf. hierüber mit ihnen ins Gespräch kommen zu können, sollten Forschende Kenntnis davon haben, was in der betreffenden Altersgruppe kinderulturell gerade en vogue ist. Gleichzeitig sind Forschende stets „Repräsentant einer Kultur“ (Stein/Müller 2016, 58) und sollten sich in dieser Hinsicht gegenüber ihren Schüler:innen nicht verstellen.

### 5.4.1 Schule und Umfeld

Sprachförderbedarf wird an der von Boris besuchten städtischen Grundschule überwiegend bei Kindern mit DaZ diagnostiziert. Das ist nichts Ungewöhnliches, sondern der Regelfall in Deutschland. So zeigte der Bericht zur Bildung in Deutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 173), dass für Schüler:innen mit Migrationshintergrund „häufiger ein Sprachförderbedarf diagnostiziert [wird], und ihre Wortschatzkompetenzen niedriger als die der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund [sind]“. Darüber hinaus unterliegen diese Kinder bzw. die von ihnen besuchten Grundschulen der Segregation, sodass hier geringe Leistungsunterschiede und ein insgesamt niedriges Leistungsniveau im Deutschunterricht zusammentreffen (vgl. Morris-Lange/Wendt/Wohlfarth 2013, 21). Das führt dazu, dass – mit Blick auf die Befunde aus IGLU 2011 –

[v]on den Grundschulern mit Migrationshintergrund bundesweit etwa jeder Siebte (15,6 %) einen Deutschunterricht [besucht], in dem mehrheitlich sog. Risikoschüler lesen und schreiben lernen, d. h. Viertklässler, deren Lesekompetenz nicht ausreicht, um dem Unterricht an einer weiterführenden Schule problemlos zu folgen (ebd.).

Die beschriebene geringe Durchmischung von Milieus trifft ohne Zweifel auf Boris' Grundschule zu. Neben einer zweiten, nicht allzu weit entfernten Grundschule, die ebenfalls am Rand derselben Großstadt in Ostwestfalen liegt, gilt sie als sog. ‚Brennpunktschule‘. Während meiner beiden mehrwöchigen Aufenthalte an besagter Grundschule in den Jahren 2017 und 2018 mache ich mehrfach die Beobachtung, dass bei Schüler:innen mit Migrationsgeschichte bzw. DaZ auffallend häufig ein Sprachförderbedarf diagnostiziert wurde, obwohl einige der Schüler:innen ohne Migrationsgeschichte diesen mutmaßlich mindestens ebenso nötig hätten.<sup>115</sup> Auffällig ist überdies, dass ein nicht unerheblicher Teil des Kollegiums ebenfalls über eine Migrationsgeschichte verfügt und einige Lehrer:innen für die Sek I und II und nicht für die Grundschule ausgebildet sind.

.....

115 Beispielgebend sei aus Boris' Klasse Finn Winterscheidt genannt.

Über den Schulraum hinaus beeinflusst das Umfeld das Schulklima. Zu diesem zählen die ökonomische Situation und der kulturelle Kontext der Region bzw. Stadt, respektive des Stadtteils (vgl. Kunter/Trautwein 2013, 170). Was die konkrete Migrationsgeschichte anbelangt, so wohnen in dem Stadtteil viele russischsprachige Spätaussiedler:innen.<sup>116</sup> Mehrfamilienhäuser prägen das Bild. Die Bausubstanz ist neueren Datums. Viele Flächen sind versiegelt. Die Infrastruktur ist autogerecht ausgerichtet. So wirkt der Stadtteil insgesamt trostlos und kalt.<sup>117</sup> Im öffentlichen Raum halten sich nur wenige Personen auf. Der Bus kommt zwei Mal in der Stunde, obwohl es zum Stadtzentrum gerade einmal zehn Minuten mit dem Auto sind. Da der Bus eine umständliche Route nimmt, dauert die Fahrt zur Stadtbibliothek, die zentral in der Innenstadt liegt, mindestens 25 Minuten und kostet zum Zeitpunkt der Förderung 2,70 Euro. Was das für die Zugänglichkeit der Stadtbibliothek für die in dem abgelegenen Stadtteil lebenden Familien bedeutet, liegt auf der Hand.<sup>118</sup> Besonders bedauerlich hieran ist, dass das spezifisch an Kinder und Jugendliche adressierte Angebot mit seinen baulich separierten Räumlichkeiten eben jene Familien potenziell ansprechen soll. Neben Printmedien stehen Filme, TV-Serien, Hörmedien und Games zur Ausleihe bereit. Für Kinder und Jugendliche ist der Nuterausweis und die Ausleihe der allermeisten Medien kostenfrei.<sup>119</sup> Ein eigenes Bibliotheksangebot gibt es in dem Stadtteil, in dem Boris wohnt, nicht. Die von ihm besuchte Grundschule verfügt allerdings über eine mit Kinderliteratur gut ausgestattete Schulbibliothek.

.....

116 Das bringt mit sich, dass der Großteil an L2-Lerner:innen an Boris' Schule russische Muttersprachler:innen sind. Es wäre zu erwarten gewesen, dass die Lehrkräfte für die mehrsprachigkeitsbedingten Fehlermuster eben diesen spezifischen Transfertyps sensibilisiert wären; insbesondere, weil einige Lehrpersonen eine vergleichbare Sprachenbiografie aufweisen und diese professionell reflektieren und nutzen können müssten. Dem war aber nicht so. Dass dies im Erhebungszeitraum und während der Vorerhebungen nicht beobachtet werden konnte, bedeutet gleichzeitig jedoch nicht, dass dies überhaupt nicht geleistet würde.

117 Die sich aufdrängenden Assoziationen zur Veränderung des öffentlichen Raums durch die Grauen Herren in „Momo“ sind nicht von der Hand zu weisen.

118 Bezeichnenderweise ist ein auf dem Weg liegendes Shopping-Center mit Geschäften wie *MediaMarkt* oder *Smyths* sowohl per ÖPNV als auch privatem PKW im Vergleich deutlich besser zugänglich.

119 Alle Printmedien können ohne Ausnahme kostenfrei entliehen werden. Eine geringe Gebühr wird, wie andernorts auch, für Games erhoben.

Wohnraum wird zum Zeitpunkt der Erhebung in Boris' Viertel noch relativ günstig angeboten. Das führt dazu, dass das Wohnhaftsein in diesem Stadtteil mit einem niedrigen sozioökonomischen Status verbunden ist. Wie in anderen, auf das Lesen bezogenen Studien „treffen Migrationshintergrund und relativ niedriges soziales Milieu“ (Pieper et al. 2004, 50) bei den ansässigen Familien zusammen.<sup>120</sup> Über besagte Familien hinaus wird der Stadtteil im Wesentlichen noch von Studierenden bewohnt. Die Grundschule scheint um ihre Klientel zu wissen und versucht lehrendenseitig der Schülerschaft durch ein multiprofessionelles und multilinguales Team, zu dem auch einige russischsprachige Kolleg:innen gehören, zu entsprechen. So findet einmal wöchentlich eine Russisch-AG statt, an der auch Boris teilnimmt. Die AG präsentiert sich regelmäßig im Schulleben, beispielsweise im Rahmen der alljährlichen Erstklässlerbegrüßung. Dieser Mehrsprachigkeitsansatz ist insofern begrüßenswert, als durch diesen sowohl das Sprachvermögen als auch der kulturelle Hintergrund von Schüler:innen wie Boris gewürdigt und produktiv einbezogen werden. Im Falle der konkreten Umsetzung an Boris' Schule ist jedoch zu kritisieren, dass bereits in der mündlichen Kommunikation deutlich wahrnehmbaren Fossilisierungen bzw. fehlerhaften Übertragungen von L1 auf L2 offenkundig nur selten entgegengewirkt worden ist.<sup>121</sup>

Boris' Regelunterricht findet bei allen Hospitationsterminen frontal ausgerichtet im Klassenplenum statt. Sein Lese- und Literaturunterricht des vierten Schuljahres ist von Aufgaben zum sinnentnehmenden Lesen dominiert. Insbesondere Lesestrategien werden wiederholt eingeübt:

.....  
120 Derlei Pauschalisierungen sind stets mit Vorsicht zu genießen. Dennoch soll in gebotener Kürze der Versuch unternommen werden, den Leser:innen dieser Studie einen Eindruck von Boris' Lebensbedingungen zu vermitteln. Diese werden von mir als wichtiges Puzzlestück für Boris' Genese zum Nichtleser erachtet.

121 Dazu, inwiefern eine falsch verstandene Sprachtoleranz das Curriculum leitet, liegen keine Dokumente aus dem Feld vor. Jedenfalls zeigt sich an dem Beobachteten keine positive bzw. gesunde Sprachenpolitik, die beispielsweise die Möglichkeiten des Code-Switching produktiv nutzt (vgl. hierzu: Festman 2012, 183). Vielmehr deutet es auf ein strukturelles Versäumnis auf Seiten der Lehrpersonen hin, das Schüler:innen letztlich Teilhabe verwehrt. Denn Teilhabe wird im Bildungswesen – gerade im Hinblick auf weiterführende Schulen – noch immer über die deutsche Bildungssprache hergestellt. Dieser „monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 2008) ist zweifelsohne überholt und beklagenswert, jedoch wesentlicher Teil der Grundfesten des derzeit hierzulande bestehenden Bildungswesens.

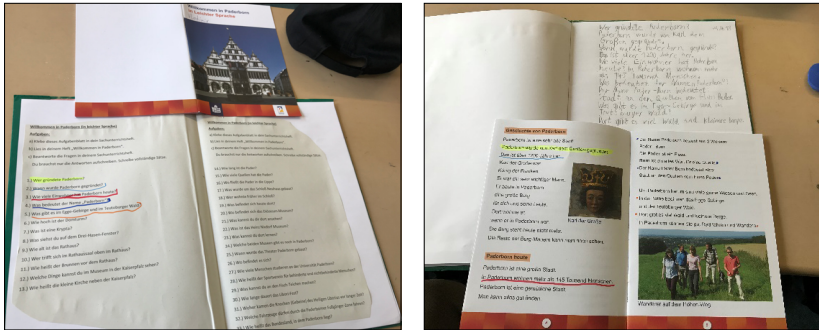


Abb. 13: (Haus-)Aufgabe zur Broschüre der Stadt vom 23.04.2018

Bei der in Abb. 13 sichtbaren Aufgabe besteht die Lösung darin, die Antworten auf die gestellten Fragen zunächst farbig in der bereitgestellten Broschüre der Stadt zu markieren und anschließend aus dieser abzuschreiben. Boris verwendet dabei eine Version in *Leichter Sprache*. Das Formulieren eigener Sätze und das Herstellen von Inferenzen auf Basis des Gelesenen sind nicht vorgesehen bzw. werden durch die Aufgabe unterdrückt. Diese Aufgabe unterfordert Boris. Andersherum verhält es sich gut einen Monat später bei folgender Hausaufgabe zum „genau[en] [L]esen“ (vgl. Abb. 14).

Das Aufeinanderbeziehen und Ordnen der einzelnen, verhältnismäßig umfangreichen Textabschnitte erfordert das Bilden von Inferenzen. Gleichzeitig ist das durch Nummerierung vorzunehmende chronologische Rearrangieren bedingt sinnvoll, da literarische Texte nur selten vollständig chronologisch geordnet Geschehen darstellen. Darüber hinaus wird Tsatsikis Gefühlszustand nicht durchweg über Adjektive unmittelbar ausgestellt, sondern ist zum Teil indirekt von Leser:innen zu erschließen. Damit überfordert diese Aufgabe Boris. Paradigmatisch wiederholt sich damit in Boris' Deutschunterricht das, was vor dreißig Jahren Klicpera und Gasteiger-Klicpera angemahnt haben:

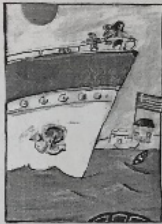

Lese- und schreibschwache Kinder finden [...] eine sehr ungünstige Situation im Unterricht vor, in der Anforderungen an die Lese- und Schreibfertigkeit gestellt werden, die ihrem Leistungsstand nicht angemessen sind. (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993, 285)

Hier übst du, ganz genau zu lesen.

### Tsatsikis Reise zu seinem Vater nach Griechenland

- 1 Tsatsiki verstand kein Wort von dem, was die Leute in Athen redeten, aber sie redeten. Die ganze Zeit, überall. Mama redete auch.
- 2 Dann würden er und Mama draußen an Deck schlafen. Sie hatte die Schlafsäcke schon ausgerollt und unterhielt sich mit den anderen Leuten an Bord. Niemand fand so leicht Freunde wie Mama. Ein Junge nahm seine Gitarre und begann zu spielen, während die Sonne ins Meer plumpste und am schwarzen Himmel eine Trillion Sterne angezündet wurden. Ein Stern leuchtete klarer als alle anderen.
- 3 Tsatsiki schwitzte, dass ihm der Schweiß runterlief. Zum Glück musste er nicht einen genauso schweren Rucksack tragen wie Mama, dann wäre er auf der Stelle in Ohnmacht gefallen. Mama konnte an keiner einzigen Taverne vorbeigehen, in der es Tsatsiki gab. Griechischer Joghurt mit Gurke und Knoblauch war ihr Lieblingsgericht.
- 4 Sie redete, zeigte, erklärte und lachte. Der Verkehr war furchtbar. Die Abgase kitzelten in der Nase. Zwischen den Hauswänden flimmerte die Hitze und der Asphalt brannte.
- 5 Tuuuut! Als das Schiff ablegte, standen Tsatsiki und Mama an Deck und sahen das Festland verschwinden. Der Wind blies warm, salzig und feucht. Das Meer glitzerte türkis. Tsatsiki hatte Griechenland sofort gern. Er leckte sich über seinen Arm. Es schmeckte salzig. Er hatte Sehnsucht nach der Nacht.
- 6 Der leuchtet uns wahrscheinlich den Weg zu meinem Papa, dem Tintenfischer, dachte Tsatsiki. Er legte seinen Kopf in Mamas Schoß, die dasaß und mit dem Gitarrenjungen sang.
- 4 Deswegen hieß er auch so und gleich doppelt, Tsatsiki-Tsatsiki, weil Mama ihn zweimal so sehr liebte. Jetzt aß sie, dass sie ganz weiße Mundwinkel kriegte, und Tsatsiki trank Limo und aß Eis, das in seiner Hand schmolz. Dann nahmen sie die U-Bahn nach Piräus. Von dort wollten sie mit einem Schiff weiterfahren.

Moni Brännström

Achte darauf, ob der letzte Satz eines Absatzes und der erste Satz des nächsten Absatzes zueinanderpassen.

1. Nummeriere die Textabschnitte in der richtigen Reihenfolge.
2. Wie fühlt sich Tsatsiki in Griechenland? Markiere im Text.

Texte genau lesen 17

Abb. 14: (Haus-)Aufgabe „Tsatsikis Reise“ zum Üben des „genau[en] [L]esen[s]“ vom 05.06.2018

In der Summe führt so etwas dazu, dass Boris und zwei Mädchen auf der für alle im Klassenraum einsehbaren Stundentafel der Förderstatus „LRS“ attestiert wird:

Stundentafel, vormittags:

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. 8.00 - 8.45 Uhr	Deutsch	Mathematik	Rel. / DT	Sport	Musik
2. 8.45 - 9.30 Uhr	Mathematik	Deutsch	Mathematik	Sport	Kunst
9.30 - 9.50 Uhr	Hofpause				
9.50 - 10.00 Uhr	Frühstückspause				
3. 10.00 - 10.45 Uhr	Sachunt.	Deutsch Lesen	Englisch	Mathematik	Kunst
4. 10.45 - 11.30 Uhr	Sachunt.	Klassenrat	Deutsch	Deutsch	Fördersch.
11.30 - 11.45 Uhr	Hofpause				
5. 11.45 - 12.30 Uhr	Rel. / DT	Schwimmen	Deutsch RS - Gram.	Sachunt.	Englisch
6. 12.30 - 13.15 Uhr	Tanz AG Chor	Schwimmen	Förder.	Theater- PC-FuBa AG	
Mittwochs, 5.Std. Förderunterricht zunächst für alle Kinder außer:					
LRS:					

Stundentafel, nachmittags:

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag*
13-14	<i>Mittag und Spielen</i>				
14-14.45	<i>Hausaufgaben</i>				
14.45-16	<b>Förderung</b>	<b>Förderung</b>	Russisch-AG		<b>Förderung</b>

\*14-täglich findet ein Entspannungs-Training für Boris statt

LRS ist nach Interviewaussage von Boris' Klassenlehrerin das Kürzel für „Lese-Rechtschreib-Training“. Für dieses Training „werden die Kinder [aus dem Regelunterricht; MK] rausgenommen“. Das Training ist in der Stunden-  
tafel in der Regel an den Religionsunterricht gekoppelt und wird von einer Kollegin geleitet, die dafür mit einem Kontingent von einigen Stunden an der Schule extra beschäftigt ist. Pro Jahrgang entspricht dies etwa ein bis zwei Unterrichtsstunden. Die zuständige Kollegin verfügt zwar nicht über eine sonderpädagogische Ausbildung, hat aber „eine Ausbildung in der Richtung“ absolviert, erklärt mir Boris' Klassen- und Deutschlehrerin Renate Kucera im Interview. Für das Training steht ein kleiner Förderraum gegenüber des Lehrerzimmers zur Verfügung. Gefördert wird in klassengemischten Kleingruppen von vier bis fünf Kindern. Zusätzlich zu diesem LRS-Training findet mittwochs immer eine einstündige Deutschförderstunde durch die Klassenlehrerin selbst statt, an der auch Boris teilnehmen muss. In dieser steht das sinnentnehmende Lesen im Zentrum. Die Deutschförderstunde am Mittwoch, die Russisch-AG und der Besuch der OGS führen dazu, dass Boris – abgesehen vom Donnerstagnachmittag – täglich von 8 bis 16 Uhr, also knapp 39 Stunden wöchentlich, in der Schule ist. Die Bildungsadministration leistet solchen als negativ zu bewertenden Entwicklungen Vorschub. Beispielsweise sollen in NRW, wie in den meisten anderen Bundesländern auch, lese-rechtschreibschwache Schüler:innen durch auf ihre Bedarfe zugeschnittene Maßnahmen im Rahmen des Regelunterrichts individuell gefördert werden. Sofern dies nicht ausreicht, sollen zusätzliche Förderangebote gemacht werden, die mit einer Kleingruppe parallel zum Regelunterricht am Vormittag oder *vor bzw. nach* diesem durchgeführt werden. Dazu zählen auch Leseförderangebote der OGS (vgl. Widhopf-Wimmer 2016, 74).<sup>122</sup>

Boris' Klassen- und Deutschlehrerin erzählt mir in einem informellen Gespräch nach Unterrichtschluss über ihn, dass er generell ein langsamer Schüler sei, der mit dem Rest der Klasse nicht mithalten könne. In der mündlichen

.....

122 Der beschriebene Workload ist für Boris' Alter erheblich, um nicht zu sagen, zu viel. Wenn trotz binnendifferenzierter Förderung und sowohl zusätzlichen Angeboten am Vor- als auch am Nachmittag die Entwicklung von Lesekompetenz nahezu vollständig im Schriftspracherwerb stecken bleibt, scheint ein *Mehr* nicht zwangsläufig zu einem *Besser* zu führen.

Kommunikation seien seine Möglichkeiten limitiert, weshalb er sich tendenziell eher seltener am Unterricht im Klassenplenum beteilige. Liege beim ihm ein besonderes Interesse am unterrichteten Thema vor, so könne die Beteiligung allerdings deutlich stärker ausgeprägt sein. Als ursächlich hierfür erachtet die Lehrerin, dass die Eltern zu Hause kaum Deutsch sprechen; dort werde hauptsächlich Russisch gesprochen. Die Kontakthäufigkeit zwischen Schule und Elternhaus ordnet sie als *seltener* ein. Unser Gespräch abschließend kommt sie zu der Einschätzung, dass Boris eine ähnliche Schullaufbahn wie seinen beiden Brüdern auf der baulich benachbarten Gesamtschule bevorstehe.<sup>123</sup>

*Vor* und *nach* dem Unterricht, aber auch während der Pausen steht Boris häufig allein und abseits auf dem Schulhof. Wenn er nicht alleine für sich ist, so sind höchstens ein bis zwei Freunde in seiner Nähe. Das sind in der Regel seine beiden Klassenkameraden Henry<sup>124</sup> und Mustafa. Sind diese nicht in seiner Nähe, so sucht Boris nicht selten den Kontakt zu erwachsenen Bezugspersonen, indem er auf diese zugeht und sie anspricht. Aus dieser und weiteren Beobachtungen lässt sich vorsichtig schließen, dass Boris nicht sonderlich gut in die Klassengemeinschaft integriert ist. Die Desintegration bzw. Nicht-Akzeptanz zeigt sich beispielsweise dadurch, dass der überwiegende Teil von Boris' Mitschüler:innen aufstöhnt, wenn sich dieser im Deutschunterricht am Klassengespräch beteiligt oder zum lauten Vorlesen aufgerufen wird (vgl. hierzu auch: Kruse 2019, 121). So verbindet sich im Fall von Boris die Selbst-

123 Eigens für Russlanddeutsche zeigte Eulenberger (vgl. 2011, 151) exemplarisch am Übergang von der Schule in den Beruf auf, dass Lernrückstände nicht zwangsläufig in Sackgassen münden müssen. So konnte im Rahmen der Längsschnittstudie die Teilhabe von Russlanddeutschen an Bildungsangeboten durch zusätzliche Fördermaßnahmen nachweislich verbessert werden.

124 Wie Boris so kann auch Henry vor der Folie des Klassenmainstreams als ein ‚Sonderling‘ bzw. ‚Nerd‘ bezeichnet werden. Im Vergleich zu Boris zeigt Henry allerdings in allen Schulfächern deutlich bessere Leistungen. Er gehört zu den leistungsstärksten Schüler:innen der Klasse. Henry hat ebenfalls eine Migrationsgeschichte: Ein Elternteil stammt aus England. Er ist mit Boris befreundet und zeigt das durch freundschaftliche Gesten gut sichtbar nach außen. Die Freundschaft der beiden mag u. a. durch das geteilte Interesse am Gaming begründet sein. Des Öfteren spielen sie nach der Schule (fast ausschließlich) bei Henry zu Hause auf dessen Wii U Games wie „Super Mario 3D World“, „Minecraft“ oder „Rabbids Land“, einen Teil der „Rayman Raving Rabbids“-Serie. Wie Boris präsentiert Henry sein Fansein von gewissen populärkulturellen Formaten, vor allem von „Minecraft“, durch entsprechendes Textilmerchandise.

zuschreibung, ein Nichtleser zu sein, mit dem durch Dritte vorgenommenen Stigma des Leseschwachen.

### 5.4.2 Teilnehmer der Studie

Für die Vorstellung der als Mentee und Mentor an der Studie Teilnehmenden, Boris und Marc, wird sich am Auswertungsschema für Falldarstellungen nach Fischer (2000, 100) orientiert (vgl. Tab. 8).

<b>Familie und Alltag</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Familie<ul style="list-style-type: none"><li>◦ soziales Milieu</li><li>◦ Familienklima</li><li>◦ gemeinsame Freizeit</li><li>◦ Erziehung</li><li>◦ Anregung</li></ul></li><li>• Persönlichkeit des Kindes</li><li>• Freunde</li><li>• Freizeitverhalten und Alltagsstruktur</li></ul>
<b>Mediennutzung</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ausstattung</li><li>• Nutzung durch die Eltern</li><li>• Nutzung durch das Kind</li></ul>
<b>Fernsehnutzung</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fernsehzeiten</li><li>• präferierte Sendungen</li><li>• Restriktionen für die Nutzung</li><li>• Stellenwert des Mediums</li></ul>

**Tab. 8:** Auswertungsschema zur Falldarstellung

In der Studie von Fischer (ebd.) wurde der Fernsehalltag von Kindern im Alter von 8 bis 11 Jahren untersucht. Das Auswertungsschema lässt sich für die vorliegende Arbeit nachnutzen, da es sowohl den familiären Hintergrund als auch die medialen Praktiken – mit dem Schwerpunkt auf der Fernsehnutzung – fokussiert.

#### 5.4.2.1 Boris

Der Annahme folgend, dass das Medienhandeln von Menschen aus dem je individuellen biografischen Kontext sinnstiftend erklärt werden könne, ist Flei-

scher und Hajok (2016, 127) zufolge „konsequente Lebensweltorientierung“ notwendig. Deshalb werden im Folgenden, um zumindest näherungsweise nachvollziehen zu können, warum Boris nicht lesen will und nur schwach lesen kann, dessen biografischer Hintergrund, mediale Praktiken sowie Sprach- und Lesefähigkeiten eruiert.

#### 5.4.2.1.1 Bildungsbiografie<sup>125</sup>

Boris wurde am 20.11.2007 geboren. Laut Schülerakte reisten seine Eltern in den 1980er Jahren nach Deutschland ein. Boris selbst gibt jedoch an, erst im Alter von vier Jahren von Russland nach Deutschland eingereist zu sein. Seitdem kehre er jährlich, in den Sommerferien, für einen begrenzten Zeitraum zu seinen familiären Wurzeln zurück. Das ist ein in Familienhand befindlicher Bauernhof. An diesem scheinen Kindheitserinnerungen zu hängen, weswegen wohl nicht nur die von Migration geprägte Familiengeschichte für Boris identitätsstiftend ist:<sup>126</sup> Mir gegenüber erklärt er am Rande einer Fördersitzung, dass er, sobald er erwachsen sei, nach Russland fahren wolle, um sich dort eine russische Frau zu suchen; leben wolle er mit ihr aber in Deutschland.<sup>127</sup> Arbeiten wolle er dann als Bauer, wobei der Verdacht besteht, dass er mit diesem Konzept keinen *Landwirt*, sondern einen *Bauarbeiter* verbindet. Dieser Verdacht wird dadurch genährt, dass er die Tätigkeiten eines *Maurers* beschreibt und

.....

125 Zur Ermittlung von Boris' biographischem Hintergrund wurde gemeinsam mit ihm der Fragebogen „Fragen zur Lernbiographie“ (Griefshaber o.J.) am 9. Juli 2018, also am Ende des Förderzeitraums, ausgefüllt. Für das Instruktionsverständnis von schwach Lesenden kann es hilfreich sein, dies gemeinsam zu tun (vgl. Breuker/Rost 2011, 234–235). Hierbei und bei ähnlichen Situationen nahm ich Boris als vorsichtig wahr, sobald ihm Fragen gestellt wurden, die sein Zuhause betrafen. Im Falle des Fragebogens zur Lernbiografie erkundigte er sich, wozu ich die Informationen über seine Eltern bräuchte, wenn es mir doch nur um *sein* Lesen ginge. Ich erklärte ihm, dass ich die Informationen benötigen würde, um sein Lesen einordnen zu können. Denn er sei aufgrund seiner Sprachenbiografie im Vergleich zu seinen Mitschüler:innen hinsichtlich des Lesens benachteiligt und ich wolle dies über die entsprechenden Informationen bei der Auswertung des Förderergebnisses berücksichtigen.

126 Während des Förderzeitraums betont Boris mir gegenüber durch Selbstzuweisung mehrfach, dass er Russe sei und dass ein Russe gewisse Sachen eben so mache.

127 Nach Russland zurückzukehren sei für ihn keine Option, da ihm die räumliche Nähe zu seinen Eltern äußerst wichtig ist, um sich bei Bedarf gegenseitig zu unterstützen.

hierzu begleitend auf die Figur Nicola, den Maurer, aus „Momo“ referenziert. Als zweiten Berufswunsch nennt Boris den des Feuerwehrmanns.

Boris' Brüder Dimitri und Eugen sind zum Zeitpunkt der Förderung 15 bzw. 14 Jahre alt und besuchen die benachbarte Gesamtschule. In Boris' Schulalltag tritt keiner der beiden in meinem Beisein auf. Wohl aber berichtet Boris mir das eine oder andere Mal von ihnen. So erzählt er davon, dass Dimitri gerne die TV-Serie „The Flash“ (2014–2023) sehe und er, wenn immer sich die Möglichkeit eröffnet, versucht mitzusehen.

Beruflich war die Mutter nach der Einreise als Reinigungskraft und der Vater als LKW-Fahrer tätig. Im Förderzeitraum geht die Mutter im Wesentlichen der Haushalts- bzw. Caretätigkeit nach; der Vater ist arbeitslos bzw. -unfähig.<sup>128</sup> Über seine Mutter sagt Boris, dass diese wesentlich besser Russisch als Deutsch sprechen könne. Auch sein Vater könne sich auf Deutsch kaum verständigen, weshalb dieser, wenn immer es ihm möglich ist, Russisch spreche. Übersetzen müsse Boris für seine Eltern nicht, wohl aber dessen Bruder Eugen. Dieser helfe insbesondere der Mutter bei Behörden- und Arztgängen, da die Mutter für diese Zwecke nicht ausreichend gut Deutsch spreche. Mutter und Vater sind zwischen 35 und 40 Jahre alt.

Sowohl in der Kernfamilie als auch in der erweiterten Familie wird durchweg Russisch gesprochen. Andere Sprachen werden nicht gesprochen und es wird auch kein Code-Switching praktiziert – mit Ausnahme von Boris' Cousin Andre. Andre ist das einzige Kind russischer Nationalität, mit dem Boris regelmäßig, ein bis zwei Mal pro Monat, spielt. Dieser könne laut Boris allerdings nicht besonders gut Russisch sprechen, weshalb die beiden beim Spielen zwischen russischer und deutscher Sprache wechseln würden. Wenn Boris und Alex zusammen spielen, beschäftigen sie sich mit LEGO, gehen auf den Bolzplatz oder kümmern sich um den kleinen Bruder von Alex, der erst vor Kurzem auf die Welt gekommen ist. Besuch von seinen deutschsprachigen Freunden erhält Boris nach eigener Aussage höchstens zwei Mal pro Monat. Es werden dann vor allem „Minecraft“ und Handy- oder Tabletgames gespielt. Seinerseits besucht Boris wöchentlich diese Freunde. Während bei Justin momentan das

.....

128 Boris erklärt mir gegenüber, dass sein Vater Probleme mit den Augen habe und deswegen zurzeit arbeitsunfähig sei.

Spiel mit einem Roboter im Mittelpunkt steht, widmen sich beide bei Henry vor allem der Wii U. Im Kontakt mit Gleichaltrigen spricht Boris damit fast ausschließlich Deutsch. Wenn er sich mit Freunden zum Spielen verabredet, so besucht er diese eher, als dass sie zu ihm nach Hause kommen. Daraus lässt sich vorsichtig schließen, dass Boris regelmäßig in fremden Haushalten über den jeweiligen Freund hinausgehend mit der deutschen Sprache in Kontakt kommt und dass eine Tendenz zur sprachlichen und kulturellen Abgrenzung seitens seiner Eltern vorliegt, da – nach Auskunft von Boris – diese jedes Wochenende russischsprachige Verwandte einladen bzw. von diesen eingeladen werden, jedoch Boris nur selten Freunde zu sich einladen dürfe.<sup>129</sup>

In den 1980er und 1990er Jahren kamen in etwa 4,4 Millionen Spätaussiedler:innen nach Deutschland (vgl. Vach 2017, 4). Ob Boris und seine Familie als *Spätaussiedler:innen* oder *Russlanddeutsche* bezeichnet werden dürfen bzw. sollten, ist im Diskurs umstritten. Zdun (vgl. 2014, 231) verweist darauf, dass die Bezeichnung ‚Russlanddeutsche‘ seit den 1990er Jahren in der Kritik steht, da sie zu wenig danach differenziere, woher (aus welcher Region) und warum (aus welchen Gründen) diese Menschen nach Deutschland gekommen sind, und unmittelbar nach der Einreise fast alle von ihnen die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten haben, deshalb nicht als gesonderte Bevölkerungsgruppe geführt werden und so auch nicht behandelt werden sollten. Gleichzeitig sei nicht von der Hand zu weisen, dass – wie im Falle des Stadtteils, in dem Boris lebt – regelrechte „Russen-Kolonien“ am Rande von Großstädten, aber auch

.....

129 Die letztgenannte These wird dadurch erhärtet, dass es weder der Klassenlehrerin noch mir über Formalia wie Einverständniserklärungen hinaus gelungen ist, Kontakt zu Boris' Eltern aufzunehmen – von einem Hausbesuch ganz zu schweigen. Nachfragen zum Zweck oder der Wirksamkeit der vorgesehenen Förderung gab es keine. Davon abgesehen beklagt Boris im Abschlussinterview, dass seine Eltern während des gesamten Förderzeitraums nicht mit ihm über „Momo“ oder seine verbesserte Lesekompetenz gesprochen haben. Der Roman befand sich den gesamten Förderzeitraum über in seinem Tornister. Womöglich schämt sich die Familie für ihren ‚Sozialstatus‘ und versucht möglichst wenig Außenstehenden Einblicke in die häuslichen Verhältnisse zu eröffnen. Am ehesten sind vermutlich noch Kinder bei ihnen zu Hause geduldet, da sie die häuslichen Verhältnisse, in denen ein Kind lebt, noch nicht unbedingt kritisch, im Hinblick auf eine vermeintliche Sozialnorm, reflektieren. Dass die Familie von Armut betroffen sein könnte, wird mir erstmals eindrücklich gewahr, als Boris in der achtzehnten Fördersitzung in Sorge ist, dass ihn seine Mutter „umbringen“ wird, da er die ihm mitgegebene und mehrfach wiederbefüllte Einweg-PET-Flasche so dermaßen verbeult hat, dass der Pfandautomat sie nicht mehr einlesen können wird.

im ländlichen Raum, anzutreffen seien (vgl. ebd., 232). Für den städtischen Raum gelte hierbei in besonderer Weise, dass diese

immer noch Orte des sozialen Rückzugs sowie der gesellschaftlichen Isolation darstellen, die auch eher den Erhalt importierter kultureller Praktiken und ethnisch homogener Freundes- und Bekanntenkreise begünstigen (ebd.).

So darf auch Boris wesentlich häufiger mit seinen Cousins zum Spielen zusammenkommen als mit seinen zwei besten deutschsprachigen Freunden Henry und Justin, die ebenfalls in seine Klasse gehen und zur Leistungsspitze im Lesen gehören, während Boris, deutlich abgeschlagen, das Schlusslicht bildet. Die bis in den Nachmittag hinein dauernden Schultage in Verbindung mit der tendenziellen Abschottung seitens der Eltern bzw. Beschränkung auf die eigene Kulturgemeinschaft führen in der Summe dazu, dass Spielgelegenheiten mit Schulfreunden für Boris rar gesät sind und dementsprechend auch Möglichkeiten, im geschützten Raum der Peers den Umgang mit der deutschen Sprache spielerisch und sanktionsfrei zu erproben. Seine Fähigkeiten in der russischen Muttersprache schätzt Boris als „mittel“ ein. Deutsch könne er nach eigener Auffassung „etwas besser“. Seine Eltern hätten ihm nicht nur die russische, sondern auch die deutsche Sprache vor der Einschulung maßgeblich beigebracht. Inzwischen werde im häuslichen Alltag aber nur noch Russisch gesprochen. Seine Eltern legen anscheinend viel Wert darauf, dass ihre Söhne unter dem prägenden Einfluss der russischen Sprache und Kultur aufwachsen oder es hat eine Abwendung von der deutschen Sprache und Kultur aufgrund von negativen Erfahrungen stattgefunden. Ursächlich für das offenbar seinerzeit gegebene Engagement der Eltern in Boris' L2-Erwerb könnten auch (zwischenzeitliche) Bildungsaspirationen gewesen sein.<sup>130</sup> Nach Boris' Erinnerung

.....

130 Unklar ist indes, ob der in der Erstsprache intuitiv verlaufende Erwerb prosodischer Sensibilität sich nachteilig auf den Zweitspracherwerb auswirkt, wenn die Betonungsmuster voneinander deutlich abweichen, wie dies bei L1 Russisch und L2 Deutsch der Fall ist. Hiervon unabhängig stellt der Transfer prosodischer Sensibilität vom mündlichen Sprachgebrauch auf die nur noch schriftzeichenhaften Hinweise beim Lesen eine Herausforderung sowohl für DaM als auch für DaZ im Schriftspracherwerb dar. Dazu zählt das Segmentieren von Sätzen

habe er wiederum das Lesen und Schreiben zuerst auf Russisch gelernt – und zwar noch vor Schuleintritt. Er habe dabei zunächst das Schreiben und erst im Anschluss das Lesen gelernt. Beim Schreiben habe er die Wörter erst einmal fälschlicherweise ohne Zwischenraum geschrieben. Das Lesen und Schreiben in deutscher Sprache habe Boris erst in der Schule gelernt. Im Gegensatz zum L1-Erwerb habe er das Lesen und Schreiben in L2 miteinander verschränkt erworben.

Altersadäquate russischsprachige Literatur besitzt die Familie offenbar keine, sodass Boris daheim weder das leise noch das laute Lesen in seiner Muttersprache freiwillig übt. Literarische Texte in deutscher Sprache müsse er hingegen jeden Tag lesen üben. Dazu zähle z. B. „Aladin“. Vorgelesen werde ihm nie – weder auf Deutsch noch auf Russisch. Werden im Familienkreis Geschichten mündlich erzählt – was laut Boris eher selten vorkomme –, dann in russischer Sprache. Spielfilme sehe er gemeinsam mit seinen beiden Brüdern auf DVD an, in seiner Wahrnehmung allerdings auch eher selten.

Das Fernsehen ist das unbestrittene Leitmedium der Familie. Von Boris berichtete vermittelte Erfahrungen sind in der Regel Fernseherfahrungen. Zeichentrickserien des Kinderfernsehens prägen seine Berichte. Daran, wie versiert er von diesen erzählt, spiegelt sich seine Kennerschaft – sowohl in Bezug auf *histoire* als auch in Bezug auf *discours* – wider. Boris' Fernsehkonsum wird nicht aktiv begleitet. Reguliert wird dieser immer dann, wenn seine älteren Brüder oder sein Vater TV sehen wollen. Gemeinsam wird nur das angesehen, was die anderen männlichen Familienmitglieder auswählen. Recht beliebt sind bei Boris' Brüdern ferner Videospiele. Auf der PlayStation spielen sie Games wie „GTA“ und Boris darf hierbei zusehen. Der Vater – traditionell bei Russlanddeutschen mit wichtiger Vorbildfunktion für die Söhne – liest nie und frönt einem exzessiven Fernsehkonsum.

Im Gegensatz zum Fernsehen ist das Lesen mit überwiegend unangenehmen Erfahrungen für Boris verknüpft. Lediglich im Rahmen des IML-Projekts zu „Ronja Räubertochter“ habe er besonders positive Erfahrungen gemacht. Diese wirken zu Beginn des Förderzeitraums noch positiv nach, indem er

---

in angemessene Phrasen auf Grundlage syntaktischer Strukturen durch das Erkennen von u. a. Interpunktion (vgl. Sappok/Linnemann/Stephany 2020, 180).

auf Ronja und die Räuberbande genauso wie den Medienwechsel wiederholter gestimmt zu sprechen kommt. Demütigende lesebezogene Erfahrungen memoriert Boris jedoch bedeutend häufiger – insbesondere dann, wenn das in einer Fördersitzung zu lesende Pensum ihn herauszufordern bis hin zu überfordern droht und eine weitere unangenehme Erfahrung aus seiner Sicht unausweichlich scheint. Lesen scheint für Boris ein rotes Tuch zu sein.

Dazu trägt ohne Zweifel das oben kurz erwähnte, täglich von Boris und seinen Brüdern zu bewältigende Lesepensum von einer Unterrichtsstunde am Abend bei. Dieses wird von der Mutter überwacht und findet regelhaft zwischen 19.30 und 20.15 Uhr wochentags statt. Dabei müssen die Söhne im Sitzen parallel still lesen (vgl. zur kulturgeschichtlich herrührenden Domestizierung des Körpers im Akt des Lesens: Bertschi-Kaufmann/Graber/Manetsch 2016, 130). Alle drei lesen unterschiedliche Texte und es findet über das Gelesene keine Anschlusskommunikation statt.<sup>131</sup> Eine Ende der 1990er-Jahre in Thüringen durchgeführte schriftliche Befragung von Erst- bis Fünftklässler:innen zeigte, dass es Kindern das Lesen verdirbt, wenn sie zum Lesenüben gezwungen werden (vgl. Plath 2001, 88). Wielers Fallstudien zum Vorlesen in der Familie aus demselben Zeitraum haben außerdem offenbart, dass Eltern aus der „unteren sozialen Schicht“ wegen der gesellschaftlichen Bedeutung des Lesens einerseits zu diesem erziehen wollen, andererseits aber auf die so wichtige Anschlusskommunikation zur Verarbeitung des Rezipierten häufig verzichten (vgl. Wieler 1997, 319). Problematisch ist zudem, dass Boris das Lesen als weiblich konnotierte Praxis erlebt. In der Grundschule setzt sich dies fort. Dabei ist das Lesen sowohl im Elternhaus als auch in der Schule extrinsisch motiviert: Boris liest aus Gehorsam und um negative Konsequenzen zu vermeiden. Hinlänglich ist aus der Forschung bekannt, dass überwiegend fremdbestimmtes Lesen für das habituelle Lesen kontraproduktiv ist. Stattdessen müssten Erfahrungen vom Lesen als Selbstzweck gemacht werden. Als männlich konnotierte und intrinsisch motivierte Praxis erlebt Boris demgegenüber das Fernsehen. Alle vier Männer sehen oftmals gemeinschaftlich fern und die Teilnahme erfolgt freiwillig.

.....  
131 Die Eltern lesen während dieses rituell aufgespannten Zeitfensters und über dieses hinaus nicht.

Aus dem bis hierhin Referierten in Verbindung mit Befunden zu den familiären Bedingungen für eine günstige Lesesozialisation lässt sich schlussfolgern, dass Boris' Elternhaus eher nicht positiv oder kompensierend auf dessen Lesekompetenzgenese einwirkt. Weder Boris' Brüder noch seine Eltern lesen. Alle Kernfamilienmitglieder sehen allerdings gerne fern. Aus der (Lese-)Sozialisationsforschung ist gut belegt, dass Imitationslernen Verhaltensweisen ausprägt und diese wiederum zur Habitusbildung beitragen (vgl. u. a. Bartsch/Hübner/Viehoff 2003, 28). Boris' Selbstidentifikation als Nichtleser und sein Hang zum Fernsehen verwundern daher nicht. Hinzu kommt, dass seine Mutter ihn zum Lesen zwingt, selbst jedoch kein modellhaftes Handeln anbietet – weder in Bezug auf ihren Lesehabitus noch hinsichtlich ihrer Leseperformanz. Die Abwesenheit von vorbildhaftem Handeln ist ein bekanntes und verbreitetes Problem häuslicher Leseförderung (vgl. Niemann 1990, 126). Dem zugrunde liegen könnte – so wohl auch im Falle von Boris' Mutter – das unterbewusste Wissen vom Tauschwert der Lesefähigkeit zu kulturellem Kapital:

Gerade Erwachsene, die selbst wenig lesegeohnt sind, also selbst kaum erfahren haben, welchen Genuß ein Buch bereiten kann, versuchen das Lesen ihrer Kinder unter Leistungsgesichtspunkten zu forcieren, während die kulturelle Praxis, die sie selbst im Familienalltag vorleben, um das Unterhaltungsfernsehen zentriert ist. (Hurrelmann 1995b, 26)

Unterm Strich ist Boris' familiäre Lesesozialisation als defizitär zu charakterisieren. Das „Leseklima in der Familie“ (Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993) ist schlecht. Literale Praktiken werden nicht etabliert oder zum Zwecke der Bildungsaspiration ‚aufgeführt‘. Die Aussicht auf einen Bildungsaufstieg wirkt bei Boris als extrinsische Lesemotivation jedoch nicht. Seine primär über das Medium Fernsehen erfolgte Mediensozialisation führt allerdings dazu, dass er an narrativen Formaten bemerkenswerte literarische Kompetenz aufgebaut hat. Boris kennt sich mit der Anlage fiktionaler Erzählwelten sowie darin agierenden (prototypischen) Figuren(konstellationen) und wiederkehrenden

Handlungsmustern überdurchschnittlich gut für sein Alter aus.<sup>132</sup> In der Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden Scripts folgt er den Angeboten des Marktes und nimmt diese nicht in Gebrauch bzw. deutet diese nicht um.<sup>133</sup> Horkheimer und Adorno (2015 [1969], 36) würden hierüber abschätzig urteilen, dass Boris täglich ins „Stahlbad“ springe.

#### 5.4.2.1.2 Mediale Praktiken

Boris erzählt, dass sich im Wohnzimmer der Familie ein großer Flatscreen-TV der Firma Samsung in Verbindung mit einem DVD-Player befindet. Auf dem TV wurde im Förderzeitraum u. a. der Actionblockbuster „Pacific Rim“ zur sonntäglichen Primetime gemeinschaftlich von der Familie angesehen. Via Satellitenschüssel werden zahlreiche Sender empfangen, wobei fast ausschließlich in russischer Sprache ferngesehen wird. Generell läuft der Fernseher den ganzen Tag. Das Fernsehen ist Unterhaltungs- und Informationsmedium zugleich. Boris' Lieblingsformate des Kinderfernsehens sind „Beyblade“, „Naruto“ und „Teen Titans Go!“:

Vergleichbar mit „Pokémon“ bilden in „Beyblade“ die Duelle zwischen den Figuren das zentrale narrative Element. Diese Auseinandersetzungen werden durch ‚Power-Kreisel‘ ausgetragen, die als Avatare fungieren. Ähnlich wie etwa die „Yu-Gi-Oh!“-Trading Cards sind auch die Power-Kreisel außerhalb der Diegese käuflich erwerbbar. Auf diese Weise werden Fans sowohl zum Sammeln als auch zum Nach- (= *Reenactment*) und Weiterspielen (= *Entanglement*) in ihrer extrafikcionalen Welt angeregt (vgl. Ito 2010, 89).

Während „Beyblade“ die Handlung stark über symbolische Stellvertreter und Spielmechaniken strukturiert, steht in „Naruto“ eine klassische Heldenreise im Mittelpunkt. „Naruto“ zählt zu den erfolgreichsten Manga-Serien weltweit (vgl. Dolle-Weinkauff 2011, 125) und liegt im Medienverbund vor.

.....  
132 Schwierigkeiten bereiten ihm wohl aber noch Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen. Diese literarische Teilkompetenz scheint alterstypisch bei ihm unterentwickelt zu sein. So war er z. B. unsicher, ob es die Graugnome aus „Ronja Räubertochter“ nicht doch in irgendeinem Wald auf der Welt geben könnte.

133 Vgl. hierzu die bei bildungsbenachteiligten Heranwachsenden zu beobachtende Tendenz zum Konsum sowie deren Verschärfung durch marktseitige Konvergenzprozesse – z. B. in: Theurnert 2006, 202.

Im Zentrum der Diegese steht der junge Ninja Naruto Uzumaki, der – trotz Ausgrenzung durch seine Mitmenschen – davon träumt, der stärkste Ninja zu werden und als Hokage sein Dorf anzuführen.

Im Gegensatz zu den oft kampforientierten und dramatisch angelegten Erzählungen in „Naruto“, die strukturell an „Dragon Ball“ erinnern, fällt „Teen Titans Go!“ deutlich humorvoller aus. Die animierte Comedy-Serie zeigt den Alltag jugendlicher Superheld:innen auf überdrehte, parodistische Weise. Indem weniger heroische Kämpfe als vielmehr absurde Alltagsabenteuer, Popkultur-Parodien und das chaotische Zusammenleben im Team im Vordergrund stehen, erinnert sie an „South Park“.

Die Kurzvorstellung von Boris' Lieblingsformaten des Kinderfernsehens war wichtig, da in der vorliegenden Studie davon ausgegangen wird, dass individuelle Medienrezeptionspraxis Schemata und Scripts entstehen lassen, die ihrerseits Wahrnehmung präfigurieren und hierüber vermittelt die Auswahl von Medien leiten (vgl. Kruse 2014b, 14).<sup>134</sup>

Als potenzieller Second Screen steht im Wohnzimmer ein Tablet der Firma Samsung bereit, das alle Familienmitglieder nutzen dürfen.<sup>135</sup> Darüber hinaus besitzen alle Kernfamilienmitglieder ein eigenes Smartphone. Jedes stammt von der Firma Samsung, wobei Boris ein älteres, ausrangiertes Modell sein Eigen nennt. Seine beiden Brüder besitzen zudem eine PlayStation 4. Boris scheint über keine eigene Konsole zu verfügen. Wenn er zu Hause Games spielen will, so ist er auf sein Smartphone, das Familientablet oder den guten Willen seiner Brüder angewiesen.

Sein Fansein von ausgewählten Erzählwelten trägt Boris per Textilmerchandise zur Schau: Von Hausschuhen über T-Shirt bis hin zur Basecap scheint er gewissen Narrationen körperlich nah sein zu wollen, was in der performativen Praxis des *Reenactments* für Erzählwelten ikonisch gewordener Szenen seine sensomotorische Vertiefung erfährt und damit potenziell auf Inkorporierung dieser zielt (vgl. Kap. 2.2.7). Auffallend häufig handelt es sich mit u. a. *Spider-*

.....

134 Sofern Präferenzen oder Praktiken nicht erfragt werden können, lässt sich – so eine Annahme für diese Arbeit – über den sichtbaren Besitz von Merchandiseartikeln auf mögliche Medien- und Erzählwelt-Orientierungen schließen.

135 Zum Zeitpunkt der Erhebung ist dieses defekt. Ein Desktop-PC oder Laptop wird angeblich nicht besessen.

*man*, *Batman* und *Superman* hierbei um (Super-)Helden-Erzählungen. Allerdings scheint er auch mit den ‚Bösen‘ zu sympathisieren – hierauf deuten zumindest seine Stormtrooper-Hausschuhe hin.

Mit seinem besten Freund Henry teilt er den Hang zum Tragen von ikonischen oder symbolischen Zeichen kindlicher Subkultur. Konsumangebote der Kulturindustrie nutzen beide sensu Bachmair (1999, 189) als „subjektive Lebensweltbausteine“, mit denen sie hochgradig identifiziert sind und in bestimmten gemeinschaftlichen Formationen symbolisches Kapital generieren (vgl. hierzu auch: Marsh 2005). Gleichzeitig fungieren diese als Distinktionsmerkmal sowohl intra- als auch intergenerational bzw. andersherum stiften sie Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft (Fandom) als Identitätsmarker. So identifiziert sich Henry vor allem als „Minecraft“-Gamer.

#### 5.4.2.1.3 Sprach- und Lesefähigkeiten

Zu Beginn des Förderzeitraums ist Boris 10;5 Jahre alt und besucht die vierte Klasse (2. Hj.) der oben bereits beschriebenen, inklusiv ausgerichteten Grundschule. Er wird nicht zieldifferent unterrichtet. Es besteht kein diagnostizierter Förderbedarf und es läuft kein AO-SF-Feststellungsverfahren.<sup>136</sup> Zu Beginn der ersten Klasse wurde eine sog. ‚Sprachentwicklungsstörung‘ in den Bereichen *Phonologie*, *Morphologie* und *Syntax* durch ein AO-SF-Verfahren festgestellt, sodass die Beschulung auf einer auf den Förderbereich *Sprache* spezialisierten Sonderschule in derselben Stadt von Seiten der Schule angeregt wurde, was die Eltern jedoch zunächst vehement ablehnten. Zu Beginn des zweiten Schuljahres hatten sich die Eltern – sowohl laut Rektor als auch laut Klassenlehrerin – dann umentschieden, was zu dem Zeitpunkt für einen Schulwechsel allerdings zu spät war.

Boris’ Muttersprache ist Russisch und seine Zweitsprache ist Deutsch. Bei ihm zu Hause wird kein Deutsch gesprochen. Boris’ Sprachverhalten spiegelt wider, dass er beide Sprachen nicht optimal nutzt. Er ist zwar in Deutschland

.....  
136 Nach Ziemens (vgl. 2018, 16) sei der Begriff des *sonderpädagogischen Förderbedarfs* überholt. Dieser solle durch den des *sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs* ersetzt werden. An Boris’ Schule fand ersterer im Förderzeitraum noch Verwendung. Daher wird in dieser Arbeit von Förderbedarf gesprochen, wenn sich Ausführungen auf das Feld beziehen.

aufgewachsen, Grammatik und Aussprache des Deutschen fallen ihm dennoch nach wie vor hör- und sichtbar schwer. Boris besitzt einen begrenzten, nicht altersgemäß ausgeprägten Wortschatz (semantisch-lexikalische Ebene) und versucht diesen durch mimisches und gestisches Handeln zu erweitern bzw. für ihn Nicht-Sagbares körperlich auszudrücken. Fehlen ihm die passenden Worte, um sich zufriedenstellend auszudrücken, wird er regelrecht ungeduldig mit sich selbst. Für Zuhörende und -sehende bedeutet dies, dass sie sich allgemein gut konzentrieren müssen und in dem thematischen Feld, auf das er referenziert, gut auskennen müssen, um ihm folgen zu können. Inwiefern seine kognitiven Prozesse mehrsprachig gespeist sind, lässt sich nur vermuten. In Bezug auf das Kopfrechnen gibt er an, dass er mental auf Deutsch zähle. Im Bereich von Phonetik und Phonologie hat er Schwierigkeiten bei der Unterscheidung ähnlich klingender Laute. Im Bereich von Morphologie und Syntax überfordert ihn das Bilden von Sätzen aus vorgegebenen Wörtern. Artikel werden in der Spontansprache fehlerhaft verwendet.<sup>137</sup> Beim freien Sprechen kann sich Boris also nur eingeschränkt verständlich artikulieren. Mitunter spricht er sehr undeutlich. Um dieses verwaschene Sprachhandeln inklusive der Bewegungsbegleitung zu verstehen, braucht es jemanden, der ihn gut kennt. Dies ist deshalb bedeutsam, weil Boris sich seiner Sprachschwierigkeiten bewusst zu sein scheint und dennoch rasch aufbrausend reagiert, sobald er sich missverstanden fühlt. In solchen Konfliktsituationen ist deutlich zu spüren, wie Boris emotional aktiviert wird, sobald er bemerkt, dass er nicht unmittelbar oder richtig verstanden wird.

Insgesamt hat Boris damit auf allen sprachlichen Ebenen Schwierigkeiten. Boris, der um diese weiß und seine Lernprobleme hinterfragt, ist trotz der damit verbundenen Belastungen die meiste Zeit über ein fröhlicher Junge. Bei ihm überfordernden Aufgaben reagiert er häufig mit ausweichendem Verhalten, wie dem Toilettengang oder dem Stift-Anspitzen. Er benötigt problembezogene Unterstützung und individuelle Ermutigung. Denn hat er eine Aufgabenstel-

.....

137 Da sich die Nutzung von Hörmedien nachweislich positiv auf die sprachliche Entwicklung von Kindern auswirkt (vgl. Schiffer/Ennemoser/Schneider 2002, 295–296), ist die Berücksichtigung des Hörspiels aus dem „Momo“-Medienverbundangebot für Boris allein deshalb schon gut begründet.

lung erst einmal verstanden und scheint sie ihm durch Selbstwirksamkeit lösbar, so ist er bemüht, diese selbstständig und gewissenhaft bis zum Abschluss zu bearbeiten.

In Anlehnung an Dörschmann (2003, 10–11) ist Boris als *lesefremd* zu charakterisieren. Er gehört zu jenen Heranwachsenden, die kaum bis keine positiven Erfahrungen mit Büchern im häuslichen Umfeld sammeln konnten. Es wurde ihm selten vorgelesen und Lesevorbilder sind in der Kernfamilie keine vorhanden. Seine älteren Brüder haben ebenfalls Probleme mit dem Lesen, was Boris scheinbar in Form einer Self-fulfilling prophecy für sich übernommen hat. In einem Interview im Rahmen des „Ronja Räubertochter“-IML-Projekts sagt er über sich selbst: „Ich bin ein Kein-Leser!“ und, dass er das Ziel, lesen zu können, nach der zweiten Klasse aufgegeben habe.

Unter anderem aufgrund seines disfluenten Lesens, hierauf bezogener negativer Rückmeldungen durch Lehrpersonen, Betreuer:innen und Peers<sup>138</sup> sowie den familiären medialen Praktiken erscheint Boris das Lesen von Literatur als etwas unangenehm Fremdes, das mit ihm nur wenig bis nichts zu tun hat und entsprechend abgestoßen wird.<sup>139</sup> Angesichts dieser Umstände ist Boris'

.....

138 Aus despektierlichem Feedback können Lesehemmungen erwachsen. Für das vermeintliche Versagen schämen betroffene Schüler:innen sich. Kommt es wieder zu einer ähnlichen Situation, so wird die Beschämung aktiviert und Angst entsteht. Um unangenehme Konsequenzen zu vermeiden, versuchen die Schüler:innen der Situation zu entkommen. Dies gelingt z. B. durch aktives oder passives Vermeiden, wodurch jedoch die bislang gemachte Erfahrung negativ bleibt, keine neue (positive) Erfahrung hinzugewonnen wird und Fähigkeiten nicht verbessert werden können. Die Abwärtsspirale dreht sich dementsprechend weiter, denn nun ist erneut ein vermeidendes Verhalten bei der nächsten ähnlichen Situation noch wahrscheinlicher. Ursächlich hierfür ist, dass die „Angst vor erneuter Beschämung“ (Matthes 2018, 33) sich immer genau dann für den Schüler reduziert hat, wenn die Anforderung des Lesens gemieden wurde. Insofern war diese (Vermeidungs-)Strategie erfolgreich und es kommt zur Verfestigung dieser (vgl. ebd.). Das „So-zu-tun-als-ob-man-liest“ („Fake Reading“, Kelley/Clausen-Grace 2006, 150) als eine bei ihm verfestigte Vermeidungsstrategie vertraute mir Boris in einem Interview im Rahmen des IML-Projekts zu „Ronja Räubertochter“ an. Auf diese Strategie greife er zurück, wenn er am Abend zum stillen Lesen von seiner Mutter gezwungen wird. Das hierdurch nur vorgespilte Lesen ermögliche es ihm, sich liebgewonnene Erzählwelten – wie z. B. Pokémon – zu imaginieren und für diese neue Handlungsepisoden mit seinen favorisierten Figuren zu ersinnen.

139 Dies manifestierte sich im Förderzeitraum zwischenzeitlich immer mal wieder darin, dass er auf die Anforderung zu lesen emotional ablehnend reagierte. Zurückgeführt werden kann diese Reaktion auf sein negatives Leseselbstkonzept: „Von der Einschätzung eigener Fähigkeit

Genese zum Nichtleser – vergleichbar mit jener der Frankfurter Hauptschulabsolvent:innen (vgl. Pieper et al. 2004) – nachvollziehbar.

Was Boris hingegen sehr gefällt, ist die Russisch-AG. An dieser nimmt er seit der dritten Klasse einmal pro Woche im Rahmen der OGS teil. Die AG dauert eineinhalb Stunden. Aufgrund der Länge kann Boris an diesem Tag der Woche seine Hausaufgaben nicht in der OGS, sondern erst zu Hause, ab 17 Uhr, erledigen. Im Rahmen der AG werden u. a. Texte auf Russisch gelesen und zu geeigneten Anlässen des Schullebens zur Aufführung gebracht. Für Boris ist nach eigener Aussage die AG-Teilnahme „wichtig“, da er sich als „ein Russe“ versteht. Das Beherrschen seiner Muttersprache hat somit für ihn zweifelsohne eine identitätsstiftende Funktion. Zusätzlich ist Boris zu einem vierzehntäglichen am Freitagnachmittag zwei Unterrichtsstunden dauernden sog. „Entspannungs-Training“ [sic!] verpflichtet worden. Dieses soll seiner Emotionsregulation dienen.<sup>140</sup> Beide AG-Teilnahmen scheinen seiner Entwicklung allerdings nicht zuträglich zu sein. Zum einen, weil die Russisch-AG die Hinwendung zur dort und zu Hause primär *konzeptionell mündlich* genutzten Erstsprache Russisch durch Könnenserfahrungen verstärkt, während das wiederkehrende Scheitern im Deutschunterricht zur Abwendung gegenüber der *konzeptionell schriftlich* genutzten Zweitsprache Deutsch führt; zum anderen, weil sowohl die Russisch-AG als auch das Entspannungstraining zeitliche

---

hängt z. B. ab, welche Gefühle und emotional getönten Interpretationen die Handlung begleiten. Personen mit geringem Fähigkeitsselbstkonzept tendieren generell zu einer höheren Leistungsangst.“ (Krapp 1997, 336)

140 Für mich ist diese Zuweisung nur bedingt nachvollziehbar. Gerade in der mündlichen Kommunikation über fiktionale Erzählungen sprüht Boris vor positiven Emotionen. Seinen Freunden gegenüber zeigt er sich emotional stabil und verlässlich. Auf Hänseleien oder Abwertungen durch Mitschüler:innen reagiert er gelegentlich aggressiv. Das ist menschlich nachvollziehbar, zumal Boris in einem familiären Umfeld aufwächst, das sowohl männlich dominiert als auch patriarchal geprägt ist. Dass unter Russlanddeutschen nach wie vor ein traditionelles Verständnis von Männlichkeit vorherrscht, welches sich in entsprechenden Praktiken manifestiert, ist laut Zdun (vgl. 2014, 232–233) eher die Regel als die Ausnahme. Komme es zur Kränkung der Männlichkeit von Jugendlichen, so würden diese mit Abwehr und Verweigerung reagieren, die sich im Ausweichen auf die russische Sprache zeigten, um einerseits nicht verstanden zu werden und andererseits um sich abzugrenzen. So würde die eigene Identität durch Handlungsmuster geschützt (vgl. ebd., 235).

Ressourcen in Anspruch nehmen, die Boris zum Bearbeiten von Hausaufgaben oder Spielen mit seinen Freunden fehlen.<sup>141</sup>

Zur Erfassung von Boris' Leseflüssigkeit und Leseverständnis wurden als Prä- und Posttest das „Salzburger Lese-Screening 1–4 (SLS 1–4)“ (Mayringer/Wimmer 2008 [2003])<sup>142</sup> und „ELFE 1–6“ (Lenhard/Schneider 2006) eingesetzt. Das Lese- bzw. Textverständnis wurde durch den entsprechenden ELFE-Testteil gemessen. Zur Ermittlung von Dekodiergenauigkeit und Geschwindigkeit wurde auf das SLS und die ELFE-Testteile *Wortverständnis* und *Satzverständnis* zurückgegriffen. Dass die beiden genannten Teildimensionen von Leseflüssigkeit tatsächlich durch das SLS und die ELFE-Testteile gemessen werden, hat Gold (2009) gezeigt (vgl. Lauer-Schmaltz/Rosebrock/Gold 2014, 50). Zudem weist das SLS eine sehr hohe Übereinstimmung mit dem lauten Lesen auf (vgl. Lenhard 2013, 97) und Entwicklungsunterschiede zwischen verschiedenen Testzeitpunkten können hierbei durch Lesequotient und Normtabelle in Schul(halb)jahren ausgedrückt werden. Aus diesen Gründen wurden sowohl SLS als auch ELFE, trotz aller bekannten Nachteile, als Prä- und Posttestverfahren eingesetzt.<sup>143</sup>

.....

141 Das OGS-Angebot zur Hausaufgabenbetreuung nimmt Boris an allen anderen Schultagen in Anspruch. Beim Bearbeiten der Hausaufgaben müssen die seiner Gruppe zugeteilten Betreuerinnen ihm immer wieder helfen. Für die im Rahmen der Russisch-AG erteilten Aufgaben benötigt er hingegen keine Unterstützung.

142 Lange Zeit lag das SLS in zwei Fassungen vor: SLS 1–4 für die Primarstufe (Mayringer/Wimmer 2008 [2003]) und SLS 5–8 für die Sekundarstufe I (Auer et al. 2005). Mitte der 2010er-Jahre erfolgte dann die Zusammenführung beider Fassungen unter dem neu geschaffenen Dach des SLS 2–9 (Mayringer/Wimmer 2014). Das SLS 2–9 enthält vollständig neue Items und Normen. Für die vorliegende Arbeit wurde das primarstufenspezifischere SLS 1–4 genutzt.

143 Beim Lesen sind Leser:innen als aktive Konstrukteur:innen von Textsinn tätig. Insofern ist Lesen ein interaktiver Prozess aus *bottom-up*- und *top-down*-Prozessen. Das verbreitete Konzept des sog. ‚sinnentnehmenden Lesens‘, als das Heben eines dem Text eingeschriebenen eindeutigen Sinns, greift deshalb zu kurz: ‚Ein Text ‚enthält‘ [...] keine Bedeutungen, er dient lediglich als Auslöser für die Konstruktion von Bedeutungen, wobei sich externe Informationen aus dem Text mit internen Wissensbeständen aus dem Gedächtnis des Lesers zu einem kohärenten mentalen Gebilde verknüpfen.‘ (Schmid-Barkow 2010, 219) Insofern ist das Produkt von Textverstehen(sprozessen), das *mentale Modell* – oder auch *Situationsmodell* (Kintsch 1998) genannt –, notwendigerweise individuell unterschiedlich ausgebildet. Auf dieser Basis sind mit Schmid-Barkow (2004) standardisierte Testverfahren zu kritisieren, die vorgeben, durch Multiple-Choice-Aufgaben das Leseverständnis valide diagnostizieren zu können. Das beim Lesen eines Textes entstehende Situationsmodell ist nie vollkommen identisch mit

Einen groben Eindruck über den Leistungsstand eines Kindes im Vergleich zur Normstichprobe vermittelt der Prätest. Durch den Prä-Posttest-Vergleich am Ende einer Förderung soll deren Wirksamkeit anhand des intraindividuellen Veränderungsgradienten bestimmbar sein (vgl. Gollwitzer/Jäger 2009, 175). Allerdings zeigen die Ergebnisse von ökonomisch in Klassenstärke zu bewältigenden Screeningverfahren wie SLS und ELFE im Vergleich zu den zeitintensiv quantifizierten Daten qualitativer Lautleseprotokolle, dass der Auflösungsgrad ersterer viel zu gering ausfällt, um relevante Entwicklungen im Lesenkönnen eines sehr schwach lesenden Schülers wie Boris aufzeigen zu können. Die Screeningverfahren bzw. Leseleistungstests vermitteln nämlich den Eindruck, dass die vorgenommene zwölfwöchige Förderung keine nennenswerten Verbesserungen auf der Prozessebene bei Boris bewirkt habe.

### **Prä-Prätest**

Als Prä-Prätest liegen über Boris hinaus die Ergebnisse aller Mitschüler:innen im SLS 1–4 vor, sodass Boris' Leistungsstand sowohl in Bezug auf die Normstichprobe als auch im Hinblick auf den Klassendurchschnitt zu diesem Zeitpunkt (3. Kl., 2. Hj.) ermittelt werden konnte (vgl. Anhang 10.3): Mehr als die Hälfte aller Schüler:innen aus Boris' Klasse schneidet im SLS unterdurchschnittlich oder schlechter ab. Daraus resultiert, dass der Klassen-LQ mit einem Mittelwert von 89 „unterdurchschnittlich“ ausfällt. Für Boris selbst zeigen die Ergebnisse dieses ersten Messzeitpunktes, dass er nur „sehr schwach“ lesen kann und seine Leseentwicklung deutlich verzögert verläuft. Im Vergleich zu seinen Mitschüler:innen liegt er in seiner Leseentwicklung um mehr als zwei Schuljahre zurück.

### **Prätest**

Zum zweiten Messzeitpunkt (Prätest), Mitte April 2018 – also zwischen Mitte und Ende des vierten Schuljahres und vor Beginn des Förderzeitraums –, zeigte sich in Bezug auf Boris' Lesefähigkeiten ein nur wenig verändertes Bild:

---

dem anderer Leser:innen, weshalb auch nicht dieselben Voraussetzungen beim Bewältigen von vermeintlich für alle gleich schweren Testaufgaben gelten können und standardisierte Testverfahren über das Textverständnis nur bedingt Auskunft geben können (vgl. ebd., 119). Zusammenstellungen der für die Lesedidaktik relevantesten Leseleistungstests finden sich u. a. bei Lenhard (vgl. 2013, 95–96) und Souvignier (vgl. o. J., 5).

Zweiter Messzeitpunkt, SLS 1–4				
Name	Lesequotient	gender-LQ	Leistungsspanne	Leseentwicklung
Boris	63	66	sehr schwach	Beginn zweite Klassenstufe

Zweiter Messzeitpunkt, ELFE 1–6				
Name	Untertest	Prozentrang	Prozentrangband	Interpretation des Prozentranges
Boris	Wortverständnis	1,1	0,1–2,1	Laut Manual sei das Ergebnis alarmierend. Das Leseverständnis des Kindes sei „sehr schwach ausgeprägt“. Boris wird eine „Leseschwäche“ bzw. „Lese-Rechtschreibstörung“ (Lenhard/Schneider 2006, 27) attestiert.
	Satzverständnis	0,4	0,0–0,9	
	Textverständnis	0,4	0,0–0,9	
	Gesamtergebnis	0,4	0,0–0,95	

Zweiter Messzeitpunkt, ELFE 1–6, Differentielle Auswertung		
Testteil	Fokus	Prozent richtig
Wortverständnis	einsilbige Wörter	88%
	zweisilbige Wörter	100%
	dreisilbige Wörter	100%
	viersilbige Wörter	100%
Satzverständnis	Substantive	75%
	Verben	nicht erreicht
	Adjektive	67%
	Präpositionen	100%
	Konjunktionen	nicht erreicht
Textverständnis	isolierte Informationsentnahme	33%
	anaphorische Bezüge	43%
	Inferenzbildung	0%

Sowohl die Ergebnisse des zum zweiten Mal mit Boris durchgeführten SLS als auch jene des erstmalig eingesetzten ELFE zeigen, dass Boris weiterhin große Schwierigkeiten im Lesen hat und seine diesbezügliche Entwicklung deutlich verzögert verläuft. Hinsichtlich des Testteils zur lokalen Kohärenzbildung (= Textverständnis) in ELFE fällt auf, dass Boris aufgrund seiner geringen Lesegeschwindigkeit viele Items nicht innerhalb des zur Verfügung stehenden Zeitrahmens erreichen und bearbeiten konnte. Demgegenüber löst er im ersten und zweiten Testteil die bearbeiteten Items überwiegend korrekt, was für seine Dekodiergenauigkeit spricht. Auf der Ebene der globalen Kohärenzbildung sind es zwischen vorgegebenen Textpassagen herzustellende Inferenzen, die ihn in diesem Testteil besonders herauszufordern scheinen. Inferenzbildungen sind für das Verstehen literarischer Texte unverzichtbar, damit zum Gelesenen ein mentales Modell aufgebaut werden kann. Auf die Entwicklung dieser kognitiven Teilkompetenz wird im Rahmen der Förderung zu achten sein. In der Zusammenschau der Ergebnisse aus SLS und ELFE muss Boris eine mangelnde Leseflüssigkeit bescheinigt werden, die noch feiner per Lautleseprotokoll zu Förderbeginn aufgeschlüsselt werden soll. Eine These zu diesem Zeitpunkt ist, dass Boris über eine nicht ausreichende Leseflüssigkeit zum Verstehen von schriftliterarischen Texten verfügt. Der Mangel an Leseflüssigkeit sorgt dafür, dass das Lesen für ihn einen enormen Aufwand bedeutet, der in keinem Verhältnis zum Ertrag steht.

### **Posttest**

Am Ende der vierten Klasse und des Förderzeitraums haben sich Boris' Lesefähigkeiten augenscheinlich nur leicht positiv entwickelt. Im Vergleich zur Leseentwicklung zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt, die – abzüglich der Sommerferien – 7 ½ Monate auseinanderlagen, konnte Boris sich im Zeitraum von Mitte April bis Anfang Juli 2018, in einem Zeitraum von zwölf Wochen, zwar deutlicher verbessern, den standardisierten Testverfahren zufolge jedoch nur marginal. Damit blieb seine Leseentwicklung noch immer unzureichend:

Dritter Messzeitpunkt, SLS 1-4				
Name	Lesequotient	gender-LQ	Leistungsspanne	Leseentwicklung
Boris	66	69	sehr schwach	Mitte zweite Klassenstufe

Dritter Messzeitpunkt, ELFE 1-6				
Name	Untertest	Prozentrang	Prozentrangband	Interpretation des Prozentranges
Boris	Wortverständnis	4,4	2,3-6,3	Laut Manual sei das Ergebnis nach wie vor alarmierend. Das Leseverständnis des Kindes sei „sehr schwach ausgeprägt“. Boris wird eine „Leseschwäche“ bzw. „Lese-Rechtschreibstörung“ (Lenhard/Schneider 2006, 27) attestiert.
	Satzverständnis	2,5	1,0-4,1	
	Textverständnis	3,3	1,5-5,0	
	Gesamtergebnis	2,2	0,74-3,62	

Dritter Messzeitpunkt, ELFE 1-6, Differentielle Auswertung		
Testteil	Fokus	Prozent richtig
Wortverständnis	einsilbige Wörter	100%
	zweisilbige Wörter	86%
	dreisilbige Wörter	100%
	viersilbige Wörter	57%
Satzverständnis	Substantive	80%
	Verben	100%
	Adjektive	80%
	Präpositionen	100%
	Konjunktionen	100%
Textverständnis	isolierte Informationsentnahme	33%
	anaphorische Bezüge	43%
	Inferenzbildung	14%

Die Ergebnisse der differentiellen Auswertung legen nahe, dass Boris am Ende des Förderzeitraums zwar schneller liest, jedoch ungenauer. Begründet ist diese Einschätzung im Anstieg der Inferenzbildung bei gleichzeitigem Abfall in der Dekodiergenauigkeit viersilbiger Wörter. Im Testteil zum Wortverständnis ist die Anzahl bearbeiteter Items um sechs gestiegen, im Teil zum Satzverständnis um fünf und im Textverständnis<sup>144</sup> um vier.

In Kapitel 5.5.3.1.3 wird im Vergleich von Lautleseproben zu Beginn und am Ende des Förderzeitraums allerdings deutlich werden, welche positive Entwicklung die einzelnen Dimensionen seiner Leseflüssigkeit trotz der eher ernüchternden Befunde der Testverfahren am Ende des Förderzeitraums genommen haben. Das alleinige Vertrauen auf diese hätte im Schulalltag schwerwiegende Konsequenzen gehabt, da Stagnation statt Entwicklung diagnostiziert worden wäre. Letztlich handelt es sich sowohl beim SLS als auch bei ELFE um Screeningverfahren, deren Ergebnisse – insbesondere bei wiederholter Anwendung, um Entwicklungen zu dokumentieren – nur Anhaltspunkte für Verbesserung, Stagnation oder Regression liefern können. Dementsprechend sollten sie Teil der Auswertung sein, nicht aber deren Fundament.<sup>145</sup>

Für die testbasierte Annäherung an das Konstrukt Lesemotivation beschreibt das Merkmal ‚Need for Cognition‘ (NFC) die interindividuellen Unterschiede bei der sog. kognitiven Motivation; genauer noch geht es um (i) die intrinsische Motivation, (ii) die Bereitschaft, sich anspruchsvollen Aufgaben zu widmen, und (iii) die mit entsprechenden Aufgaben verbundene Freude (vgl. Preckel/Strobel 2017, 7). Diese Definition fußt im Wesentlichen auf der Arbeit von Cacioppo et al. (1996, 197), die NFC als „stable individual differences in people’s tendency to engage in and enjoy effortful cognitive activity“ fassen. Das Merkmal weist damit eine inhaltliche Nähe zur intrinsischen Lesemotiva-

.....  
144 In diesem liegt der Anstieg eigentlich noch höher, da beobachtet werden konnte, wie Boris einzelne Items kursorisch las und ggf. übersprang, wenn diese ihm in der begrenzten Bearbeitungszeit zu aufwendig bzw. schwer erschienen.

145 Studien wie die von Sappok, Linnemann und Stephany (2020, 193) erheben das Textverständnis ausschließlich mit Hilfe des dritten Untertests aus ELFE. Dieser Untertest besteht aus kurzen, voneinander unabhängigen und nicht-fiktionalen Texten, bei denen aus vier vorgegebenen Antwortmöglichkeiten eine einzige nach dem Single-Choice-Prinzip auszuwählen ist. Ein derart verkürztes Erhebungsdesign sehe ich kritisch.

tion in Verbindung mit der Bereitschaft zu lesen und Lesefreude auf. So streuen – vergleichbar mit den sich diametral entgegenstehenden Extremlesertypen *habituelle:r Leser:in* und *habituelle:r Nichtleser:in* – auch beim Merkmal NFC die Typen zwischen zwei Extremen:

Während Personen mit einer hohen Ausprägung in NFC gern nachdenken, komplexe Aufgaben als Ansporn empfinden und anspruchsvollen Aufgaben motiviert begegnen, vermeiden Personen mit einer niedrigen Ausprägung in NFC aufwändige Denkaufgaben, geben sich schneller mit einfachen Lösungen zufrieden und haben wenig Freude daran, Inhalte intensiv zu durchdenken. (Preckel/Strobel 2017, 7)

Die Auswertung des NFC-Kids-Tests (Preckel/Strobel 2017) ergab für Boris mit einem Testwert von 23, einem PR-Wert von 5 und einem T-Wert von 34 eine unterdurchschnittlich ausgeprägte kognitive Motivation (vgl. ebd., 34). Damit gilt Boris als „cognitive miser“ (ebd., 9). Diese hinsichtlich der kognitiven Investition Sparsamen sind dadurch charakterisiert, dass sie

nur ungern einen hohen Denkaufwand [investieren], sich eher auf Heuristiken oder die Meinungen Anderer [verlassen] und allgemein weniger Freude an kognitiven Herausforderungen [haben] (ebd.).

Für den in Kapitel 2.1 dargestellten Zusammenhang zwischen medialen Präferenzen und Kompetenzen ist in Bezug auf NFC ein Befund von Henning und Vorderer (2001) relevant – auch wenn ihre Studie mit Studierenden durchgeführt wurde: Eine geringe Ausprägung der Freude am Nachdenken korrelierte positiv mit der vor dem Fernseher verbrachten Zeit (vgl. ebd., 116). Im Fall von Boris lässt sich daher vorsichtig ein Zusammenhang zwischen seiner Präferenz für das Fernsehen und seiner Tendenz zur Vermeidung kognitiver Herausforderungen vermuten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Boris grundsätzlich nicht in der Lage wäre, solche Herausforderungen zu bewältigen. Vielmehr scheint das Fernsehen für ihn eine mentale Ausweichstrategie darzustellen. Er verbindet diese Tätigkeit mit positiven Emotionen und verfügt über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung in diesem Bereich.

#### 5.4.2.1.4 Zusammenfassung und Implikationen im Hinblick auf die Förderung

Ein verfestigtes negatives Leseselbstkonzept baut sich über Jahre sukzessive auf. Es spiegelt damit eine lange Lerngeschichte wider und ist Teil der Identität geworden (vgl. Rosebrock/Nix 2014, 22). Boris' desolates Leseselbstkonzept ist maßgeblich beeinflusst von dem Fernsehen als Leitmedium für Narrationen, dem Russischen als Leitsprache und -kultur vom engsten Familienkreis bis in das Schulleben hinein, der Absenz von Lesevorbildern<sup>146</sup> und wiederkehrenden negativen Rückmeldungen<sup>147</sup> zu seiner Leseperformanz.

All das hat seine Ablehnungshaltung gegenüber dem Lesen entstehen lassen und zementiert. Warum Nicht-Lesenwollen und -können Teil seiner Identität geworden sind, erscheint nachvollziehbar und plausibel. Damit zählt Boris zu jenen Schüler:innen, die eine individualisierte Intensivleseförderung brauchen, um nach Clay (vgl. 1985, 52–53) wieder Anschluss an den Leseunterricht im Klassenplenum zu finden. Im Rahmen der Förderung sollten Methodik und Gegenstandsauswahl sowohl an ihren lesemotivationalen Bedingungen als auch an ihren Lesefähigkeiten adaptiv ausgerichtet werden. Die literarästhetische Qualität bzw. der Trivialitätsanteil sollte bei der Auswahl geeigneter Medien als Selektionskriterium hintan stehen. Auf dem Weg zum Buch sollte vielmehr alles erlaubt sein, was das Lesen für einen Schüler wie Boris subjektiv bedeutsam werden lässt.

Einblicke in Boris' mediale Praktiken und seine aktive Beteiligung am intermedialen Lektüreprojekt zu „Ronja Räubertochter“ haben sichtbar gemacht, dass AV-Medien eines Verbunds für ihn wahrnehmungsgeleitete Anknüpfungsmöglichkeiten und somit Zugänge stiften. Damit aus Zugängen zu einem Verbund Übergänge zum darin enthaltenen Medium Buch werden, müssen allerdings Brücken zwischen den Rezeptionsmodi des Fernsehen-

.....  
146 Weder Vater oder Mutter noch die beiden Brüder lesen. Boris' engste Freunde, Henry und Mustafa, meiden ebenfalls das außerschulische Lesen. Selbst die Klassen- und Deutschlehrerin sagt von sich, dass sie privat eher selten die Zeit zum Lesen eines Buchs finde.

147 Während des Förderzeitraums berichtet Boris wiederholt von den sich über sein lautes Lesen lustig machenden Mitschüler:innen. Wesentlich häufiger kommt er jedoch auf die OGS-Mitarbeiterin Frau Halsmayer zu sprechen, die ihn mit ihrer abfälligen Aussage über seine Lesefähigkeiten nachhaltig negativ geprägt zu haben scheint.

Schauens und des Buch-Lesens gebaut werden (vgl. Anders 2023, 90). Bei diesem Brückenbauen wird eine absehbare Herausforderung sein, dass die Kluft zwischen der Schnelligkeit und Unmittelbarkeit im Rezipieren eines AV-Mediums und der Langsamkeit und Mittelbarkeit im Lesen eines Buchs didaktisch-methodisch überbrückt werden muss (vgl. Wermke 1997, 108).

Über den Zeitraum von zwölf Wochen erhielt Boris durchschnittlich zweimal wöchentlich eine Intensivfördereinheit von einer knappen Zeitstunde, deren Ziel der theoretisch reflektierte Brückenbau unter Zuhilfenahme von *Design Research*-Techniken war. Boris wurde aus einer Gruppe von weiteren potenziell förderungsbedürftigen Schüler:innen seiner Klasse als einziges Kind ausgewählt, da bei ihm genau die drei Hauptrisikofaktoren für geringe Literalisierung zusammenkommen, die von den IGLU- und PISA-Studien seit Jahren wiederkehrend angemahnt werden: (i) ‚bildungsferne Sozialschicht‘, (ii) Migrationshintergrund und (iii) männliches Geschlecht. Boris vereint als Junge mit Migrationsgeschichte aus armutsgefährdeten Verhältnissen in sich also genau jene drei Prädiktoren für Schwierigkeiten im Lesen, die von großen Schulleistungsstudien identifiziert worden sind. Solchen sich überschneidenden lesebezogenen Problemen darf aus Gründen der Empiriefähigkeit nicht aus dem Weg gegangen werden. Im Rahmen des Intersektionalitätsansatzes werden die Verschränkungen und Wechselwirkungen verschiedener Diversitätsdimensionen in sozialen Situationen berücksichtigt, wobei insbesondere mögliche Formen von Mehrfachdiskriminierung in den Blick genommen werden (vgl. Abdul-Hussain/Hofmann 2013).

#### 5.4.2.2 Marc

Im Rahmen des hiesigen Förderdesigns war der Forschende (Marc Kudlowski) zugleich auch Mentor. Als solcher nahm er die Rolle eines Lesemodells für den Mentee Boris ein.<sup>148</sup> Folglich wird an dieser Stelle der Arbeit die eigene Medienrezeptionspraxis im Umgang mit fiktional-ästhetischen Narrationen

.....

148 Metaanalysen zeigen, dass von Forschenden selbst durchgeführte Fördermaßnahmen zumeist besser ausfallen, als wenn im Feld tätige Lehrpersonen diese durchführen (vgl. Philipp 2013a, 86). Trotz des Wissens um diesen Forschungseffekt wurde sich gegen die Schulung von Lehrpersonal entschieden, da hierfür zum einen die dafür notwendigen Ressourcen fehlten und zum anderen zunächst einmal exploriert werden musste, *was unter welchen* Bedingungen

in Kindheit und Jugend durch Introspektion erschlossen und anschließend theoriegeleitet reflektiert, um geteilte medienbezogene Präferenzen zwischen Mentor und Mentee sichtbar zu machen. Darüber hinaus wird die eigene Medienrezeptionspraxis reflektiert, da in der Vergangenheit eigens gemachte Erfahrungen mit dem zu untersuchenden Phänomenbereich prädestinieren, wie Forschende Beobachtetes wahrnehmen und interpretieren (vgl. Krummheuer/Naujok 1999, 59; Peterlini 2020, 132). Durch die Kulturgebundenheit der Erfahrungen beziehen Forschende unweigerlich Position von einem bestimmten (gesellschaftlichen) Standpunkt aus (vgl. Erickson 1986, 156; Brake/Bremer/Lange-Vester 2013, 11; Knoblauch et al. 2018, 22). Da dieser Punkt nicht neutral sein kann, gilt es ihn durch „Reflexive Perspektivität“ (Friebertshäuser 2013, 271) für Dritte im Rahmen des interpretativen Forschens offenzulegen.

#### 5.4.2.2.1 Bildungsbiografie

Der Schriftspracherwerb erfolgte Ende der 1980er-Jahre mittels der Buchstabiermethode und einer vermeintlich homogenen Lernprogression aller Schüler:innen. So hatte ich Probleme mit dem Lesenlernen. Statt zu lesen, sagte ich Fibeltexte in den ersten Wochen des Lehrgangs auswendig auf. Erst als die Begrenztheit dieser Strategie mir beim lauten Reihumlesen von längeren Fibeltexten deutlich wurde und meine Klassen- und Deutschlehrerin sie in diesem Zusammenhang aufdeckte, ging ich vom Memorieren zum Dekodieren über. Noch in der Grundschulzeit bekam ich abends zum Einschlafen vorgelesen. Meine Lieblingskinderbuchserie war „Pitje Puck“ des niederländischen Autors Henri Arnoldus. Meine dreiköpfige Kernfamilie besaß insgesamt mehrere hundert Bücher und ich selbst ungefähr einhundert davon. Die Deutschlehrerin las uns Schüler:innen während der Frühstückspausen (zur Belohnung) aus u. a. „Das Sams“ von Paul Maar und „Geschichten vom Franz“ von Christine Nöstlinger vor.

Von der Grundschule bis in die Sekundarstufe II war sowohl das laute als auch das leise Lesen durch das Fehlervermeidungsprinzip belastet. Dieses führte selbst beim Leiselesen dazu, dass ich mich bei einem falsch gelesenen

---

*wie wirksam ist, bzw. die Involvierung der forschenden Person bei entwicklungsorientierter Designforschung nicht unüblich ist (vgl. Hilzensauer 2017, 94).*

Wort selbst mit Regression bestrafte, indem ich das Lesen der Seite links oben erneut begann. Entsprechend las ich nicht gerne freiwillig und vermied das Lesen umfangreicherer Texte. Das war sicherlich ein Faktor dafür, dass ich von der dritten bis zur zehnten Klasse ein Nichtleser war. In diesem Zeitraum unterbreitete meine Mutter immer wieder Buchgeschenke und besuchte mit mir des Öfteren die örtliche Stadtbücherei. Beide Impulse erzeugten rückblickend betrachtet jedoch keine Resonanz bei mir, da das Lesen – mit Graf (2011, 143) gesprochen – „als Aktionsform der Kindheit“ hinter sich gelassen wurde.

#### 5.4.2.2.2 Mediale Praktiken

Es erfolgte die Umorientierung hin zu Games auf Computer (und später Konsole) sowie sportlichen Aktivitäten. Die habituelle Abstinenz vom Lesen, das Nichtlesen, war die logische Konsequenz. Zur Umorientierung – und später erneuten Umorientierung – trug die Literaturlauswahl meiner Deutschlehrer:innen bei: In der Grundschule wurden „Ben liebt Anna“ und „Vorstadtkrokodile“ als Ganzschriften gelesen; auf dem Gymnasium wiederum überdurchschnittlich viele Dramen in Reclamausgabe. Geistige Suchbewegungen der Adoleszenz wurden fast nie aufgegriffen. Eine positive Ausnahme bildete der Roman „Demian“ von Hermann Hesse in der achten Klasse, der Hochzeit der Pubertät. Nach diesem ‚guten Griff‘ des – wie sich erst später erweisen sollte – langjährigen Deutschlehrers öffnete ich mich gegenüber seiner Dramenauswahl. Goethes „Faust“ wurde aufgrund seiner äußeren Form des Versepos, die mit der eigenen Vorliebe für deutschen Hip-Hop korrespondierte, wertgeschätzt. Zudem wurde die Begeisterung des Deutschlehrers für Klassiker als skurril, aber authentisch wahrgenommen.

Im Zeitraum der Leseabstinenz spielte ich täglich nachmittags Games und abends standen Live-Action-Serien<sup>149</sup> oder Sportsendungen im Privatfernsehen auf dem Programm. Bei passender Gelegenheit lief das Radio. Von ungefähr der fünften bis zur siebten Klasse schaute ich im Anschluss an die Schule das Anime-Angebot des Privatfernsehensenders RTLII regelmäßig an.<sup>150</sup> Aus die-

.....

149 Zum Beispiel „Alarm für Cobra 11“ oder „Das A-Team“.

150 Favorisierte Anime-Serien waren „Mila Superstar“, „Captain Tsubasa“, „Die Kickers“ und „Pokémon“.

ser Alltagspraktik in Verbindung mit Videospieladaptionen bekannter Manga-Serien und von der Mutter geschenkt bekommenen „Dragon Ball“-Mangas entwickelte sich ein transmediales Interesse an Mangas und Animes. Nur einige davon schienen ‚erwachsenenkompatibel‘, weshalb ich diese Leidenschaft vor meinen Peers geheim hielt. Nicht wenige von ihnen dürften allerdings selbst Mangas gelesen haben, da diese Generation als die sog. „manga boomers“ (Dolle-Weinkauff 2011, 127) in Deutschland gilt.<sup>151</sup>

Ende der 1990er Jahre, gegen Ende der Sekundarstufe I, importierte ein Peer, dessen Vater Engländer war, die erste Staffel der Zeichentrickserie „South Park“ auf VHS aus UK. Er lieh mir alle Kassetten nacheinander aus und wir tauschten uns über das Gesehene in der Pause auf dem Schulhof aus. Eine gewisse Insidersprache stellte sich hierüber vermittelt ein und Referenzierungen wurden bei nächstbestener Gelegenheit vorgenommen. Nachdem „South Park“ im deutschen Fernsehen erstausgestrahlt wurde, nahm unser Interesse rapide ab.<sup>152</sup> Rückblickend scheint diese Distanzierung im Wesentlichen auf zwei Gründe zurückzuführen zu sein, die uns damals nicht reflexiv bewusst waren: Die deutschsprachige Übersetzung fiel allein wegen der den einzelnen Figuren zugeordneten, inadäquaten Synchronstimmen qualitativ ab und Mitschüler:innen kannten nun ebenfalls die Serie und hypten diese, sodass unser Distinktionsgewinn wegbrach.

.....

151 Ende der 1990er-Jahre steckte Deutschland, was Mangas und Animes betraf, noch in den Kinderschuhen. Allenfalls wurden diese – genauso wie übrigens Games – als randständige Subkultur vom Mainstream wahrgenommen. Mittlerweile sind Mangas in der sog. ‚Mitte der Gesellschaft‘ angelangt. Die Verkaufszahlen sind immens und 80% aller verkauften Comics sind Mangas (vgl. Kolek 2023). Serien, die von mir – zum Teil im Medienverbund – rezipiert wurden (und zum überwiegenden Teil noch heute populär sind), waren „Neon Genesis Evangelion“, „Agent Aika“, „Golden Boy“, „Dragon Ball“, „One Piece“, „Ranma ½“ und „Pokémon“. Über diese und weitere Serien informierte ich mich mittels der Zeitschrift „Animania“.

152 Unsere Abwendung von der Serie ist insofern bemerkenswert, als sich mit dem Aufkommen der deutschsprachigen Übersetzung die Zugänglichkeit der Folgen über die offizielle Webseite southpark.de deutlich verbessert hatte. Alle Folgen waren nun per Stream oder Download kostenfrei und jederzeit verfügbar. Darüber hinaus wuchs der Medienverbund durch transmediales Worldbuilding sowie Merchandise eigentlich in unserem Sinne. Diese Anekdote könnte darauf hindeuten, warum Boris im Vergleich zu seinen Mitschüler:innen eher randständige serielle Narrative wie „Naruto“ oder „Beyblade“ präferenziert und rezipiert. Es geht ihm womöglich um Distinktionsgewinne im Rahmen seiner Identitätskonstruktion.

Schließlich erfolgte die Umorientierung von der Umorientierung, also die Rückkehr zum Lesen, schleichend und unbewusst. Dazu trugen die ersten dreißig Teile der „Dragon Ball“-Mangaserie bei. Besonders lesemotivierend war daran, dass sich die Buchrücken – analog zum Sammelprinzip des „Lustigen Taschenbuchs“ – zu einer ästhetisch äußerst ansprechenden Illustration der handlungstragenden Figuren zusammenfügten. Auch diverse Fachzeitschriften zu Computer- und Videospiele gehörten zur regelmäßigen Lektüre, von denen ich pro Jahr etwa einhundert Stück, wenn auch eher cursorisch, las. Hinzu kam Ratgeberliteratur für das von der Sparkasse initiierte „Planspiel Börse“. Ebenso las ich den Roman „Timeline“ von Michael Crichton, da ich ein großer Fan des „Jurassic Park“-Medienverbands war. Der erste Teil der „Harry Potter“-Romanserie in englischer Sprache fand ebenfalls seinen Platz in meiner Lesebiografie – einerseits, um mitreden zu können, andererseits, um mich vom Hype um die deutsche Ausgabe zu distanzieren.

### **5.4.3 Vorausgegangene Feldkontakte**

Da im für eine Studie zu beforschenden Feld gemachte Vorerfahrungen offengelegt werden sollten (vgl. Bamler/Werner/Wustmann 2010, 15), werden nun in gebotener Kürze die Feldkontakte des Forschenden mit Boris zusammengefasst. Das waren erstens die Autorenlesung von Paul Maar und die Vorbereitung auf diese anlässlich der 1. Kinderliteraturtage 2016 (vgl. hierzu auch: Kruse 2016a), zweitens drei Hospitationstermine im regulären Deutschunterricht im Klassenverband und drittens das intermediale Lektüreprojekt zu Astrid Lindgrens „Ronja Räubertochter“ (vgl. hierzu auch: Kruse 2019).

Während Boris und seine Mitschüler:innen für die Autorenlesung mit dem Ziel der Leseanimation einmalig vorbereitet worden waren (2. Kl., 2. Hj.), wurde mit dem insgesamt dreiwöchigen und sechsundzwanzig Unterrichtsstunden umfassenden intermedialen Lektüreprojekt das Ziel verfolgt, literaturbezogene Teilhabeerfahrungen für alle Schüler:innen der inklusiven

Lerngruppe zu ermöglichen (4. Kl., 1. Hj.).<sup>153</sup> Diese stellten sich bei Boris<sup>154</sup> auch nachweislich ein; später sogar das Buch betreffend, allerdings nur, wenn aus diesem vorgelesen wurde (vgl. ebd., 124–127). Die zu absolvierenden, individuellen Selbstleseanteile erwiesen sich für ihn hingegen als negative Erfahrung, da er durch diese mit seinem disfluenten Lesen konfrontiert wurde. Sicht- und hörbar vermittelte er seine Ablehnung gegenüber dem Selbstlesen durch in sich zusammengefallene Körperhaltung, Stoßseufzen oder verbalen Protest. Später berichtete er mir in einem Interview, dass er in diesen mehrfach ihn betreffenden und 10 bis 15 Minuten dauernden Phasen des Unterrichts auf die Ausweich- bzw. Vermeidungsstrategie des ‚gespielten Lesens‘ zurückgegriffen habe, die er beim täglichen Lesenüben am Abend eingeübt habe (vgl. hierzu: Fußnote 138). Wiederum bedauerte er im selben Zusammenhang nachdrücklich, dass er nicht besser lesen könne.<sup>155</sup>

Das intermediale Lektüreprjekt war Boris noch ein halbes Jahr später in positiver Erinnerung geblieben: Bei unserer ersten Wiederbegegnung war das erste, was er mir entgegenrief: „Ich weiß noch alles über Ronja!“ (vgl. Vignette PRE-0, Anhang 10.5.1). So konnte davon ausgegangen werden, dass Boris die Rezeption des ausgewählten Klassiker-Medienverbunds in Form einer Inter-

.....

153 Das gelang augenscheinlich auch, denn eine Beobachtung war, dass Unterschiede in der Beteiligung zwischen von der Deutschlehrerin im Vorwege als *ehrer leistungsstark* und als *ehrer leistungsschwach* eingeschätzten Schüler:innen kaum wahrnehmbar waren. Es ergab sich eine breite Beteiligungsbasis am Unterricht. Dafür mag ursächlich gewesen sein, dass die Möglichkeit zur Beteiligung nicht an das ausschließliche Lesen und Verstehen des Buchtextes gebunden war, sondern Schwierigkeiten in der Rezeption dieses einen Mediums durch die bei einer IML vorgesehenen Wiederholungen und Überschneidungen mit weiteren Medien desselben Verbunds kompensiert werden konnten.

154 Der Schüler *Boris* wurde von Kruse (2019) als *Jurij* anonymisiert.

155 Das zu diesem Zeitpunkt wiederholte Bedauern seines disfluenten Lesens mag wohl auch darauf zurückzuführen sein, dass er durch das Projekt erfolgreich zum Lesen animiert wurde und dies nicht umsetzen konnte. Spätestens in den verbindlichen Phasen des Selbstlesens, in denen Boris kaum vorankam und wiederholt die anderen Kinder beim Lesen beobachtete, wurde einsichtig, dass das Gegenstandsangebot eines Medienverbunds und dessen Arrangement als Intermediale Lektüre Boris einerseits zum Lesen motiviert, andererseits seine aktuellen Lesefähigkeiten jedoch nicht ausreichen, um die Motivation über einen längeren Zeitraum in Leseaktivitäten umzusetzen. Es galt also zukünftig explizit seine Lesefähigkeiten unter gleichzeitigem Aufrechterhalten seiner Lesemotivation zu fördern.

medialen Lektüre als „Teilhabe an der literarischen Kultur“ (Eggert/Garbe 1995, 10) nachhaltig für sich verbucht hatte.

Die Beobachtung von Boris' vielen weiteren positiven *literaturbezogenen* Erfahrungen im Verhältnis zu den wenigen bis keinen positiven *lesebezogenen* Erfahrungen und sein Bedauern hierüber, ließen den Entschluss reifen, eine spezifisch an ihn adressierte Fördermaßnahme entwicklungsorientiert aufzusetzen. Eine Leseförderung wie Boris sie benötigt, könne – so die Schlussfolgerung auf Basis der Daten aus dem intermedialen Lektüreprojekt – zudem nur in der intensiven Einzelförderung gewährleistet werden. Das ist der Grund dafür, warum die sich für Boris bewährte Methode der Intermedialen Lektüre mit der in zahlreichen empirischen Studien als lernförderlich bestätigten Methode des Lautlesetandems kombiniert wurde.

#### **5.4.4 Auswahlbegründung des Medienverbunds „Momo“**

Der Roman „Momo“ ist sicherlich kein Medium, das Boris freiwillig rezipieren würde. Zu groß ist die Diskrepanz zwischen seinen Selbstzuschreibungen des Nicht-Lesenkönnens und den lesebezogenen Anforderungen des dreihundert Seiten umfänglichen Textes. Neben der schlichten Tatsache, dass es sich um das Medium Buch handelt, sind die formal-ästhetischen Aspekte des Romans nicht oder nur bedingt an Boris' mehrheitlich an AV-seriellen Formaten des (Kinder-)Fernsehens (wie „Beyblade“ oder „Flash“) ausgeprägten Wahrnehmungsgewohnheiten anschlussfähig. Die verfügbaren audiovisuellen Adaptionen von „Momo“ für das Kinderfernsehen (Zeichentrickfilm und Zeichentrickserie) sollten wiederum an diese anschlussfähig sein, da sowohl ihre formale als auch inhaltliche Gestaltung die durch narrative Formate des Kinderfernsehens eingeschliffenen Sehgewohnheiten bedient. Daher erscheint die durchgehende Berücksichtigung beider Anime-inspirierten Zeichentrickformate als unerlässlicher Bestandteil der Montage der Verbundmedien.

Für die lernendenseitig bedeutsame Bereitschaft, den Zugang zum Buch trotz Widerständigkeit des Mediums zu wagen, wählt Klotz (2000, 420) den Terminus der „Repulsivität“. Gemeint ist „die Bereitschaft, Widerstände zu überwinden“ (ebd., 428), mit der „[w]iderborstige Texte“ (ebd., 416) ausgestattet sind, und diese Texte als für sich sinnstiftend wahrzunehmen (vgl. ebd., 426). Wenn nun die vorwiegend vorhandenen audiovisuellen Medienrezeptionen

tionspraktiken in Lesepraktiken überführt werden sollen, ist die angesprochene Widerborstigkeit allerdings sogar doppelbödig oder – um im Bild zu bleiben – ‚doppelseitig mit Borsten behaart‘: komplex bzw. ‚widerborstig‘ gestaltet sich *medial* der Übergang vom audiovisuellen Populärmedium zum Buch und *konzeptionell* der Übergang zu höherer und erweiterter literar-ästhetischer Komplexität.

Der „Momo“-Medienverbund mit seiner untereinander verbundenen medialen Textvielfalt schafft gute Bedingungen für ein „Sich-Einlassen“, für ein Überwinden der gerade angesprochenen Borsten, und mithin für wahrnehmungsgeladene Anknüpfungs- und Veränderungsmöglichkeiten für Boris’ AV-seriell geprägten Sehgewohnheiten.<sup>156</sup> Differenzerfahrungen mit dem Anderen, dem eher fremden und alteritätsreichen Medium, werden anschlussfähig und mithin lernwirksam im Sinne einer ‚Scharnierstelle‘. Damit ist – besonders im Hinblick auf die Auswertung von Vignetten – eine Lernchancen stiftende Situation für Übergänge, für die Verbindung von bisher noch Unverbundenem, gemeint. Die spezifische Struktur solcher Scharnierstellen für Übergänge zum Lesen bzw. zum Medium Buch in unterrichtlichen Medienverbundarrangements ist sowohl gegenstandsseitig als auch lernendenseitig zu betrachten und zu beschreiben. Deshalb ist den Vignetten dieser Arbeit eine Beschreibung

.....

156 Kognitionspsychologisch perspektiviert lässt sich hier davon sprechen, dass vorhandene Schemata aktiviert werden und einen Zugang stiften. Bei Schemata handelt es sich um „Wissensstruktur[en]“ (Meyer 1996, 40) bzw. „kognitive Strukturen“ (Neisser 1979, 11), die auf Erfahrungen beruhen (vgl. ebd., 55). Sie werden in „lebenslangen Lernprozessen“ (ebd., 7) aufgebaut und nehmen die Informationen auf, die die Umwelt offeriert (vgl. ebd., 11–12). Durch den Prozess der Aufnahme bringen sie wiederum den Wahrnehmenden zu seiner Umwelt in Beziehung (vgl. ebd., 28). Denn dessen Schemata passen sich im Rahmen der stetigen Akkomodation von neuen Informationen an (vgl. ebd., 49). Auf diese Weise entscheiden bereits aufgenommene und verarbeitete Informationen darüber, was als Nächstes aufgenommen wird (vgl. ebd., 27). Wahrnehmung ist also auch immer *andauernd*, *interaktiv* und *selektiv*, da das Schema darüber entscheidet, welche Informationen aufgenommen werden und welche nicht (vgl. ebd., 28; 51). Dementsprechend ist der Akt des Wahrnehmens, der Wahrnehmungszyklus, nicht auf ein Produkt bzw. ein Ende hin ausgerichtet, sondern als fortlaufende Aktivität angelegt, die als Wahrnehmung bezeichnet werden kann (vgl. ebd., 28). Wahrnehmung ist somit eine kontinuierliche und zyklische Aktivität des Menschen in der Zeit. Auf diese kann Unterricht einwirken. Die die Wahrnehmung leitenden kognitiven Schemata sind wiederum nicht der direkten Instruktion durch Unterricht zugänglich und müssen vermittelt über die Wahrnehmung angesprochen werden (vgl. Dehn 2006, 582; Merklinger 2010, 155).

des im Rahmen der jeweiligen Situation genutzten Medienverbundangebots und seiner intermedialen Präsentation vorangestellt, ehe das in der Situation Betracht- und Beschreibbare mit den Mitteln der Schriftsprache möglichst adäquat wiederzubeleben versucht wird. Schlussendlich wurde der Verbund auch ausgewählt, da dieser für Lehrpersonen montagefreundlich ausfällt: Buch und TV-Serie erzählen nahezu parallel. Abweichungen entstehen dort, wo die Serie in sich abgeschlossene Nebenhandlungen hinzufügt und Figuren den Rezeptionserwartungen an das Kinderfernsehen entsprechend überzeichnet werden. Für Realfilm und Hörspiel wurden im Vergleich zum Buch einige Kürzungen vorgenommen. In der Summe sind die Disparitäten aber so beschaffen, dass im Rahmen einer Intermedialen Lektüre sowohl Überschneidungen als auch Parallelführungen – und somit Vergleiche – fast durchgängig, ohne größere Probleme hergestellt werden können.

## 5.5 Auswertung der Daten

### 5.5.1 Vorbemerkungen

Neben der im lesedidaktischen Diskurs gut dokumentierten, regelgeleiteten Erhebung, Aufbereitung und Auswertung von quantitativen Daten zur Leseflüssigkeit musste für die Beforschung der sich potenziell über den Förderzeitraum verändernden Lesemotivation erst noch ein tragfähiger methodischer Ansatz gefunden werden. Mit diesem sollten sich verändernde lesebezogene Wertzuschreibungen sichtbar gemacht werden können. Als geeignet erwiesen sich hierfür Vignetten nach dem Innsbrucker Ansatz (vgl. Kap. 5.2.2). Konstitutiv für Vignetten ist, dass sie einen erfahrungsträchtigen Moment enthalten. Über diesen hinaus erfordert es das Studiendesign, dass Kontexte einer jeden Vignette beigegeben werden. Andernfalls – so eine These dieser Arbeit – ließe sich der Einfluss des im Förderprozess in Entwicklung befindlichen Designs auf die Lesemotivation nicht deuten.<sup>157</sup> Diese für das Deuten einer jeden Vignette

.....  
<sup>157</sup> Vom Innsbrucker Ansatz wird die Kontextualisierung einer jeden Vignette durch zeitliche und räumliche Faktoren zwar betont (vgl. Agostini/Schratz/Risse 2018, 13), ohne jedoch solche Informationen explizit beizugeben.

nette notwendigen Informationen werden, sofern sie umfangreicher ausfallen, im sog. Vignettenkontext einfühend dargelegt, während daraufhin, im sog. Vignettenkern, der Nachvollzug des erfahrungsträchtigen Moments im Zentrum steht. Was nicht im Kontext von Vignetten eigens thematisiert wird und deshalb an dieser Stelle einmal vorweg geschickt werden soll, ist die materielle Rahmung der einzelnen Verbundmedien von „Momo“ im Förderarrangement (vgl. zur Bedeutung materieller Rahmung u. a.: Kruse 2021b, 31). So wurden die audiovisuellen Medien Real- und Zeichentrickfilm sowie Zeichentrickserie mit dem Laptop präsentiert, das Hörspiel mit dem Smartphone zum Klingen gebracht und der Roman durch Buchdeckel, -seiten und -rücken manifest.

Zum Einstieg in die Förderung wurde das Finale von Astrid Lindgrens „Ronja Räubertochter“ im entsprechenden Medienverbund gemeinsam rezipiert, da Boris dieses aufgrund von Krankheit ein Dreivierteljahr zuvor im gleichnamigen IML-Projekt verpasst hatte (vgl. hierzu: Kap. 5.4.3). Hierdurch konnten wichtige Beobachtungen und Erkenntnisse für das Design der „Momo“-Förderung gewonnen werden, indem z. B. der Umfang (UV-2) und die Montage der Einzelmedien (UV-3) gezielt variiert wurde. Solch eine diagnostische Phase in Form von Probeunterricht wählt im Übrigen auch Wember (vgl. 1999, 14) für den unterrichtlichen Start seines Förderkonzepts.

## 5.5.2 Datensampling und -aufbereitung

### 5.5.2.1 Lautleseprotokolle und -transkripte

Lautleseprotokolle (Running Records) sind auf Clay (u. a. 2002) zurückzuführen und dokumentieren Verlesungen eines laut vorlesenden Kindes. Damit sind diese grundsätzlich am Fehler ausgerichtet und nicht am individuellen Können. Allerdings wird der Fehler nicht als Defizit betrachtet, sondern als ein diagnostisches Fenster, um auf Lehrerseite Annahmen darüber treffen zu können, was das einzelne Kind (im Sinne der ZNE) als Nächstes lernen kann, und individuelle Entwicklung zu dokumentieren. Eine erweiterte Version von Lautleseprotokollen stellen Lautlesetranskripte dar:

Mit Hilfe von transkribierten Leseproben lassen sich 1. differenziert Zugriffsweisen der Kinder auf den jeweiligen Text und deren jeweilige

Ausprägung feststellen, 2. darauf aufbauend spezifische Fördermöglichkeiten für das einzelne Kind ableiten und 3. individuelle Entwicklungsverläufe von Kindern nachvollziehen. (Wedel-Wolff 1998, 23)

Leseproben zu transkribieren ist noch etwas zeitaufwendiger als diese zu protokollieren. Dafür ermöglichen Lautlesetranskripte eine fundiertere und feingliedrigere Diagnose, insbesondere im Hinblick auf Leseanfänger:innen oder leseschwache Schüler:innen. Daneben kann das eigene Unterstützungsverhalten als Lesetutor:in anhand des Transkripts reflektiert werden (vgl. Scheerer-Neumann 1990b, 258; Dehn 1998). Die per Protokoll oder Transkript dokumentierten Verlesungen werden in einem Ergebnisbericht summiert. Um die Übersicht zwischen den einzelnen Sitzungen zu wahren und Progression später in einem Verlaufsgraphen komfortabler nachzeichnen zu können, wird hierfür üblicherweise eine tabellarische Form wie die folgende genutzt:

Sitzungs- nr.	Datum	Gelesene Wörter	Richtige Wörter	Dauer	RWpM	WpM

Als situationsgebundene und informelle Überprüfung der Lesefähigkeit können Lautleseprotokolle – in Abgrenzung zu psychometrischen (Test-)Verfahren – als edumetrisches Verfahren deklariert werden (vgl. Gailberger/Nix 2013, 45). Sie wurden und werden in etlichen Leseförderprogrammen eingesetzt (vgl. z. B. Fountas/Pinnell 2017). Dies lässt sich vermutlich auf mehrere Vorteile zurückführen. Zum einen zeichnen sich Lautleseprotokolle durch ihre Niedrigschwelligkeit aus, da sie als informelles Diagnoseinstrument von der Lehrperson eigenständig eingesetzt werden können. Zum anderen haben sie einen formativen Charakter: Der Fokus liegt nicht auf dem Ergebnis, sondern auf dem Lernprozess. Hinzu kommt ihr unmittelbarer Nutzen, denn die erhobenen Daten ermöglichen eine passgenaue Textauswahl in Bezug auf die vom Kind bewältigbare Textoberflächenkomplexität. Außerdem bieten Lautleseprotokolle vielfältige Optionen zur Auswertung der Rohdaten und zur

Aufbereitung der Ergebnisse. So können den Schüler:innen beispielsweise in Form eines Verlaufgraphs Rückmeldungen über die Entwicklung einzelner Teilaspekte ihrer Leseflüssigkeit gegeben werden. Nicht zuletzt ist das Erheben von Lautleseprotokollen an verschiedene situative Rahmenbedingungen anpassbar: Ein Text kann unvorbereitet oder vorbereitet, kürzer oder länger als eine Minute sowie alleine oder im Tandem gelesen werden (vgl. Oplitz/Rasinski 1998, 47; Rasinski 2010, 43; Rosebrock/Nix 2014, 41–43; Fellowes/Oakley 2020, 337).<sup>158</sup>

Lautleseprotokolle sowie Lautlesetranskripte sind im Vergleich zu Screeningverfahren deutlich zeitaufwendiger – schon allein deshalb, weil nicht mehrere Kinder gleichzeitig, sondern jeweils nur ein Kind eine Leseprobe abgeben kann. Wie lange die Vorbereitung und Auswertung einer solchen Leseprobe dauert, ist wiederum vom Erkenntnisinteresse bzw. der Wahl zwischen Protokoll und Transkript abhängig. Generell lässt sich mit einer Leseprobe Leseflüssigkeit in allen vier Dimensionen diagnostizieren. Während Rosebrock et al. (vgl. 2017, 83) mit Lautleseprotokollen Wert auf ein praktikables und ökonomisches Verfahren legen, schlägt Wedel-Wolff (vgl. 1998, 23) recht ausgefeilte Lesetranskripte vor. Ziel ist eine individuelle Förderung auf Grundlage der Analyse von Zugriffsweisen bei Kindern, „die noch am Ende der Grundschulzeit Probleme mit dem sicheren, schnellen, sinnerfassenden Lesen haben“ (ebd.). Die Möglichkeiten und Grenzen der Erhebung und Auswertung von Leseproben hängen allerdings auch davon ab, ob parallel zum Leseprozess, also *On-the-Fly*, oder erst hinterher, also *Of-Tape*, ein Protokoll oder Transkript angefertigt wird. Unabhängig davon, ob sich für *On-the-Fly* oder *Of-Tape* entschieden wird, ist das Protokollieren bzw. Transkribieren – und damit das Beurteilen des vom Schüler laut Gelesenen – keineswegs trivial und bedarf der

.....

158 Hasbrouck (vgl. o. J.) geht beispielsweise von unvorbereiteten und solo gelesenen Texten im Rahmen von einminütigen Leseproben aus. Im fachdidaktischen Diskurs wird aber auch vom Szenario ausgegangen, dass Schüler:innen zum Vorlesen eines ihnen mehr oder weniger bekannten und geübten kurzen Textes einzeln von der Lehrperson einbestellt werden. Das Lesen im Tandem nach dem Prinzip *Erst ich ein Stück, dann du*, bei dem Leseproben organisch emergieren, wurde offenbar bislang noch nicht als Möglichkeit in Betracht gezogen. Ursächlich hierfür könnte sein, dass die Lesezeiten der einzelnen Abschnitte im Nachhinein aggregiert werden müssen, um die durchschnittlichen RWpM und WpM bestimmen zu können.

Schulung. Protokollieren bedeutet, dass Verlesungen oder Stockungen, ggf. aber auch richtig gelesene Wörter, durch vorab definierte Notationszeichen auf liniertem Papier, zehn Zeichen pro Zeile, oder im originalen oder kopierten Fließtext, zwischen den Zeilen, von der Lehrperson vermerkt werden (vgl. Rosebrock et al. 2017, 83–84). Beim Transkribieren werden deutlich mehr Notationszeichen gebraucht und das tatsächlich Gelesene wird bei Abweichungen vom eigentlich zu Lesenden über den betreffenden Wörtern notiert (vgl. Wedel-Wolff 1997, 88–92). Solche ausdifferenzierten Transkripte lassen sich selbstredend nur *Of-Tape* erstellen.<sup>159</sup> Für *On-the-Fly*-Transkripte eignet sich insbesondere das auf das Wesentliche reduzierte Zeicheninventar von Krug und Nix (2017). Diese schlagen einen „–“ für jedes falsch gelesene Wort im Rahmen der Analysedimension [1] Dekodiergenauigkeit und einen „|“ für jedes stockend gelesene Wort im Rahmen der Analysedimension [2] Automatisierung vor (vgl. ebd., 66).

### 5.5.2.2 Vignetten

#### Sampling

Zunächst soll geklärt werden, wie vignettenwürdige Momente in den Rohdaten bestimmt worden sind. Das ist grundsätzlich erforderlich, weil die Affiziertheit auf Seiten des Forschenden zur Auswahl eines erfahrungsträchtigen Moments bereits notwendigerweise eine Interpretation des Wahrgenommenen darstellt (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 13) und den Anforderungen des Theoretical Samplings folgend (vgl. hierzu: Dimbath/Ernst-Heidenreich/Roche 2018, Abs. 9) diese Auswahl transparent gemacht und reflektiert werden sollte. Der Verweis auf ein „erfahrungsbezogenes Gespür“ als „grundlegende Fähigkeit oder sogar Kunst“, über das Forschende im Zuge des Aufbaus eines

.....  
<sup>159</sup> Wedel-Wolff (vgl. 1997, 1998) hat ein sensitives Zeicheninventar vorgelegt, das für den täglichen Praxiseinsatz jedoch überkomplex anmutet. Deshalb wird an dieser Stelle auf dieses verwiesen, es jedoch nicht in Gänze ausgebreitet. Leider hat die Frankfurter Forschungsgruppe zur Leseflüssigkeit auf diesen primarstufenspezifischen Ansatz mit ihren mittlerweile zum unausgesprochenen Standard in der deutschsprachigen Lesedidaktik avancierten Veröffentlichungen keinen Bezug genommen, weshalb Wedel-Wolffs mindestens in Teilen nachnutzbares Inventar fast in Vergessenheit geraten ist.

„professionsbezogene[n] Routinewissen[s]“ verfügen würden, könne nämlich „nicht befriedigen“, so Dimbath, Ernst-Heidenreich und Roche (ebd., Abs. 10).

Auswahlkriterium für die vorliegende Studie war, dass der gesuchte Moment den Forschenden

- (i) in der Situation im Feld,
- (ii) in der Datenaufbereitung oder
- (iii) beim Vignettenlesen

nachhaltig im Hinblick auf Boris' Haltung gegenüber dem Lesen irritiert hat. Grundlage hierfür waren „analytische Protokolle“ (Bethmann 2020, 31), die unmittelbar nach jeder Fördersitzung angefertigt wurden. Von diesen ausgehend erfolgte auch die selektive Transkription für das Verfassen von Vignetten. Vor dem Hintergrund der leitenden Fragestellung wurde somit absichtsvolles bzw. systematisches Sampling vorgenommen (vgl. Patton 2009, 243–244; Döring/Bortz 2016, 302; Wildfeuer/Bateman/Hiippala 2020, 175). Werden erfahrungsträchtige Momente systematisch ausgewählt, weil sie als Schlüsselstellen im Hinblick auf Fragestellung und/oder Forschungsfragen erachtet werden, so ist die angewandte Samplingstrategie mindestens mit dem Reduktionsprinzip der Key Incident Analyse verwandt. Nach diesem Analyseverfahren werden die erhobenen Rohdaten – wie innerhalb der Deutschdidaktik schon mehrfach praktiziert (vgl. u. a. Wieler 1997; Hoffmann 2011; Reinert 2012; Wittig 2022) – nach sog. Schlüsselmomenten (Key Incidents) durchsucht.<sup>160</sup> Diese haben das Potenzial, ausgehend von einem konkreten

.....

160 So haben in der Studie von Wieler (vgl. 1997, 264–312) gefundene Key Incidents die Funktion, das jeweilige Vorlesegespräch zwischen Eltern und Kind hinsichtlich des Respondierens auf gewisse Aspekte des genutzten Bilderbuchs zu untergliedern; diesen Ansatz nutzen auch Hoffmann (vgl. 2011, 123–124) sowie Wittig (vgl. 2022, 168–170) und erweitern diesen. Reinert (vgl. 2012, 104–107) nutzt Schlüsselstellen dazu, Sequenzen innerhalb des videografierten Unterrichts herauszufiltern, „die das Potenzial haben, das Textformverständnis der Akteure und die Art des Einsatzes der Inhaltsangabe zu verdeutlichen“ (ebd., 104). Damit erfolgt die Bestimmung von Schlüsselstellen bei den beispielhaft aufgeführten Studien jeweils im Hinblick auf die Forschungsfragen. Als Reduktionsprinzip findet die Key Incident Analyse über die Deutschdidaktik hinaus auch in Nachbardisziplinen wie der Bildungsforschung Anwendung (vgl. u. a. Eckermann 2017, 166).

Ereignis, auf allgemeinere Strukturen zu verweisen (vgl. Kroon/Sturm 2002, 98–99).

### **Aufbereitung**

Generell lassen sich Auswertungsverfahren nach dem Zeitpunkt ihrer Anwendung in drei Kategorien unterteilen:

- (a) Transkriptionsverfahren,
- (b) primäres Auswertungsverfahren und
- (c) sekundäres Auswertungsverfahren (vgl. Schreier 2006a, 421).

Hinsichtlich (a) hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass es sich hierbei um keine Eins-zu-Eins-Übertragung des auditiven Materials in die schriftsprachliche Form handelt, sondern dass bei diesem Medienwechsel bereits erste Interpretationen notwendigerweise vorgenommen werden (müssen). Es sind gerade die im Vorhinein festzulegenden Transkriptionsentscheidungen, die die Verschiedenheit zwischen Audioaufnahme und deren Transkription bedingen (vgl. ebd., 422). Vor der Transkription zu treffende Entscheidungen sind u. a., ob das Audiomaterial vollständig oder selektiv verschriftlicht werden soll und ob allein verbale Merkmale oder auch prosodische sowie paraverbale Äußerungsmerkmale (Stimmverlauf, Pausen oder Hesitationsphänomene), außersprachliche Merkmale (Lachen, Herumgehen im Raum usw.) oder die Transkription Kommentierendes enthalten sein sollen (vgl. ebd.). Schreier (vgl. ebd.) empfiehlt ein pragmatisches Vorgehen. Nach diesem sollten – aufgrund des hohen Arbeitsaufwandes – nur solche Äußerungsmerkmale bei der Transkription berücksichtigt werden, die auch später in die Auswertung eingehen (vgl. ebd.). Die Detailliertheit von Transkription als Mittel der Datenaufbereitung hängt also von der Auswertungsmethode ab. So kann beispielsweise ein sequenzanalytisches Vorgehen nicht auf Pausen und Planungsausäußerungen verzichten, da diese für die Interpretation von zentraler Bedeutung sind (vgl. Fuß/Karbach 2019, 61).

Während die Gesprächssituation die Primärdaten bildet, wird diese durch Audio- oder Videografie zu Sekundärdaten. Werden diese Sekundärdaten transkribiert, so liegen Tertiärdaten vor. Bereits die Sekundärdaten stellen nur ei-

nen Ausschnitt des Dagewesenen dar (vgl. ebd., 27). Dieser Ausschnitt wird durch das Transkript transformiert (vgl. ebd., 28). Mit dieser Transformation gehen sowohl Komplexitätsreduktion als auch -steigerung einher: komplexitätsreduzierend wirkt, dass Sprachmelodie und nicht hörbare Handlungen verlorengehen; komplexitätssteigernd wirkt, wenn Gesprächsaspekte wie Wort- und Satzabbrüche oder grammatikalische Fehler festgehalten werden, die von den Teilnehmenden in der Erhebungssituation selbst nicht wahrgenommen wurden (vgl. ebd.). Für die selektive Transkription zum Verfassen von Vignetten wurden folgenden Transkriptionsregeln, orientiert an Dresing und Pehl (2013, 20–25), Kuckartz (2016, 167–168) sowie Fuß und Karbach (2019, 120–122) aufgestellt:

ra/	Wort- oder Satzabbruch
rAUS	betontes Sprechen
rau:s	gedehntes Sprechen
ge-sucht	silbenhaftes Sprechen
(raus?)	nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut
(unv.)	unverständliches Wort
(.), (..), (...)	Dauer der Pause in Sekunden; eine Sekunde entspricht einem Punkt. Pausen länger als drei Sekunden werden per Ziffer angegeben.
[...]	Auslassung

In dieser Arbeit wird eine leichte Glättung der Sprache gemäß den Ausführungen von Fuß und Karbach (vgl. ebd., 40–43; 64–65) vorgenommen. Das bedeutet, dass sich der Standardorthografie durch Korrektur des sog. breiten Dialekts behutsam angenähert wird, umgangssprachliche Ausdrucksweisen sowie fehlerhafte Ausdrücke oder fehlerhafter Satzbau jedoch beibehalten werden (vgl. ebd., 42). Konkret werden z. B. falsche Artikel also nicht korrigiert, wodurch die Eigenheiten des sprechgestalterischen Ausdrucks weitestgehend erhalten bleiben (vgl. hierzu auch: Dresing/Pehl 2013, 21). Paraverbale genauso wie nonverbale Äußerungen werden nicht eigens transkribiert, da sie in der Vignette ausführlicher beschrieben werden. Gleiches gilt für etwaiges

gleichzeitiges Sprechen und z. T. für Pausen. Die Zeichensetzung orientiert sich an den Regeln der deutschen Orthografie.

Wie oben erwähnt, wurden die Audioaufnahmen mehrmals gehört und Transkripte für (mindestens) den affizierenden Moment erstellt, um möglichst nah am in der jeweiligen Situation (Mit-)Erfahrenen zu sein. Ergänzt wurde dieses Transkript um die beim wiederholten Hören memorierten sowie im Anschluss an die jeweilige Fördersitzung protokollierten paraverbalen und nonverbalen Informationen. Paraverbale Informationen beziehen sich auf Aspekte wie Betonungsmuster, gedehnte Lautäußerungen, Veränderungen der Stimmhöhe sowie die Lautstärke des Sprechens. Nonverbale Informationen umfassen hingegen körperliche Bewegungen, Blickrichtungen und die Auswahl oder Handhabung von Gegenständen im Kommunikationskontext (vgl. Krummheuer/Naujok 1999, 65).

### **5.5.3 Vertiefungsdesign (QUANT → QUAL)**

In den folgenden Unterkapiteln werden zunächst die durch Rating von Leseflüssigkeit gewonnenen Ergebnisse des quantitativen Auswertungsteils vorgestellt (vgl. Kap. 5.5.3.1). Diese werden in einem sitzungsbezogenen Verlaufsgraphen visualisiert. Besonders auffällige Verbesserungen oder Verschlechterungen dienen als Grundlage, um im Vignettenkorpus auszulegende und zu interpretierende Vignetten auszuwählen. Diese fungieren gewissermaßen als Lupenstellen zu gravierenden Veränderungen in der Entwicklung von Leseflüssigkeit, indem die zugrundeliegenden lesemotivationalen Bedingungen ein Stück weit aufgeklärt werden. Bevor jedoch die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Auswertung dergestalt integriert werden (vgl. Kap. 5.5.3.3), sollen die Ergebnisse der Vignettenlektüre im qualitativen Auswertungsteil für sich genommen präsentiert werden (vgl. Kap. 5.5.3.2).

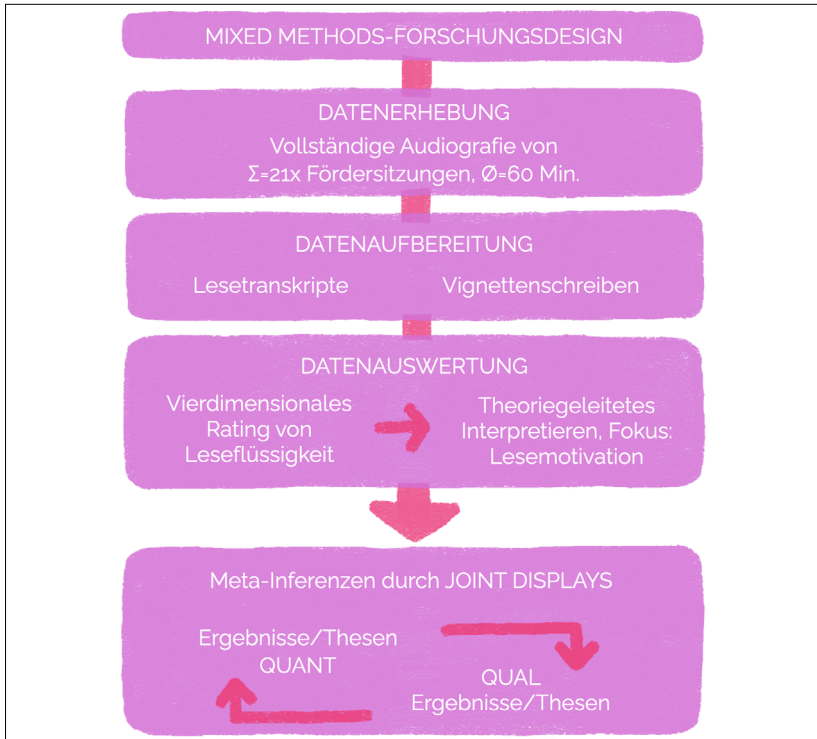


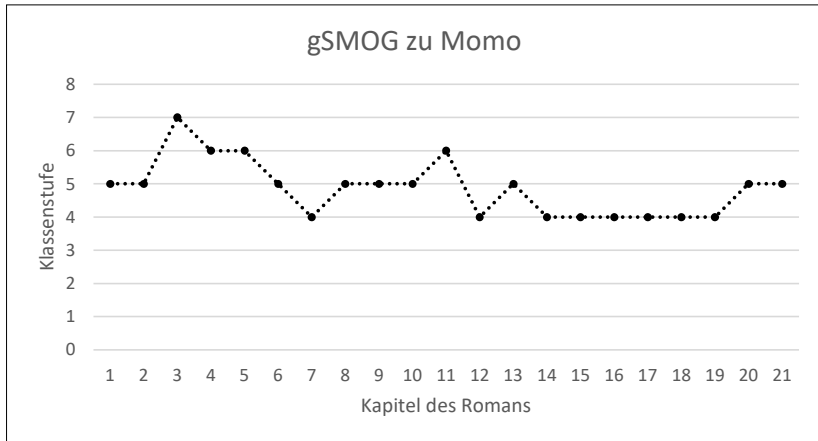
Abb. 15: Überblick zum Mixed Methods-Vorgehen

### 5.5.3.1 Auswertungsmethode 1 (QUANT): Rating von Leseflüssigkeit

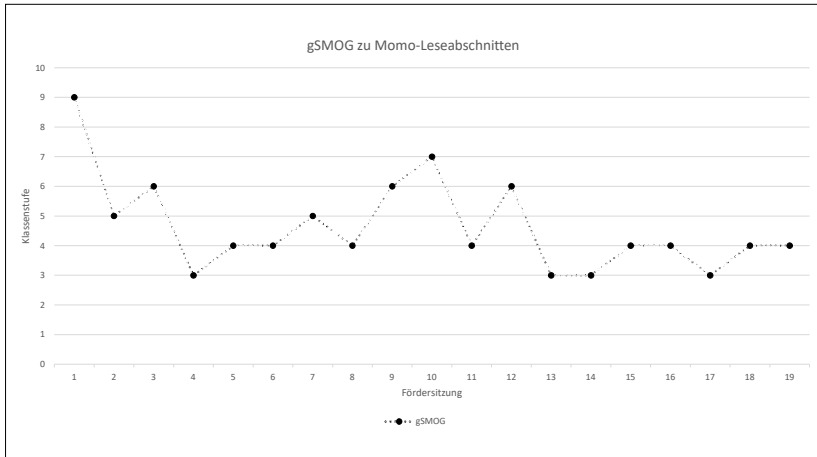
Mit der quantitativen Auswertung zur Entwicklung von Boris' Leseflüssigkeit über den Förderzeitraum sollen Antworten auf die Forschungsfragen zwei bis fünf gefunden werden. Diese verlangen nach einer Klärung, *wie sich Boris' Leseflüssigkeit über den Förderzeitraum verändert und welche Fehlerregulartäten hierbei auftreten*. Zudem sollen die *Ermöglichungsbedingungen bzw. Hemmungsfaktoren des Lernarrangements diskutiert werden, die die Steigerung der Leseflüssigkeit positiv bzw. negativ beeinflussen*.

### 5.5.3.1.1 Textoberflächenkomplexität

Im Gegensatz zum überwiegenden Teil der empirischen Studien zur Förderung von Leseflüssigkeit durch Lautlesen diente als Textgrundlage keine kleine, sondern eine große epische Form, der Roman (vgl. u. a. Wember 1999; Nix 2011; Lauer-Schmaltz 2014; Munser-Kiefer 2014; van Zadelhoff 2016; als Ausnahmen: Gailberger 2013; Schilcher et al. 2022). Die Bestimmung der Textoberflächenkomplexität von „Momo“ wurde mit dem Regensburger Analysetool für Texte (RATTE 2.0, Wild/Pissarek o. J.) vorgenommen. Dazu wurde die Ganzschrift nicht als ein en bloc zu messender Textkorpus betrachtet, sondern je Sitzung die textseitigen Anforderungen aller gelesenen Abschnitte aggregiert. Um die Anforderungen der im Rahmen von IM-PALS ausgewählten Abschnitte mit den originären einzelnen Kapitel des Romans vergleichen zu können, wird beider Entwicklung von Textoberflächenkomplexität nachfolgend, getrennt in zwei Verlaufsgraphen, bei leicht abweichender Achsenskalierung, gegenübergestellt:



**Abb. 16:** Klassenstufenbezogene Eignung der einzelnen Kapitel aus „Momo“



**Abb. 17:** Klassenstufenbezogene Eignung der für IM-PALS ausgewählten Abschnitte aus „Momo“

Zunächst einmal lässt sich allein mit Blick auf die Textoberflächenkomplexität des Romans (vgl. Abb. 16) erahnen, dass der Mittelwert des Lesbarkeitsindex gSMOG diesen als für die fünfte Klasse geeignet ausweist.<sup>161</sup> Zwar ist das dritte Kapitel besonders anforderungsreich (7. Klasse), im Mittel gleichen sich solche Spitzen – u. a. durch die Kapitel 14 bis 19 (4. Klasse) – jedoch wieder aus. Komplexitätssenkend wirkt sich z. B. eine hohe Anzahl an Dialogen aus. Deren Zahl steigt Richtung Ende des Romans wegen der aktionshaltigeren Handlung bei gleichzeitigem Rückgang von beschreibenden Erzählpassagen an. Die mitunter recht hohen Anforderungen rühren in erster Linie von der durchschnittlichen Wortlänge (DWL) mit 5 Buchstaben, der durchschnittlichen Satzlänge (DSL) mit 13 Wörtern und der durchschnittlichen Anzahl von subordinierten Nebensätzen mit 68 pro Kapitel her. Das Potenzial, Leser:innen herauszufordern, besteht bei dem Roman somit in den langen Wörtern und langen, verschachtelten Sätzen. Hinzu kommt ein Umfang von 300 Seiten Fließtext. In diese ab Werk vorliegende Textoberflächenkomplexität wird im Rahmen von IM-PALS durch die Auswahl geeigneter Leseabschnitte eingegriffen. Demnach besteht die

.....  
 161 Der Mittelwert des Lesbarkeitsindex LIX, der nicht im Verlaufsgraphen berücksichtigt ist, weist „Momo“ sogar als für die vierte Klasse geeignet aus.

Möglichkeit, sofern sich allein an der Textoberflächenkomplexität bei der Auswahl von Abschnitten orientiert wird, leichtere, ähnlich schwere oder schwerere Abschnitte im Vergleich zur unveränderten Originalfassung zu selektieren. Wie das Anforderungsprofil der Leseabschnitte im Förderverlauf zeigt, streute die Anforderung der zu lesenden Abschnitte im Vergleich zu den einzelnen Originalkapiteln noch stärker (vgl. Abb. 17).<sup>162</sup> Die Streuung ist damit zu erklären, dass sich primär an den Auswahlkriterien aus den Kapiteln 5.3.3 (UV) und 2.4.2 (Medienspezifika), also an inhaltlichen und (inter-)medialen Kriterien, orientiert wurde. Trotz der besagten Eingriffe waren schlussendlich alle Abschnitte im Mittel genauso schwer wie das Mittel aller Romankapitel (5. Klasse). Nichtsdestotrotz bildet eine wichtige Erkenntnis, dass durch die gezielte Auswahl von zu lesenden Abschnitten die Anforderungen auf der Ebene der Textoberfläche vereinfacht oder erschwert werden können; dies jedoch ohne in die literarästhetische Komplexität des Originals, wie im Falle sprachlicher Vereinfachungen (Elementarisierung, vgl. hierzu: Kap. 2.3.3.1), einzugreifen.

Was durch Lesbarkeitsindizes wie gSMOG und LIX nicht gemessen wird, für Boris aber schwierig zu erlesen war, sind die verhältnismäßig vielen stark flektierten Verben, die im Präteritum stehen. Bei diesen nimmt Boris fast den gesamten Förderzeitraum über Auswechslungen mit anderen Wörtern vor. Erst ab der Mitte des Förderzeitraums liest Boris diese zunehmend korrekt und gegen Ende des Förderzeitraums griff diesbezüglich zudem seine Selbstkorrektur. Als weitere Schwierigkeit finden Begriffe wie „Perpendikel“ (Ende 2018, 277) im Roman Verwendung, die Boris (und sicherlich den meisten anderen Kindern in seinem Alter auch) eher nicht geläufig sind. Darüber hinaus erwies sich die Serifenschrift für ihn als ein erhebliches Hindernis beim Lesen. Besonders stark behinderte sie Boris beim Lesen von Gigis Brief an Momo, der kursiv gedruckt ist, sodass die Unterschiede zwischen einzelnen Buchstaben wie h und b schwierig zu erkennen sind (vgl. ebd., 212).

In der Summe erscheint das vom Thienemann Verlag ausgegebene Zielgruppenalter ab 12 Jahre angesichts der Textoberflächenkomplexität des Romans

.....

162 Zugegeben, der Vergleich hinkt ein wenig, da nicht mit jeder Fördersitzung genau ein Kapitel vorangeschritten wurde. Gleichwohl war der Fortschritt ähnlich, sodass ungefähr je Fördersitzung ein Kapitel im Rahmen des intermedialen Arrangements bewältigt wurde.

dennoch nicht unbegründet. Rein inhaltlich betrachtet, scheint „Momo“ sogar bereits ab zehn Jahren, also für Viertklässler:innen, geeignet, denn eine Vielzahl der verhandelten Themen korrespondiert mit den geistigen Suchbewegungen in dieser Altersgruppe (vgl. hierzu: Kap. 2.4.1).<sup>163</sup> Ebenso erfreut sich das Genre der Fantastik nach wie vor großer Beliebtheit (vgl. Siebenhüner et al. 2019, 58–59).

### 5.5.3.1.2 Ratingmanual

Für das Manual zum Analysieren des lauten Lesens musste für die Dimensionen [1] Dekodiergenauigkeit und [2] Automatisierung zunächst festgelegt werden, was als Verlesung gilt und was nicht. Einstiegspunkt hierfür waren drei Diskurspositionen zu Fehlerkategorien, die durch eine Synopse systematisch zusammengeführt wurden. Ergebnis der Zusammenführung der z. T. different betitelten Kategorien sind insgesamt acht potenziell beobachtbare Fehlerkategorien (vgl. Tab. 9).

Autor:in/Fehlerkategorie	Wedel-Wolff 1997	Schmalohr 1997	Schaber 2017
<b>Aussprache</b>		Laut-Verschmelzung (206)	
<b>Auslassung</b>	Auslassungen (89)		omissions (4–5)
<b>Einfügung</b>			insertions (3–4)
<b>Ersetzung</b>	Substitutionen (89)	Wortdetails (206)	substitutions (5–6)
<b>Reversion</b>		Buchstabenorientierung und -ordnung (206)	reversals (6–7)
<b>Pseudowort</b>	Pseudowörter (89)		
<b>Stockung</b>	Lesepausen (89)	Laut-Zuordnung (206)	
<b>Regression</b>	Wiederholungen (89)		regressions (7)

Tab. 9: Synopse möglicher Verlesungen

.....

163 Es werden dann weder die Tiefen gewisser Themen noch alle Bedeutungsschichten erfasst. Das ist jedoch für eine gratifikationsreiche Lektüre nicht entscheidend und nicht selten bei kinderliterarischen Klassikern der Fall, von denen ein Kennzeichen ihre Mehrfachadressiertheit ist.

Im Anschluss hieran wurde definiert, dass sinnentstellende Aussprachefehler,<sup>164</sup> Auslassungen, Hinzufügungen, Auswechslungen, Umkehrungen, Pseudowörter, Stockungen und Regressionen (in Form von Wortwiederholungen) als Verlesung zu werten sind. Diese Definition folgt dem Begriffsverständnis für Verlesungen von Gailberger (2013). Nach diesem muss eine Verlesung, um als Lesefehler zu zählen, „einen nachhaltigen Bedeutungsverlust auf Satz- und Textebene nach sich ziehen“ (ebd., 261). Die Verlesungen können vom Lesenden allerdings ausgeglichen werden, wenn dieser „selbst eine Korrektur vornehmen kann und somit das eigene Leseverstehen selbstständig sichert“ (ebd.). Sollten bezogen auf ein Wort<sup>165</sup> zwei oder mehr Lesefehler gemacht werden, diese nicht disjunkt sein und auf derselben Dimension von Leseflüssigkeit liegen ([1], [2] oder [4] kommen in Frage), so wird nur der erste gewertet. Abgewichen wird von dieser Regel, sobald ein doppelter Bedeutungsverlust durch eine Verlesung entsteht. *Der \*Blute* statt *der Blüten* wäre beispielsweise solch ein Fall, da sowohl ein *Umlautungs-* als auch ein *Numerusfehler* bezogen auf ein einziges Wort gemacht werden und beide auf der Dimension [1] liegen.

Als keine Verlesungen werden semantisch passend hinzugefügte Wörter (oder Buchstaben), funktionale Wortwiederholungen und Pausen sowie erfolgreiche Selbstkorrekturen definiert. Der Grund hierfür ist, dass alle drei Kategorien auf eine stabile mentale Repräsentation des Gelesenen hinweisen, von der aus (*top-down*) die aus dem Text zu konstruierenden Informationen (*bottom-up*) zum Teil übergangen bzw. aufgefüllt werden.

Um ein auf Verlesungen bezogenes, differenziertes Lesetranskript erstellen zu können, wurden alle Fördersitzungen vollständig audiografiert. So konnten die von Boris im Roman gelesenen Abschnitte *Of-Tape* wiederholt angehört und verschiedene Analyseschwerpunkte gesetzt werden. Dieses Vorgehen erwies sich einerseits als äußerst zeitaufwendig, da jeder einzelne von Boris gelesene Abschnitt innerhalb einer Fördersitzung mehrfach beurteilt und alle Teilergebnisse je Analyseschwerpunkt zu einem Gesamtergebnis für die jeweilige Sitzung händisch aggregiert werden mussten; andererseits ermöglichte

.....  
 164 *Nah* statt *nahe* oder *solange* statt *solang* zu lesen ist kein Aussprachefehler.

165 Komposita mit Bindestrich werden als ein Wort gezählt.

es verschiedene Analyseschwerpunkte bezogen auf denselben gelesenen Abschnitt, was bei einem *On-the-Fly*-Vorgehen in dieser Differenziertheit nicht möglich gewesen wäre und überdies einen inadäquaten Support des Lesenden durch den Mentor zur Folge gehabt hätte.<sup>166</sup> Auf dieser Basis begründet sich die im Folgenden vorzustellende breite Palette an Notationszeichen für die anzufertigenden Lesetranskripte.

### Notationszeichen für [1] Dekodiergenauigkeit

Um sich einen Überblick über die Verlesungen je Leseprobe zu verschaffen, wurde im ersten Analysegang auf das reduzierte Zeicheninventar für Lautleseprotokolle nach Rosebrock et al. (2017, 84) zurückgegriffen (vgl. Tab. 10).

Zeichen	Bedeutung
✓	richtig
-	falsch und unkorrigiert

**Tab. 10:** Notationszeichen für den Grobanalysegang<sup>167</sup>

Nachdem alle Verlesungen als solche markiert worden waren, wurden sie im zweiten Analysegang den oben aufgeführten Fehlerkategorien zugeordnet. Diese in Tab. 11 versammelten Fehlerkategorien wurden um die Kategorien der erfolgreichen und der erfolglosen Selbstkorrektur ergänzt, die auf Wedel-Wolffs Lesetranskriptinventar basieren (vgl. 1997, 90–91).

.....

166 Es wird der Standpunkt vertreten, dass Forschung den an ihr Partizipierenden etwas geben und nicht nur nehmen sollte. Von diesem forschungsethischen Punkt aus betrachtet müssen ökonomische Erwägungen im Hinblick auf das Erhebungssetting zugunsten der Lernprozesse von Beteiligten hintanstehen. Am besten gelingt das Ausbalancieren dieses Spannungsverhältnisses erfahrungsgemäß, wenn Daten im Feld ‚unforced‘ anfallen und das Sichern dieser unter dem Aspekt, potenzielle Reaktivität möglichst gering zu halten, erfolgt.

167 Die von Rosebrock et al. (2017, 84) empfohlene „0“ als Zeichen für die Auslassung eines Wortes bei *On-the-Fly*-Protokollen blieb in diesem ersten Durchgang unberücksichtigt, da auf Verlesungen zum Zwecke der Dichotomisierung in *richtig* und *falsch gelesenes Wort* zunächst fokussiert werden sollte.

Zeichen	Bedeutung	Erläuterung
//	Aussprachefehler	Das falsch artikulierte Wort wird mit „//“ eingeklammert.
()	Auslassung	Das nicht gelesene Wort oder der nicht gelesene Wortbestandteil wird mit „( )“ eingeklammert.
^	Hinzufügung	Hinzugefügte Buchstaben oder ganze Wörter werden an der entsprechenden Stelle mitsamt des Zeichens „^“ eingefügt.
<u>als</u> das	Auswechslung	Das vom Schüler eingesetzte Wort wird direkt über dem ersetzten notiert.
← <u>sad</u> das	Umkehrung	Das vom Schüler eingesetzte Wort wird direkt über dem ersetzten notiert. Über dem eingesetzten Wort wird zusätzlich noch ein Pfeil notiert, der die Leserichtung anzeigt.
PW	Pseudowort	Über dem durch ein Pseudowort ersetzten Wort wird „PW“ notiert.
(K)	Korrektur	Über dem zunächst falsch gelesenen und anschließend selbst korrigiert gelesenen Wort wird „(K)“ vermerkt. Alle Korrekturversuche werden transkribiert und entsprechend ihrer Reihenfolge durchnummeriert.
(eK)	erfolglose Korrektur	Über dem zunächst falsch gelesenen und anschließend erfolglos korrigiert gelesenen Wort wird „(eK)“ vermerkt. Alle Korrekturversuche werden transkribiert und entsprechend ihrer Reihenfolge durchnummeriert.

**Tab. 11:** Notationszeichen für den Feinanalysegang <sup>168</sup>

.....

168 Sowohl erfolgreiche als auch erfolglose Korrekturen wurden im Lesetranskript vermerkt, da beide Anhaltspunkte zur metakognitiven Überwachung des Leseprozesses liefern und die Selbstkorrekturrate ermittelbar wird. Bei Selbstkorrekturen handelt es sich zwar um Stockungen des Leseflusses, diese sollen jedoch solange nicht negativ auf die Automatisierungsleistung angerechnet werden, wie sie allein ein Indikator dafür sind, dass metakognitives Monitoring des Leseprozesses aktiv ist. Die Grenze zu einer Stockung war beim Monitoring überschritten, sobald der Lesefluss nicht nur für eine Selbstkorrektur unterbrochen wurde, sondern das auslösende Wort zusätzlich segmentierend gelesen werden musste. In diesem Fall wurde zum gesetzten Korrekturzeichen – (K) oder (eK) – ein ‚s‘ für Segmentierung hinzugefügt.

Die a priori für Dimension [1] gebildeten Fehlerkategorien reichten bei der Hälfte des Materials nicht aus, um alle Verlesungen von Boris angemessen einordnen zu können. Infolgedessen wurden die Fehlerkategorien *Umlautung*, *Tempuswechsel* sowie *Kasus-*, *Genus-* und *Numeruswechsel* induktiv am Material gebildet und die Erläuterungen bestehender Kategorien angepasst. Daraufhin erfolgte ein erneuter Ratingdurchgang mit dem aktualisierten Manual (vgl. Anhang 10.4.1), dieses Mal durch das gesamte Material.

### Notationszeichen für [2] Automatisierung

Nachdem alle Verlesungen markiert und kategorisiert worden sind, wurden im dritten Analysegang auffällige Stockungen und Segmentierungen bestimmt (vgl. Tab. 12). Beides sind Indikatoren für eine unzureichende Automatisierung der Wortidentifikation (vgl. ebd., 89). Als Stockungen wurden all jene Lesepausen *vor*, *in* oder *hinter* einem Wort aufgefasst, bei denen ein Wort nicht auf Antrieb erkannt wurde.<sup>169</sup> Analog hierzu wurden Segmentierungen eines Wortes – wie z. B. zu-zu-zugesehen – beurteilt. Diese weisen ebenfalls auf Performanzverluste auf Wortebene hin.

---

Dieses zeigt an, dass das zu lesende Wort (noch) nicht im mentalen Lexikon (automatisiert) zur Verfügung zu stehen scheint.

<sup>169</sup> Sowohl Holle (vgl. 2010, 148) als auch Rosebrock et al. (vgl. 2017, 85) empfehlen als Anhaltspunkt für stockendes Lesen eine Latenz von ungefähr drei Sekunden. Dieser Richtwert wird in der vorliegenden Studie unterschritten, da der Mentor bei einer deutlich wahrnehmbaren Stockung seines Mentees des Öfteren zügiger unterstützte, um den Lesefluss nicht erlahmen zu lassen. Insofern wurde eher der Einteilung von Wedel-Wolff (vgl. 1997, 90–91) gefolgt, die eine Verzögerung von bis zu zwei Sekunden als „Pause“ und alles über zwei Sekunden als „lange Pause“ deklariert. Es werden aber nur solche Pausen als Stockungen gezählt, die keine Funktion zur Spannungserzeugung o. ä. haben, sprich, die nicht als sinnstiftendes Innehalten verbucht werden können. Eine Stockung liegt also vor, wenn der Lesefluss derart abbricht, dass der Mentor sich gezwungen sieht, einzugreifen.

Zeichen	Bedeutung	Erläuterung
	Pause	Eine deutlich wahrnehmbare Stockung wird durch einen „ “ <i>vor, im</i> oder <i>hinter</i> dem entsprechenden Wort angezeigt.
	lange Pause	Eine deutlich wahrnehmbare längere Stockung wird durch zwei „  “ <i>vor, im</i> oder <i>hinter</i> dem entsprechenden Wort angezeigt.
#	Regression	Ein Wort oder eine Wortfolge, das/die wiederholend gelesen wurde, wird durch ein „#“ hinter dem zuletzt wiederholt gelesenen Wort angezeigt.
s	Segmentierung	Die Segmentierung eines Wortes wird über dem entsprechenden Wort mit einem kleinen „s“ vermerkt, die Segmente notiert und diese durch „-“ miteinander verbunden.

Tab. 12: Notationszeichen für den Feinanalysegang II

### Notationszeichen für [4] betontes und sinngestaltendes Vorlesen

Damit die Sinnadäquanz der prosodischen Sequenzierung im vierten Analysegang systematisch beurteilt werden konnte, mussten jene Stellen im Text markiert werden, an denen eine kurze Lesepause zum Luftholen eingelegt wurde. Diese Verschnaufpausen können „sich mitten im Wort oder an ungewöhnlichen Positionen im Text befinden“ (Gailberger/Nix 2013, 47).<sup>170</sup> Darüber hinaus musste die (erst zu einem späteren Zeitpunkt im Förderverlauf bei Boris einsetzende) textadäquate Modulation der Stimme durch Variation von Rhythmus (langsam vs. schnell), Lautstärke (leise vs. laut) und Intonation (tief vs. hoch) im Lesetranskript vermerkt werden (vgl. Tab. 13).

.....

170 Bei Bedarf können ausgehend von den Pausenmarkierungen die als Gruppen gelesenen Worte durch Bögen zusammengefasst werden (vgl. Rosebrock/Nix 2014, 44; Rosebrock et al. 2017, 86). Hierdurch wird sichtbar, ob noch kleinschrittige Wortgruppierungen beim Lesen überwiegen oder ob bereits größere Intonationseinheiten gebildet werden sowie inwiefern die syntaktischen Einheiten des Satzes hierbei erhalten bleiben (vgl. Gailberger/Nix 2013, 47). Bei einem differenzierten Lesetranskript hat sich das Einzeichnen von Bögen als nicht praktikabel erwiesen, da sich mit diesen zu viele verschiedene und ausladende Zeichen zwischen den Zeilen, auf kleinem Raum ballen.

Zeichen	Bedeutung	Erläuterung
·	Prosodische Sequenzierung	Mittelpunkte werden zwischen einzelnen Worten oder Wortgruppen notiert, die prosodisch voneinander getrennt wurden.
[ ]	Modulation	Einzelne Worte oder Wortgruppen, die textadäquat sprechgestalterisch hervorgebracht wurden, werden geklammert.

**Tab. 13:** Notationszeichen für den Feinanalysegang III

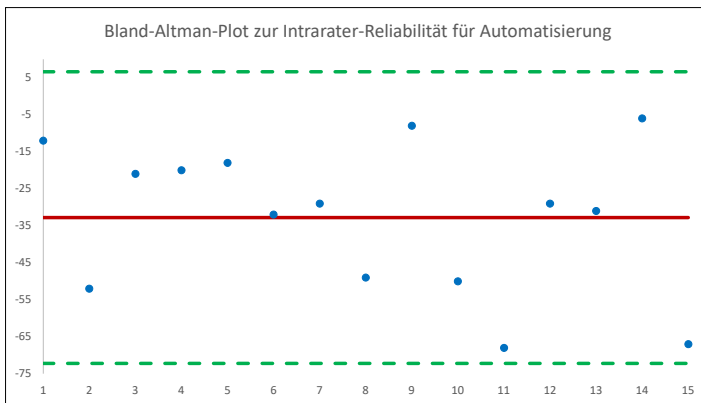
Die Bestimmung der prosodischen Sequenzierungs- und Modulationsfähigkeit erfolgt in der nationalen und internationalen Leseforschung üblicherweise durch Levelling unter Rückgriff auf die als geradezu alternativlos erscheinende Oral-Reading-Fluency-Scale von Pinnell et al. (1995). Da anhand der Screenings in Kapitel 5.4.2.1.3 deutlich geworden ist, wie ungeeignet grobmaschige Analyseverfahren im Hinblick auf das Sichtbarmachen von kurzfristigen bis mittelfristigen Leistungsfortschritten eines leseschwachen Schülers sein können und sich Testratings mit diesem Instrument als zu undifferenziert erwiesen haben, wurde auf ein holistisches Rating auf Basis der besagten Skala verzichtet. Stattdessen wurden die eben vorgestellten Notationszeichen genutzt und die vierte Dimension von Leseflüssigkeit in vier gleichgewichtige Teilkomponenten unterteilt – und zwar je zwei zur Sequenzierung und zur Modulation des lauten Lesens. Während die beiden zur Sequenzierung auf die prosodische Gruppierung sinnvoller Einheiten auf Satzebene abstellen, erfassen die beiden zur Modulation die Beschaffenheit und Angemessenheit der dargebotenen Akzentuierung (vgl. Anhang 10.4.1).<sup>171</sup>

Nachdem ein Manual zur kriteriengeleiteten Beurteilung von Leseflüssigkeit entwickelt worden ist, sind alle Leseproben auf vier Ebenen (Grobanalyse-

.....

171 Alle vier Teilkomponenten wurden aus empirischen Erkenntnissen zu prosodiebezogenen Lesefähigkeiten abgeleitet: So wurden die *Qualität der Wortgruppengröße* angelehnt an Gailbergers (2013, 323) Adaption der Oral-Reading-Fluency-Scale von Pinnell et al. (1995) und die *Qualität der Interpunktion* an Holles (2010, 149) Adaption der Skala von Johns und Berglund (2006, 160) aufgesetzt. Die Skalierung der *Qualität des Ausdrucks* geht auf die Vorarbeiten von Littwin (2018, 81) und Pinnell et al. (1995), letztere in der Übersetzung von Rosebrock et al. (2017, 86), zurück. Die Einteilung zur *Qualität der Betonung* erfolgte erneut mit Bezug auf Littwin (2018, 81). In die Konstruktion aller vier Teilkomponenten ist zudem die Operationalisierung von Prosodie nach Hudson, Lane und Pullen (2005, 707) eingeflossen.

gang sowie Feinanalysegänge I, II und III) doppelt geratet worden. Die Ratings liegen vier Jahre auseinander. Die Berechnungen zur Intrarater-Reliabilität für Verlesungen (Grobanalysegang) wurden mit ungewichtetem *Cohen's Kappa* vorgenommen. Berechnet für insgesamt 21 Fälle bzw. Sitzungen ist der Anteil an Übereinstimmungen, die über den Zufall hinausgehen, mit  $\kappa = 0.654$  ( $z = 15.8$ ,  $p < .001$ ) „substanziell“ (Landis/Koch 1977, 165) bzw. „gut“ (Döring/Bortz 2016, 346). Die erzielten Übereinstimmungen sind insofern hoch zu gewichten, als dem Rating zwar einerseits enge Zuordnungsvorschriften zugrunde lagen, andererseits jedoch metrische Zuordnungen bis 1000 prinzipiell extreme Streuungen ermöglichten. Dennoch war die Differenz zwischen beiden Ratings kein einziges Mal größer als der Wert 2. Im Vergleich hierzu wiesen beide Ratings zur Automatisierungsleistung (Feinanalysegang II) eine wesentlich größere Streuung auf. Dies ist erwartbar gewesen, da die Zuweisung von im Vergleich weniger trennscharfen Kategorien wesentlich subjektivere Einzelentscheidungen verlangte. So wurde zur Darstellung der berechneten Intrarater-Reliabilität für die Automatisierungsleistung ein Differenzdiagramm (Bland-Altman-Plot) verwendet (vgl. Abb. 18).



**Abb. 18:** Bland-Altman-Plot für den grafischen Vergleich von zwei Ratings

Die Streuung auf der y-Achse (blaue Punkte) drückt die Abweichung zwischen den beiden Ratings 1 und 2 aus. Diese liegt durchweg innerhalb der oberen und unteren Grenze (grüne Linien) zur Differenz vom Mittelwert (rote Li-

nie). Somit liegt für die Stichprobe der ersten fünfzehn Fördersitzungen die Übereinstimmung, trotz zum Teil starker Schwankungen (vgl. Sitzungen 11; 15), im akzeptablen Bereich der 1,96-fachen Standardabweichung der Differenz vom Mittelwert. Die Skalierung der y-Achse ist übrigens negativ, da im zweiten Rating Pausen und Segmentierungen strenger zugewiesen wurden, um alle potenziell nicht über die direkte Route gelesenen Wörter im Sinne der Dimension *Automatisierung* zu erfassen.

### 5.5.3.1.3 Überblick: Verlaufsgraph zur Entwicklung der vier Dimensionen

Die durchschnittliche Dauer einer Fördersitzung betrug eine Zeitstunde. Gemeinsames und abwechselndes Lesen machten hiervon in etwa zwanzig Minuten aus. Auf reines Solo-Lesen, das durch Rating bewertet wurde, entfielen durchschnittlich fünf Minuten. Das pro Sitzung von Boris insgesamt geleistete Lesepensum fiel also deutlich höher aus, als die gerateten Solo-Abschnitte. Ausschließlich diese wurden bewertet, da Modi gemeinsamen Lesens (vgl. hierzu: Kap. 5.3.3, UV-5) zu Verzerrungen geführt hätten. Neben dem reinen Lesen wurden die ersten zehn Minuten zu Beginn einer jeden Fördersitzung für den Beziehungsaufbau genutzt. Es wurde über Dinge gesprochen, die Boris beschäftigten. In diesem Zusammenhang erlebte er sich als kompetent, insbesondere, wenn er sein Spezialwissen zu von ihm präferierten Filmen oder TV-Serien mit mir teilte. Die übrige Zeit wurde durch die Rezeption der „Momo“-Narration in anderen Verbundmedien und durch Gespräche über das Rezipierte ausgeschöpft.

Um die Entwicklung der vier Teildimensionen von Boris' Leseflüssigkeit über den Förderzeitraum betrachten und beurteilen zu können, wurden die Ergebnisse der sitzungsbezogenen Lautleseprotokolle mitsamt der Textoberflächenkomplexität aller je Sitzung von Boris solo gelesenen Abschnitte als Datenpunkte in einen Verlaufsgraphen übertragen (vgl. Abb. 19). Für die jeweilige Dimension wurden die einzelnen Datenpunkte zu einer Verlaufskurve verbunden und durch diese eine Trendlinie gelegt.<sup>172</sup>

.....

172 Es ist theoretisch denkbar, dass für den Roman typische Morpheme sowie in diesem frequent verwendete Basiswörter in Verbindung mit den dazugehörigen Lautstrukturen über den Förderzeitraum in Boris' Sichtwortschatz eingegangen sind und die Qualität seines Lautlesens positiv beeinflusst haben. Hierzu wurden allerdings keine separaten Berechnungen angestellt.

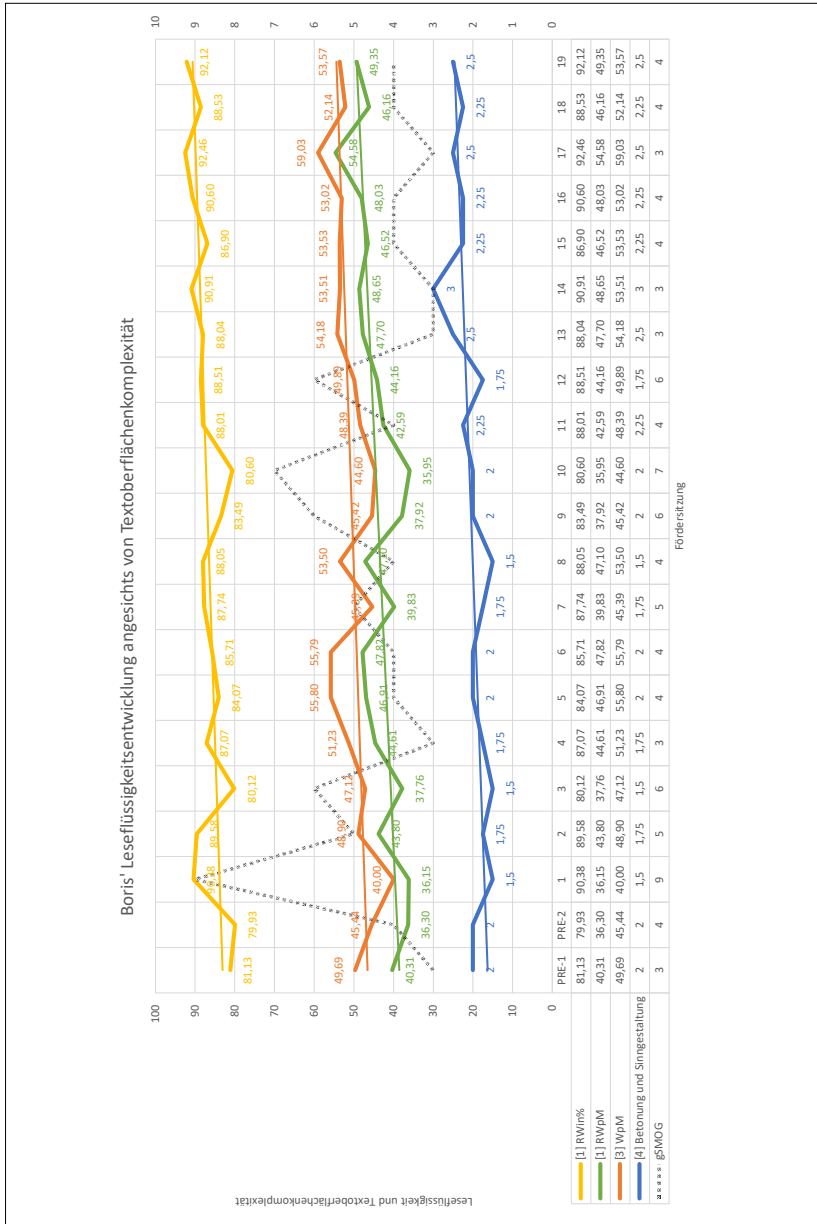


Abb. 19: Entwicklung von Boris' Leseflüssigkeit im Förderverlauf

Mit der sitzungsübergreifenden Auswertung der Lautleseprotokolle durch „visuelle Analyse“ (van Zadelhoff/Wember 2013, 122) des Verlaufsgraphen kann der Erfolg der Fördermaßnahme hinsichtlich der Entwicklung von Boris' Leseflüssigkeit beurteilt werden. Der Erfolg ist offenkundig, bevor jedoch die Gründe dafür diskutiert werden, sollen im Hinblick auf das QUANT-QUAL-Vertiefungsdesign (vgl. Kuckartz 2014, 139) für alle vier Dimensionen von Leseflüssigkeit potenziell besonders reichhaltige Fälle bzw. Sitzungen ausgewählt und ausgewertet werden. Im Anschluss daran wird die Qualität der Fördermaßnahme durch die Zusammenschau der quantitativen und qualitativen Befunde per Joint Displays vor dem Hintergrund der Forschungsfragen zu beurteilen sein. In diesem Zusammenhang wird auch die Entwicklung von Boris' Leseflüssigkeit im Förderverlauf wieder nach vorne geholt und beschrieben.

Für die Auswahl potenziell reichhaltiger Fälle für das Vertiefungsdesign ist das Ansteigen bzw. Abfallen von Leseflüssigkeit je Dimension über die jeweilige Standardabweichung hinaus im Verhältnis zur Zunahme, Konstanz oder Abnahme der Textoberflächenkomplexität leitend. Das hat folgenden Hintergrund: Die Standardabweichung zeigt an, wie weit die Durchschnittswerte je Dimension um den Mittelwert streuen. Alle Verbesserungen oder Verschlechterungen, die innerhalb der Standardabweichung liegen, sind für den Zweck des QUANT-QUAL-Vertiefungsdesigns zunächst einmal vernachlässigbar. Wird hingegen die Standardabweichung nach oben oder unten überschritten, ist dies eine auffällige Verbesserung bzw. Verschlechterung, die des genaueren Hinsehens bedarf. Angesichts der in Kapitel 5.5.3.1.1 dargelegten, variierenden Textoberflächenkomplexität sollen allerdings nur diejenigen Sitzungen interessieren, in denen entgegen des erwartbaren Musters – d.h., Verbesserung bei abnehmender Textoberflächenkomplexität und Verschlechterung bei zunehmender Textoberflächenkomplexität – Steigerungen oder Abnahmen über die Standardabweichung hinaus zu verzeichnen sind. Der besseren Übersicht halber wurde dafür eine Matrix-Tabelle aufgesetzt (vgl. Tab. 14). Mit dieser lassen sich die in positiver (grün) und negativer (rot) Hinsicht besonders interessanten Sitzungen herausfiltern.

Textoberflächen- komplexität/Dimensionen v. Leseflüssigkeit	↑ (Zunahme)	→ (Konstanz)	↓ (Abnahme)
[1] ↑ (Verbesserung)	1	16, 19	2, 4, 8, 11, 17
[1] ↓ (Verschlechterung)	3, 7, 9, 15, 18	–	–
[2] ↑ (Verbesserung)	PRE-2	14, 19	2, 8
[2] ↓ (Verschlechterung)	1, 7, 10, 15	–	–
[3] ↑ (Verbesserung)	–	–	2, 8, 17
[3] ↓ (Verschlechterung)	1, 7, 9, 18	–	–
[4] ↑ (Verbesserung)	9	14	13
[4] ↓ (Verschlechterung)	1, 12, 15	–	–

**Tab. 14:** Bedeutsame Verbesserungen und Verschlechterungen pro Sitzung und Teildimension im Verhältnis zur Textoberflächenkomplexität

Es spricht für das Förderdesign, dass keine einzige über der Standardabweichung liegende Verschlechterung auf einer der vier Dimensionen von Leseflüssigkeit im Förderverlauf zwischen zwei Sitzungen aufgetreten ist. Demgegenüber sind erfreulicherweise für die Sitzungen 1 und 16 deutliche Verbesserungen hinsichtlich der [1] Dekodiergenauigkeit, für die Sitzung PRE-2 deutliche Verbesserungen für die [2] Automatisierung sowie für die Sitzung 9 erhebliche Verbesserungen im Bereich des betonten und sinn gestaltenden Vorlesens zu verzeichnen. Sowohl die Sitzung 14 als auch die Sitzung 19 sind von besonderem Interesse, da sich jeweils auf gleich zwei Dimensionen ([2] und [4] sowie [1] und [2]) über dem Durchschnitt liegende Verbesserungen ergeben haben. Für den qualitativen Auswertungsteil bedeutet dies, dass aus dem zu dieser Studie verfügbaren Vignettenkorpus jeweils eine Vignette zu den Sitzungen PRE-2, 1, 9, 14, 16 und 19 bestenfalls ausgewählt und ausgewertet werden soll. Falls nicht zu jeder der genannten Sitzungen eine Vignette im Korpus vorhanden sein sollte, dann wird eine zu maximal zwei Sitzungen davor oder danach entstandene Vignette stattdessen ausgewertet. Enthält der Korpus darüber hinaus noch hinsichtlich der Fragestellung besonders relevante Vignetten, so werden diese ebenfalls in die Auswertung einbezogen. Zunächst wird aber noch die Auswertungsmethode der Lektüre erläutert.

### 5.5.3.2 Auswertungsmethode 2 (QUAL): Lektüre von Vignetten

Aber nicht nur im Zuge des Abstraktionsprozesses naturwissenschaftlichen Denkens wird häufig allzu rasch vergessen, wie wichtig es ist, genau hinzusehen. Denn auch beim Vorgang der Verabsolutierung von Haltungen, Wertvorstellungen und Normen auf dem topischen Feld menschlichen Handelns und Lebens begibt man sich gerne zügig hin zu einem Metastandpunkt sicherer und allgemeingültiger Erkenntnis. Dort oben besteht die Gefahr, die Verstrickung eines Menschen in einen Geschichtenzusammenhang nicht erfassen zu können und recht schnell den Horizont der konstitutionellen Geschichtenhaftigkeit menschlichen Lebens auszublenden. Versucht man demgegenüber möglichst unbefangen auf spezifische Lebenszusammenhänge des Menschen zu achten, wird man stets von neuem dazu auf- und herausgefordert, ihnen gemäß Urteile zu fällen. Diese liegen dann nicht bereits ‚starr und steif‘ vor, sind sie doch letztlich eine Ermessenssache angesichts der Besonderheit dieses oder jenes einzigartigen Zusammenhangs. (Vorwort v. Joisten in Schapp 2012, VI)

Innerhalb der Innsbrucker Vignettenforschung gilt die *Lektüre*<sup>173</sup> als Auswertungsmethode der Wahl (vgl. Agostini 2016a). Hiermit können Vignetten aus der Perspektive eines bestimmten Phänomens gelesen und ausgelegt werden – z. B. „*Vertrauen, Schweigen, Unterbrechen, Sich-Einlassen, Erfinden* oder *Zuschreibung*“ (Rathgeb-Weber/Krenn/Schratz 2017, 127). Das in dieser Arbeit perspektivierte Phänomen ist das der *Haltung gegenüber dem Lesen*. So wird ein Phänomen aus der Gesamtheit aller möglichen und berücksichtigungswerten begründet herausgegriffen, um sich nicht in der interesselosen Bedeutsamkeit zu verlieren. Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter (vgl. 2012, 40) vergleichen diesen Prozess mit dem der Auslese. Insofern sind Lektüren mit „Positionierungen und Abgrenzungen“ zum Zwecke der Daten-„Reduktion“

.....  
 173 Etymologisch bedeutet *Lektüre* aufmerksames und kontinuierliches Lesen (vgl. Lektüre in: Pfeifer 1993).

verbunden (vgl. Baur 2016, 13). Trotz dieser Fokussierung zielt die Methode auf ein möglichst facettenreiches Auslegen des erfahrungshaltigen Moments und nicht auf eine abgeschlossene Interpretation (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 17).<sup>174</sup> Voraussetzung hierfür ist, dass beim Verfassen der Vignette die vom Forschenden miterfahrene Erfahrung bedeutungspplural und in sinnlicher Fülle<sup>175</sup> der Vignette eingeschrieben worden ist, sodass eine eindeutige Interpretation verunmöglicht wird (vgl. ebd., 38; Kruse 2021a, 213–214). Daher sind Verdichtung und Überschuss Qualitätsmerkmale einer Vignette (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 14). Somit geht es der Innsbrucker Forschungsgruppe, entsprechend der phänomenologischen Orientierung ihres Ansatzes, um ein Entfalten von Bedeutungen, nicht um letztgültige Deutungen:

In unseren Lektüren der Vignetten suchen wir Analyse, Interpretation und Deutung zu vermeiden. Weder analysieren wir Vignetten nach einem vorgegebenen Schema, wollen vergleichbare Kategorien generieren noch das Handeln von Lehrpersonen oder Lernenden in ihrer (Un-)Angemessenheit darstellen. Wir machen auch keine allgemeinen und letztgültigen Aussagen oder ziehen definite Schlüsse. (ebd., 38)

So wird mitunter das Deuten von Vignetten im Lichte einer spezifischen Forschungsfrage in den Stand einer handwerklichen „Kunst“ erhoben (vgl. ebd., 11). Diese Haltung der Innsbrucker Forschungsgruppe gegenüber der von ihnen selbst entwickelten Auswertungsmethode ist freilich nicht mit den Anforderungen an eine empirisch ausgerichtete Dissertationsschrift zu vereinbaren. Daher wird der Innsbrucker Ansatz der Lektüre modifiziert. Bei der Modifikation wird der Prämisse gefolgt, dass eine Vignette mehr als eine Lesart zulässt, sodass konkurrierende oder sich ergänzende Auslegungen möglich

.....

174 Zur Erinnerung: In Vignetten werden bedeutungshaltige Momente des Lernens nah am Kind eingefasst. Mit den in diesen gezeigten Interaktionen im Didaktischen Dreieck aus *Schüler – Lehrperson – Medienverbund* lässt sich Boris' Respondieren auf das intermediale Leseförderarrangement mitvollziehen und analysieren, so der Ansatz der vorliegenden Arbeit.

175 In sinnlicher Fülle bedeutet, dass sich die Sache „sprachlich, gestisch, mimisch, stimmlich und in Blicken, Tönen und Klängen“ (Schwarz 2018, 123) zeigt.

sind. Diese Auslegungen bzw. Erklärungsversuche für das Handeln von Subjekten fußen auf den Vorerfahrungen des Forschenden und seinem theoretischen (Vor-)Wissen. Vorwissen, Vorerfahrungen und auch Voreinstellungen des Forschenden in die Interpretation einzubringen ist „zur Einleitung von Unterrichtsinnovationen“ (Krummheuer/Naujok 1999, 105) und zur Genese empirischer Theorien mit mittlerer Reichweite (vgl. Kelle 1994, 225–232) notwendig. Dadurch, dass „Theorie- und Methoden- bzw. Analyseentwicklung gegenstandsbezogen [erfolgen]“, würde „eine Vielzahl konkurrierender und/oder sich ergänzender Erklärungsversuche zu Aspekten des Unterrichts entstehen“ (Krummheuer/Naujok 1999, 105). Dafür sollten nicht nur manifeste (explizite) Äußerungen betrachtet, sondern auch latente Sinngehalte in Form von Inexplizitheit und Indexikalität untersucht werden. Um latente Sinngehalte ermitteln zu können, ist eine genauere Kenntnis des Kontextes notwendig, da diese Ausdrücke auf konkrete Kontexte referenzieren (vgl. ebd., 18–19). Erst in Bezug zum Ganzen lässt sich Krotz (2005, 112) zufolge ein Phänomen „realistisch“ einordnen. Von den in Form von Vignetten aufbereiteten (Roh-) Daten kann also nicht auf das subjektive Erleben der Beforschten durchgegriffen werden; es braucht Interpretationsarbeit, die die zeitlichen und interaktiven Dimensionen des sequenziellen sozialen Handelns berücksichtigt (vgl. Bethmann 2020, 16). Psychologische und evidenzbasierte Konstrukte wie das der Lesemotivation fließen als „sensibilisierende Konzepte“ (Kelle 1994, 232) in die Interpretationsarbeit ein. Zuvor wird durch die phänomenologische Deskription das betreffende Phänomen so beschrieben, wie es sich zeigt (vgl. Brinkmann 2014, 215–216). Analytische Deutungen mittels Kontextwissen oder theoretischem Wissen werden also nicht zu früh vorgenommen, allerdings auch nicht ausgeschlossen. Auf der skizzierten Basis soll durch Vignettenlektüre die Lerndynamik des Förderarrangements qualitativ analysierbar werden. Um stärker analytisch als deskriptiv eine Vignette zu entfalten, kann zusätzlich das methodische Prinzip der Komparation zum Einsatz kommen:

In dem Vergleich verschiedener Fälle treten Dimensionen zutage, die bei Einzelanalysen nicht in vergleichbar kontrollierter Weise rekonstruiert werden können. Die Ergebnisse werden somit dichter und empirisch gehaltvoller. Ziel ist es, auf diese Weise die Repräsentanz

der verwendeten bzw. generierten Begriffe zu belegen und zu erhöhen.  
(Krummheuer/Naujok 1999, 26)

Werden zusätzliche Vignetten zum Vergleich von Deutungen einbezogen, so könnte sich eine Lektüre als in dieser Form nicht mehr haltbar erweisen und die theoretische Weiterentwicklung der lokalen Theorie notwendig werden (vgl. ebd., 67). Im Folgenden werden sieben (PRE-2, 1, 6\*, 8 anstatt 9, 12 anstatt 14, 16 und 19) zu Vignetten verdichtete Unterrichtsszenen aus einem Korpus von insgesamt 15 verfassten Schriftvignetten zum Förderprojekt IM-PALS einer interpretierenden Vignettenlektüre unterzogen. Zwei weitere Vignetten erscheinen an anderen Stellen in dieser Arbeit und werden ausgelegt, die übrigen Vignetten sind im Anhang hinterlegt.

#### 5.5.3.2.1 S-PRE-2 – Verbindung zwischen Zeichentrickserie und Buch: „[I]rgendwas mit Mutter“

Boris liest aus „Ronja Räubertochter“ die Szene laut vor, in der Mattis sich auf den Zweikampf mit dem verfeindeten Räuberhäuptling Borka vorbereitet. In der Vorbereitung auf den Kampf gibt Mattis sich siegesicher, was Glatzen-Per nicht gefällt. Als Ältester unter den Mattisräubern ermahnt Glatzen-Per seinen Häuptling Mattis, erst zu prahlen, wenn er den Kampf gewonnen hat: „Glatzen-Per schnaufte verächtlich. »Prahle erst, wenn du heimreitest, das hat meine Mutter immer gesagt.«“ (Lindgren 2016, 218)

Nach diesem Satz unterbricht Boris sein Lesen unaufgefordert und sagt: „Da, haben wir schon durchges-/ ge:/ge:guckt, ne. Da, wo der (.) Vater von Ronja, Mattis ne, trainiert hat – gehabt – hatte. Und der (..), mhm, Glatzen-Per, ne, hat zugeguckt. Da hat der das gesagt.“ „Ach, die Stelle hast du wiedererkannt?“ frage ich daraufhin in suggestiver Weise. „Jaaaahh, hun!“ freut sich Boris und breitet begleitend seine Arme wie zu einer kleinen Jubelgeste aus. „Guck mal, kann man manchmal vergleichen, dass das genau so in der Serie ist, oder im Film, wie im Buch, ne? Findet man genau die gleichen Stellen wieder, ist ja eigentlich ganz cool, ne?“ ergänze ich. Boris bejaht. Dann führt er selber aus: „Weil, ich

habe das erkenntlich wegen das er das gesagt hat, ne? Wegen das: da wo (...) – Bi:rk, nein. Mattis, ne! Mattis, trainiert hat, da hat er Mutter gesagt hat, irgendwas mit Mutter, ne? Und hier stande irgendwas mit Mutter (.) Deswegen!“ Boris lacht kurz auf. Daraufhin zieht er das Buch wieder näher zu sich heran. „Also warte ...“, gibt er mir zu verstehen. Dann fängt er an, die entsprechende Stelle aus dem Buch noch einmal laut vorzulesen.

### **Vignettenlektüre:**

Boris erkennt eine Stelle beim Lesen des Buchtextes von sich aus wieder, die er zuvor in der Zeichentrickserie gesehen hatte. Das Verbindungsstück, um beide Medien zueinander in Beziehung zu setzen, eine Art intermedialer Konnektor, war die Figurenrede von Glatzen-Per und in dieser das verwendete Wort „Mutter“. Das bemerkt Boris selbst und muss darüber kurz lachen. Das Wort „Mutter“ nutzte Glatzen-Per im Rahmen seiner den übermütigen Räuberhüptling Mattis ermahnen- den Redewendung in beiden Medien, als er diesen bei der Vorbereitung auf seinen Zweikampf mit Borka beobachtet und prahlen gehört hat. Über dieses Wort hinaus scheint Boris nicht viel beim Lesen des Buchtextes verstanden zu haben. Es wirkt so, als hätten sich lediglich einzelne Wörter und deren Bedeutung im Rahmen von Wortidentifikation bei ihm entfaltet. Demgegenüber wird die Verbindung von einzelnen Wörtern zu untereinander vernetzten Bedeutungen wohl eher nicht stattgefunden haben. Wörter wie beispielsweise „verächtlich“ las Boris nämlich außerhalb des in der Vignette dargestellten Moments stark segmentierend und sinnentstellt klingend. Trotzdem hielt für Boris das Lesen des weitestgehend für ihn unverständlichen Buchtextes die Erfahrung von Kompetenz und Selbstwirksamkeit bereit. Das wird an seinem Ausbreiten der Arme zu einer Jubelgeste deutlich. Ursächlich hierfür ist wohl das Wiedererkennen von Bekanntem, indem isolierte und deshalb beim reinen Lesen eher nutzlose Bedeutungen auf das bereits an der Zeichentrickserie etablierte mentale Modell zur identischen Szene treffen. Dort können sie sich mit dem bereits Erfahrenen verbinden und diese Verbindung wirkt gleichzeitig produktiv auf das

Lesen des Buchtextes zurück – und zwar dergestalt, dass das Lesen erst einmal durchgehalten wird, ohne dass dieses aus sich selbst heraus sinnstiftend sein muss. Vielmehr reicht das Verstehen einzelner gelesener Wörter aus, um eine sinnstiftende Verbindung zur bereits gesehene Szene in der Zeichentrickserie zu spannen. Das geht bei Boris so weit, dass er zur Anschlusskommunikation über das Gelesene auf Basis der nachwirkenden audiovisuellen Eindrücke fähig ist und von sich aus, also unaufgefordert, die Stelle aus dem Buch noch einmal laut für sich und seinen Mentor vorlesen *will* – möglicherweise, um die Szene durch weitere Verbindungen in seinem mentalen Modell anzureichern, sog. *Enrichment*. Daran, dass er das Buch zum freiwilligen, neuerlichen Lesen derselben Stelle näher zu sich heranzieht, lässt sich eventuell schon ein erstes Aufweichen seiner ablehnenden Haltung gegenüber dem Lesen erkennen.

Grundlage für die auf Prozess-, Subjekt- und sozialer Ebene etablierte Verbindung zwischen Zeichentrickserie und Buch bzw. zwischen Boris und dem Lesen bildet der Medienwechsel von der Zeichentrickserie zum Buch und die Montagetechnik der Wiederholung, bei der eine bereits gesehene und gehörte Szene in Überschneidung nachgelesen wird. Das Nachlesen im Buch lässt sich methodisch besonders gut bei Figurenreden umsetzen. In Medienverbänden, deren Ausgangsmedium das Buch ist, bleiben AV-Adaptionen häufig sehr nah an dem, was im Originaltext von den Figuren gesprochen wird. Ein möglicher Grund dafür ist, dass der dramatische Modus des Films in der direkten Figurenrede eine Entsprechung findet. Daher ist beim Medienwechsel keine tiefgreifende Transformation notwendig – anders als bei Redeanteilen einer Erzählinstanz. Hinzu kommt, dass Figurenrede im Buch häufig eine vergleichsweise geringe Textoberflächenkomplexität aufweist, was auf ihre Nähe zur konzeptionellen Mündlichkeit zurückzuführen ist. Ein lesedidaktischer Nebeneffekt hiervon ist, dass die Kombination aus der Montagereihung (UV-3, aufsteigende Komplexität, ZTS→B) und Leseanreiz (UV-4, whL-1) ähnlich wie wiederholtes Lautlesen (UV-5, RR) wirkt (vgl. hierzu: Kap. 3.5.3.3.2), indem das gerade in der TV-Serie durch die Figur Verbalisierte in Verbindung mit der dazuge-

hörigen filmischen Einstellung noch nachhallt, ohne dass ein Textabschnitt mehrfach gelesen werden muss. Das mehrfache Lesen desselben Textabschnitts, mit dem Ziel, die wiederholt gelesenen Wörter in den Sichtwortschatz einzuschreiben, lehnte Boris schon zu Beginn des Förderzeitraums ab. Als Gründe hierfür nannte er, dass das wiederholte Lautlesen – analog zu den Grauen Herren – dem Tandem Zeit klauen würde, da Mentor und Mentee bei dieser Variante weniger schnell in der Narration voranschreiten könnten. Insofern bietet die beschriebene Kombination einen adäquaten Ersatz für das nicht akzeptierte wiederholte Lautlesen. Zudem scheint sie zu Boris' intrinsischer Lesemotivation beizutragen.

#### 5.5.3.2.2 S-1 – Noch fehlende Verbindungen: „Es ist eine DIEBERIN!?“

##### **Vignettenkontext:**

##### **Narration:**

Den Auftakt der Geschichte haben wir uns in der Reihenfolge: Zeichentrickfilm, Zeichentrickserie und Realfilm, erzählen lassen. Wie die Filme in die Erzählung einsteigen, ist äußerst unterschiedlich. In der Zusammenschau sind wir danach allerdings mit allen Hauptfiguren (außer den Zeit-Dieben bzw. Grauen Herren) vertraut, haben den Handlungsraum der Stadt und des Amphitheaters kennengelernt und gesehen, wie die Bewohner:innen, allen voran Beppo (Straßenkehrer) und Gigi (Fremdenführer), behutsam Kontakt zu dem Waisenmädchen Momo aufnehmen.

##### **Methodisches Vorgehen:**

Aus didaktischer Sicht sollte durch das Arrangement der Film-Medien eine Vorstellung des Mädchens Momo, des Amphitheaters und der Bewohner:innen der näheren Umgebung bei Boris aufgebaut werden, bevor der vom lesetechnischen Schwierigkeitsgrad herausfordernde Beginn des ersten Kapitels im Roman folgte. Während der Rezeption der Film-Medien nahm Boris mehrfach die entsprechenden (Medien-) Hüllen zur Hand, insbesondere jene des Zeichentrickfilms, betrachtete die darauf aufgedruckten Bilder und verglich.

**Vignettenkern:**

„Jetzt würde ich sagen, lesen wir nochmal den Anfang“, fordere ich Boris zum Lesen auf. Er folgt diesem von mir auferlegten Anspruch, indem er laut den Autor und den Titel vom Cover des Romans vorliest: „Michael Ende. Mo-MO:“. Dann blättert er vorsichtig um. „Und hier vorne kannst du jetzt erstmal deinen Namen reinschreiben, denn das Buch möchte ich dir schenken“, gebe ich ihm recht nüchtern zu verstehen. Er reagiert hierauf mit gespielter Entsetzen: „Jetzt wird ich das lesen. Also dieser, dieser ...“ - - - Es dauert einen Moment, bis Boris sich beruhigt hat. Schließlich nimmt er sich kommentarlos einen Kugelschreiber und trägt seinen Vor- und Nachnamen bedächtig auf dem Vorsatzpapier ein. Als er fertig ist, sage ich: „Gut. So, dann leg mal los.“

Boris blättert eine Seite weiter und beginnt, die Titelseite vorzulesen: „»Momo. M-/Michael Ende. Momo. Oder die s-selt-same Geschichte von den Zeit-Die-ben«. DieBEN!? DIEBEN!? Es ist eine DIEBERIN!?“ platzt es aus ihm heraus. „Lies nochmal genau“, versuche ich sein falsches Verständnis behutsam zu korrigieren und ihn zu beruhigen. „»oder die sleb-/selt-same Geschicht von den Zeit-Dieben und von den Kind (..) Kind«, liest Boris zunächst weiter, ehe er das Lesen erneut unterbricht. Er meint nämlich noch immer zu verstehen, dass Momo eine „Zeit-Diebin“ ist und Kinder klaubt. „Ich glaube, welche (.) ist Zeit kl-/Zeit-Diebin-in und Kind“, beschreibt er Momos scheinbar niederträchtige Absichten. Seine Fassungslosigkeit hierüber brüllt er mit einem Laut des Entsetzens aus sich heraus. Boris' Reaktion kommt mir an dieser Stelle theatralisch überhöht vor. Er scheint eine Haltung eingenommen zu haben, die ich schon mehrfach bei ihm beobachten konnte: er schauspielert. So stelle ich ihm mit: „Der Satz ist noch nicht zu Ende ...“, eine mit tugendhafteren Eigenschaften ausgestattete Hauptfigur in Aussicht. „Das sollte ihn von seiner Bühne wieder runterbringen“, hoffe ich gedanklich. Boris liest den bis jetzt nur zur Hälfte gelesenen Untertitel ohne Einwände weiter vor: „»da-s/das den Menschen die ge-stoh-le-ne Zeit zurück-brach-ten.«“ Über eine Minute hat Boris für Titel und Untertitel gebraucht. Da er Momo schon durch die Film-Medien kennengelernt hat, hoffe ich nun auf ein korrigiertes

Verständnis seinerseits. So frage ich ihn: „Wer bringt die Zeit zurück?“ Zaghaf, beinahe fragend, antwortet er: „Momo?“

### **Vignettenlektüre:**

Nachdem Boris und sein Mentor in die Geschichte von Momo über das Betrachten der Paratexte und die Rezeption der Handlungsexposition in Zeichentrickfilm, Zeichentrickserie und Realfilm eingestiegen sind, kommen sie zum Lesen des Romans. Sie steigen in das Lesen ein, indem der Mentor Boris bittet, den Anfang des Romans laut vorzulesen. Dabei fängt Boris noch weiter vorne zu lesen an, als der Mentor dies erwartet hätte. Boris beginnt nämlich beim Paratext. Das Wort „Momo“ scheint auf ihn eine besondere Faszination auszuüben. Er springt geradezu in das Wort hinein und spricht es silbenhaft, mit der Betonung auf der zweiten Silbe, die zusätzlich gedehnt wird, aus: „Mo-MO:“. Das Cover wird wertschätzend wahrgenommen und gelesen. Somit erscheint sein Umgang mit dem Buch nicht allein wegen des darauffolgenden vorsichtigen Umblätterns respektvoll. Gleichwohl scheint ihn der vom Mentor an ihn herangetragene Anspruch, ein ganzes Buch lesen zu sollen, mindestens zu irritieren.

„Jetzt wird ich das lesen. Also dieser, dieser ... [Buch?; MK]“, zeigt er sich übertrieben entsetzt über diesen Anspruch von außen, der durch das geschenkte Leseexemplar wohl unausweichlich geworden ist. Mit dem Geschenk geht für Boris offensichtlich eine Anforderung einher, die ihm deutlich zur Belastung wird: das Buch gehört nun ihm und mit dem Buch geht die Bürde einher, dieses gemeinsam mit dem Mentor auch irgendwie durchlesen zu müssen. So dauert es (verständlicherweise) einen Moment, bis der bekennende Nichtleser Boris sich wieder beruhigt hat und zum Lesen von Titel und Untertitel auf der Titelseite ansetzt. Hierfür benötigt er verhältnismäßig lange. Es scheinen die sich bereits im Untertitel zeigenden, für den „Momo“-Buchtext typischen langen Wörter und langen, verschachtelten Sätze zu sein, die die ohnehin für ihn beschwerliche Wortidentifikation zusätzlich erschweren. Er muss einzelne Worte sogar beim wiederholten Lesen segmentieren („selt-same“), er liest Wortbestandteile in umgekehrter Reihenfol-

ge („sleib“) und er lässt Buchstaben weg („Geschicht“). Zu welchen entstellten Sinnzusammenhängen die Identifikation einzelner Wörter führt, wenn diese auf Satzebene in keine Beziehung zueinander gesetzt werden können, zeigt seine Vermutung, dass Momo eine „DIEBERIN“ sei, die Zeit und Kinder klaue. Boris gerät über diesen merkwürdigen Zusammenhang innerhalb kürzester Zeit zwei Mal außer sich. Hierbei verfällt er einmal mehr in die Haltung des Schauspielerns. In dieser Situation könnte die Funktion darin liegen, der Anforderung des Lesens nicht mehr auszuweichen, es aber zumindest noch ein wenig zu verzögern.

Boris' neuerliches Ansetzen beim Lesen bringt keine Besserung hinsichtlich der eingeschränkten Verstehensprozesse. Die auf das Textverständnis zielende Frage des Mentors beantwortet Boris zwar korrekt, aufgrund des zaghaften und fragenden Tonfalls wirkt es allerdings so, als rate er die Antwort. Abweichend von der Vignette PRE-2 und dem Befund von Kruse (vgl. 2019, 125) wirkt das vorgeschaltete Rezipieren – hier: der Exposition – in den drei AV-Medien in komplexitätsgerichteter Staffelung (ZTF→ZTS→RF) nicht entlastend auf den Leseprozess ein, zumindest, was die vorstellungsbildenden Prozesse zur Figur Momo betrifft. Hierfür kommen mehrere Ursachen in Frage, die wahrscheinlich in ihrer Kombination nicht geholfen haben, die vorstellungsbildenden Prozesse beim Lesen des Buchtextes erneut *top-down* zu entlasten: Erstens erzählen alle Verbundmedien die Exposition unterschiedlich, sodass Boris womöglich stärker die Disparitäten als die die Vorstellungsprozesse entlastenden Überschneidungen wahrgenommen hat; zweitens ist zu der „Momo“-Narration – entgegen der zu „Ronja Räubertochter“ – bei Boris noch kein komplexes mentales Modell etabliert gewesen und gewisse Figuren, Räume und Handlungszusammenhänge sind noch nicht durch intermediale Rezeptionseindrücke *entrencht* gewesen; drittens ist der lesetechnische Schwierigkeitsgrad für Boris gerade zu Beginn des Romans (sogar schon beim Untertitel) anforderungsreich. Es ist anzunehmen, dass die Rezeption einer Narration im Medienverbund Zeit braucht, ehe das intermedial Rezipierte entlastend auf den Leseprozess *top-down* einwirken kann. Für das Herstellen von

Verbindungen im Leseprozess zum in anderen Medien bereits Erfahrenen ist es also wahrscheinlich nicht ausreichend, lediglich eine Szene in unterschiedlichen Medien rezipiert und die Medienhüllen mitsamt der darauf enthaltenen zusätzlichen Informationen betrachtet zu haben. Der mentale Verfestigungsgrad der „erzählerischen Grundstrukturen“ (Kruse 2014b, 15) einer Medienverbundnarration und den mit dieser im Zusammenhang stehenden Signalwörtern (z. B. „Mutter“ in der Vignette S-PRE-2) muss vermutlich höher sein, um ein Wiedererkennen im Leseprozess zu ermöglichen.

### 5.5.3.2.3 S-6 – Plötzlich auf der anderen Seite: „WAR DAS IM BUCH!?“

#### **Vignettenkontext:**

#### **Narration:**

Momo sucht ihre alten Freunde der Reihe nach auf und treibt ihnen das Zeitsparen – zumindest temporär – wieder aus. Über diese Entwicklung sind die Grauen Herren wenig erfreut und so beschließen sie, Momo aus dem Weg zu räumen. Dafür legen die Grauen Herren dort, wo Momo zuhause ist, im Amphitheater, die Puppe Bibigirl als Köder aus. Die Puppe kann ein paar wenige Sätze sprechen, die sich nach kurzer Zeit wiederholen. Eine Aufforderung an ihre Besitzerin lautet, dass sie mehr Accessoires benötigt. Damit soll die Puppe Momo zu grenzenlosem und andauerndem Konsum verleiten, infolgedessen sie keine Zeit mehr hat, sich um ihre Freunde und deren Schicksale zu kümmern. Momo starrt die Puppe zunächst fasziniert an und versucht mit ihr zu spielen, indem sie ihr Sachen bringt. Doch Bibigirl erweist sich als unersättlich. „»Ich möchte noch mehr Sachen haben.«“ (Ende 2018, 98), fordert die Puppe mit quäkender Stimme, „als käme sie aus einem Telefon“ (ebd., 97). Viel mehr kann die sprechende Puppe auch nicht sagen, sodass Momo irgendwann resigniert aufgibt und der Puppe entgegenhält: „»[S]o können wir doch nicht spielen, wenn du immer das Gleiche sagst.«“ (ebd., 99).

**Methodisches Vorgehen:**

Es ist geplant, dass Boris' Erstbegegnung mit der Bibigirl-Szene im Medium Buch erfolgt. Zuvor wird im Realfilm angesehen, wie Momo ihre alten Freunde der Reihe nach aufsucht. Am Ende der Filmszene kündigt die Erzählerstimme aus dem Off bereits den drohenden Rückschlag der Grauen Herren in Form der Puppe Bibigirl unheilvoll an:

„Und damit kam sie den Grauen Herren gründlich in die Quere.

Und das konnten sie nicht dulden.

Also mussten sie etwas unternehmen.“ (MOMO. BRD, ITA 1986, 34:39–34:48)

Die Ankündigung ermöglicht einerseits einen reibungslosen Medienwechsel zum Buch und trägt andererseits als Cliffhanger das Potenzial in sich, das Lesen zu motivieren.

**Vignettenkern:**

Noch ehe die Erzählerstimme aus dem Off verklungen ist, hat Boris Vermutungen, was die Grauen Herren unternehmen könnten. Ohne zu zögern und mich zu fragen setzt er die Wiedergabe des Films fort. Ich lache aufgrund seiner augenscheinlichen Neugierde laut auf, stoppe den Film erneut und kündige an, dass nun nicht mehr weitergesehen, sondern gelesen wird. In dem Moment, als Boris hört, dass gelesen werden soll, springt er abrupt von seinem Stuhl auf. Aufgrund der Plötzlichkeit seiner Bewegung könnte man meinen, dass ihn etwas in den Hintern gestochen hätte. „NEI:N! (..) Äähhh (...) Nääää (..) Ich will nicht, lesen, was passiert“, schimpft er mit zusammengekniffenen Augenbrauen. „Warum willst du das nicht?“, frage ich ihn. Boris verschränkt die Arme vor der Brust. Mit noch immer verschränkten Armen nimmt er wieder Platz und windet sich wie ein Wurm auf der Sitzfläche seines Stuhls. „Weil dann versteh ich gar nichts. (..) Alles, was ich oder andere lesen, vergess ich von einer Sekunde“, empört er sich. „Und, was mach ich immer, damit – äh – du nicht das Gefühl hast, dass du was verpasst?“, frage ich ihn. Boris muss nicht lange überlegen. „Ähm, den Film oder Zeichentrickfilm anmachen“, antwortet er erleichtert klingend.

Mit einer weiteren auf die Narration bezogenen Übergangsmoderation versuche ich nun zum zweiten Mal eine Brücke zwischen dem im Realfilm Gesehenen und dem bevorstehenden Lesen im Buch zu schlagen. Und es glückt: Boris ist bereit zu lesen. Dieses wird durch simultanes Chorlesen eröffnet, im Rahmen dessen ich nur ausgewählte Wörter mithauche. Die ersten Sätze liest Boris lustlos und genervt. Aus vorangegangenen Fördersitzungen weiß ich, dass das zeitgleiche Lautlesen Boris anstrengt. So entscheide ich nach einer Dreiviertelseite, vom simultanen Chorlesen zum abwechselnden Satz-für-Satz-Lesen überzugehen. Das passt auch inhaltlich, da Momo an dieser Stelle der Puppe Bibigirl begegnet und sich ein Dialog zwischen den beiden Figuren entspinnt. Immer dann, wenn der von mir zu lesende Satz Figurenrede von Bibigirl enthält, versuche ich meine Stimme so zu verstellen und die Sätze so zu strukturieren, dass es möglichst nicht-menschlich klingt. Nach nur wenigen, derartig gelesenen Sätzen identifiziert Boris die Puppe als Roboter. Von der Puppe, vom lesenden Interpretieren derselben oder von beidem scheint eine eigenartige Faszination auf ihn auszugehen. Immer wieder kommentiert er Bibigirls limitierte Sprachausgabe scherzhaft. Als die wörtliche Rede der Puppe zum ersten Mal in seinen Zuständigkeitsbereich fällt, ermuntere ich ihn, ebenfalls betont zu lesen: „Wie sagt die Puppe das, wenn die so n bisschen quäkt? Mach die mal nach, wie so n Automat!“ Boris nimmt meine Anregung an, schmückt Bibigirls wörtliche Rede szenisch spielend aus und stellt fest: „Er [= Bibigirl; MK] macht/er macht das Gl-/Gleiche, einfach zu nerven!“

Nach dieser aufgrund des Gelesenen getroffenen Feststellung bittet mich Boris, ob wir die übrigen Seiten in zwei größere Abschnitte aufteilen könnten. Auf das permanente Satz-für-Satz-Wechseln habe er keine Lust mehr. Ich solle den ersten, er den zweiten Teil lesen, die er einteilt. Dazu streicht er über meinen und den von ihm zu lesenden Teil mit seinem Zeigefinger hinweg. Mein Teil fällt in etwa doppelt so lang wie der seine aus. Ich willige ein und beginne. „»[...]«, aber sie konnte sich aus irgendeinem Grund nicht von ihr losreißen.«“ (Ende 2018, 100), beschließe ich meinen Teil. Boris scheint genau zugehört

zu haben, denn lakonisch stellt er fest: „Das sind die Zeit-Dieben ... hun!“ „Wieso? Wieso sind das die Zeit-Diebe?“, will ich von ihm wissen. „Ja, die wussten nicht, wie das mach:en, damit sie nichts mehr macht. Aber. Idee! Wir werden sie nerven mit eine Roboter. Aber nicht nur nerven, sondern auch so machen, damit dann von s-/ von den Robotern nicht weggeht. Dann kann sie nicht mehr irgendwo hin und dann kann sie nicht mehr helfen. Und wir können noch mehr und mehr und mehr Menschen hypnotisieren. Und dann sagt der andere: Super-guter Plan!“; erläutert Boris. Und dann spielt er mit seinen Händen, wie er sich genüsslich eine Zigarre anmacht, „[w]eil die andere ist schon fast leer“. Und auf einmal scheint ein imaginärer zweiter Grauer Herr dazukommen, denn in veränderter Stimmlage kommentiert Boris den Plan des eben noch von ihm gespielten, ersten Grauen Herren: „Das war ein toller Plan! Wir machen jetzt. Aber woher nehmen wir den Ro-bo-ter? (.) Wir klauen!“

Das, was Boris gerade eindrücklich szenisch gespielt hat, fußt zwar auf dem zuvor Gelesenen, geht aber noch über dieses hinaus. „Also, du hast ja alles verstanden, was wir gelesen haben. (.) Und du sagst, du verstehst das nicht, wenn wir lesen. Das stimmt ja gar nicht. (.) Richtig super!“; würdige ich deshalb sein Spiel. Boris ist entsetzt: „WAR DAS IM BUCH!?“; fragt er und blickt mich dazu mit weit aufgerissenen Augen an. Schmunzelnd kommentiere ich seine Fassungslosigkeit: „Haben wir doch gerade gelesen. Ist doch alles in deinem Kopf gewesen ...“

### **Vignettenlektüre:**

Die mit einem Cliffhanger endende Realfilmsequenz macht Boris neugierig auf den Fortgang der Handlung (UV-4, fortschreitend). Er stellt Vermutungen an, was die Grauen Herren gegen Momo unternehmen könnten. Dabei bleibt es nicht bei einer Antizipation, sondern es sind mehrere – ein Indiz dafür, dass Boris an dieser Stelle involviert ist. Die Bedingungen scheinen also gut zu sein, um die vom Medium Film intermedial herausgeforderten Antizipationen am Buchtext lesend zu überprüfen. Boris' Verbundenheit mit der Geschichte bricht jedoch abrupt ab, als der Lesementor die Anforderung an Boris heranträgt, den

Fortgang der Handlung erlesen zu müssen. Boris verbale und körperliche Reaktion deuten darauf hin, dass er sich in Bezug auf das Lesen noch immer inkompetent und unwohl fühlt. Sein gesamter Körper versucht der Situation durch Entwinden zu entkommen. Boris scheint weiterhin über eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf zu Lesendes zu verfügen. Es braucht an dieser Stelle Zuwendung und guter Argumente von Seiten des Mentors, um Boris wieder für das Lesen zu gewinnen. Entscheidend könnte der Zuspruch des Mentors gewesen sein, genauso gut könnte es aber auch die Verlässlichkeit der Lernumgebung gewesen sein, die Boris Zutrauen in seine Lesefähigkeiten gibt. Wie leicht erschütterlich Boris' Hinwendung zum Buch ist, wird an den lustlos vorgetragenen Sätzen im Modus des simultanen Chorlesens (UV-5, AR, mittlere Supportstärke) deutlich. Dieses mag Boris nicht, weil es ihn nach eigener Aussage sehr anstrengt. Die Anstrengung ist ihm dann äußerlich, an seinem hochroten Kopf, tatsächlich erstaunlich deutlich anzusehen. Selbst die durch den Mentor vorgenommene Modifikation dieses Modus' begleitenden Lautlesens verspricht keine Änderung von Boris' ablehnender Haltung. Aus diesem Grund disponiert der Mentor um und geht mit dem abwechselnden Lautlesen (UV-5, AR, geringe Supportstärke) auf Nummer sicher, da Boris dieses sehr gerne mag. Um Boris den Übergang vom Realfilm zum Buch noch stärker zu erleichtern, versucht der Mentor die Figur Bibigirl wie im Realfilm klingend beim Lesen zu betonen. Boris steigt in das spielerisch szenische Lesen mit ein und nimmt bei der damit verbundenen notwendigen Betonung der Figur die sprachliche Gestaltung aufmerksam wahr. Boris' Lesen nähert sich nun der Nachgestaltung von für ihn bedeutungshaltigen Filmszenen an, die er mit seinen Freunden auf dem Schulhof regelmäßig nachstellt, sog. Reenactment. Dieses Mal duellieren sich jedoch nicht Batman und Superman (vgl. Kap. 2.2.7), sondern Momo ringt mit der sie vereinnahmen wollenden Puppe. Unter Umständen ist mit dem beim abwechselnden Lesen erfahrenen Verstehen des Gelesenen nun bei Boris der Wunsch entstanden, wissen zu wollen, wie sich die Szene weiterentwickelt und ob seine eingangs angestellten Antizipationen zu den Plänen der Grauen Herren zutreffen. Es wirkt,

als fühle er sich nun autonom genug, um einen Vorschlag zu unterbreiten, wie die restlichen zwei zu lesenden Seiten zwischen ihm und dem Mentor aufgeteilt werden könnten. Dafür scheint er zunächst wohl überlegt abschätzen zu wollen, was der Mentor an Lesepensum von ihm verlangen und was er sich selbst auferlegen könnte. Sein gerade erfahrenes Kompetenzerleben beim gar nicht so anstrengenden szenischen Lesen (UV-5, AR, geringe Supportstärke) scheint ihm unerwartetes Zutrauen in die eigene Lesekompetenz gegeben zu haben, da er sich auferlegt, halb so viel wie der Mentor zu lesen. Es verwundert kaum, dass der Mentor das zugeteilte Lesepensum abnickt.

Boris' wiederholte szenische Ausgestaltungen zeugen von einem tiefgreifenden Verstehen im Bereich hierarchiehöherer Leseteilprozesse. Es könnte sogar sein, dass er beim Lesen passende Bilder im Kopf hatte. In jedem Fall ist er kognitiv und emotional hochgradig involviert, sodass er auf Grundlage des Buchtextes die Beweggründe der Grauen Herren konstruiert hat, mit welchem Ziel sie Bibigirl gegen Momo als Köder einsetzen. Auffällig ist zudem, dass er auf die Bezeichnung „Zeit-Diebe“ und nicht die der „Grauen Herren“ in seiner Argumentation zurückgreift. Erstere ist vor allem im Medium Buch präsent und in der ersten Fördersitzung hatte Boris mit dem Lesen und Verstehen dieser noch reichlich zu kämpfen (vgl. Kap. 5.5.3.2.2). Sein erstaunter Ausruf „WAR DAS IM BUCH!?“ mag so zu deuten sein, dass er sich noch gar nicht darüber bewusst ist, dass er diese Szene und die ihr eingeschriebenen Bedeutungen nicht in einem Filmmedium rezipiert, sondern seine eigenen Vorstellungen auf der Grundlage des vom Mentor Vorgelesenen konstruiert hat.

#### 5.5.3.2.4 S-8 – Literatursprache im Verbund durchdringen: „Und wenn die keine Zigarren mehr haben, dann wird auch keine Zeit!“

##### **Vignettenkontext:**

##### **Narration:**

Momos besondere Gabe ist das Zuhören. So kommt es, dass der für den Bibigirl-Plan zuständige Agent BLW/553/c alle Geheimnisse der

Zeit-Spar-Kasse an das Mädchen unbewusst ausgeplaudert hat. Um über die Strafe für dieses Vergehen zu entscheiden, tritt das Hochgericht der Grauen Herren auf der Müllkippe nachts zusammen. Beppo wohnt dieser Zusammenkunft unzähliger Grauer Herren aus sicherer Entfernung bei. Im Rahmen des Prozesses bekennt sich der Agent BLW/553/c des Hochverrats für schuldig. Verurteilt wird er mit dem Entzug jeglicher Zeit – dies ist gleichbedeutend mit dem Todesurteil.

#### **Methodisches Vorgehen:**

Geplant ist, heute vor allem kleinschrittig zwischen Realfilm und Buch zu wechseln, indem eine Szene zunächst im Realfilm angesehen und dann in Überschneidung hierzu im Buch nachgelesen wird. So werden wir im Realfilm sehen, wie Beppo auf der Müllkippe nach getaner Arbeit einschläft. Durch das Nachlesen dieser im Film nur zirka 45 Sekunden dauernden Szene soll das im Filmbild Angedeutete für Boris besser verständlich werden (UV-4, vtL-2). Anschließend wird mit dem Realfilm wieder inhaltlich vorangegangen, indem das, was Beppo beobachtet, mit diesem Medium gezeigt wird. Nachdem durch die im Realfilm potenziell bedrückend wirkende Szene ausreichend Spannung aufgebaut worden ist, sollen im Buch die Grauen Herren von Boris und der Erzähler von mir gelesen werden und so die Szene ohne Überschneidung mit dem Realfilm weiter ausgefaltet werden. Damit verbunden ist die Hoffnung, dass die Motivation zu lesen zu diesem Zeitpunkt bei Boris recht hoch sein wird, da er erfahren möchte, wie es weitergeht, und das Lesen der Grauen Herren erstmals mit den ihm noch unbekanntem Requisiten, Zylinder und Zigarre, erfolgen soll. Danach besteht für Boris die Wahlmöglichkeit, ob er die Gerichtsszene noch einmal in Überschneidung zum zuvor Gelesenen komplett im Zeichentrickfilm oder von der pausierten Wiedergabe an weiterlaufend im Realfilm rezipieren will. So wird unabhängig vom gewählten Medium gewährleistet, dass er inhaltlich anschlussfähig bleibt, auch wenn er beim Lesen für den Fortgang der Geschichte Wichtiges nicht verstanden haben sollte.

**Vignettenkern:**

Als ich Boris durch eine Übergangsmoderation darauf einstimme, dass der auf der Müllkippe angehaltene Realfilm jetzt fortgesetzt wird, ahnt er bereits, dass es in diesem, wenn Beppo erwacht, Nacht sein wird und die Grauen Herren auftreten werden. Nach wenigen Sekunden wird die Versammlung derselben in einer Totalen gezeigt und begleitend hierzu erklingt ihr akustisches Leitthema ... „Die Grauen Herren!“, stellt Boris freudig fest und drückt auf Pause. Er schnalzt mit der Zunge und wendet sich mir mit seinem ganzen Körper zu. Bereits während der Hausaufgabenbetreuung ist er auf die von mir heute mitgebrachten Requisiten Zylinder und Zigarre aufmerksam geworden. Und nun verlangt er anscheinend wortlos nach diesen, indem er sich mir erwartungsfroh zuwendet. Ich verstehe, worauf er hinauswill und wende ein, dass wir die Requisiten erst zum Lesen im Anschluss bräuchten. „Nein!“, widerspricht Boris noch immer fröhlich. Eigentlich spricht nichts dagegen, diese schon früher als geplant einzusetzen, weshalb ich das neue Spielzeug aus meiner Tasche krame. Mit diesem als Graue Herren verkleidet nehmen wir im Realfilm an dem Gericht über Agent BLW/553/c teil.

Bevor es zur Urteilsverkündung kommt, wechseln wir zum Medium Buch. Boris ist sofort zum Lesen bereit. Wir lesen szenisch die Vollstreckung des Urteils, indem Boris die Grauen Herren übernimmt und ich den Erzähler. Nachdem wir lesend erfahren haben, dass dem Agenten jegliche Zeit entzogen werden soll, biete ich Boris an, die Vollstreckung des Urteils noch einmal wahlweise im Real- oder Zeichentrickfilm anzusehen. Boris entscheidet sich ohne zu zögern für den Zeichentrickfilm. Während ich diesen am Laptop vorbereite, pafft Boris weiterhin imaginierten Zigarrenqualm aus. Dazu scherzt er mit aschenfahler Stimme: „Mir ist so kalt ... Wenn du mir die Zigarette wegnimmst ...“ – Boris unterbricht für einen tiefen Zug – „Ich werde weiterrauchen und rauchen und rauchen, damit ich nicht sterbe.“ Zuletzt wirft er seinen Oberkörper auf dem Stuhl nach hinten.

Als ich die Wiedergabe des Zeichentrickfilms starte, rückt Boris seinen Stuhl wieder näher an den Tisch heran. Ganz ohne Kommentar

und ohne seine Haltung zu verändern verfolgt er die Verurteilung und das Auflösen des Agenten. Sogar sein gespielteres Rauchen stellt Boris in dieser Zeit fast vollständig ein. Er wirkt wie gebannt, obwohl er die Szene zuvor schon im Realfilm und im Buch vollständig rezipiert hat. Im Zeichentrickfilm erfahren wir als Zuschauende allerdings zusätzlich vom verurteilten Agenten, dass die Zigarren aus der von den Menschen geraubten Zeit bestehen. In keinem anderen Medium wurde diese Information bis hierhin so explizit vergeben. Boris scheint diese aufmerksam wahrgenommen zu haben. Nachdem die Szene im Zeichentrickfilm vorüber ist, resümiert er, ohne dass ich ihn dazu aufgefordert hätte: „Ok! Wieviel die gerauchte und Zigaretten die haben, soviel die ge-/ die Zeit ge-klaut haben. Und wenn die keine Zigarren mehr haben, da:nn wird auch keine Zeit!“ Zufrieden lehnt er sich mit Zylinder und Zigarre auf seinem Stuhl zurück.

#### **Vignettenlektüre:**

Boris reagiert unmittelbar auf mit den Grauen Herren verbundene Reize. Ihr akustisches Leitmotiv im Realfilm – laute, Darth Vader-artige Atemgeräusche im Rhythmus einer Herz-Lungen-Maschine – scheint solch ein Reiz zu sein, der den beobachtbaren Priming-Effekt hervorgerufen hat. So sind die Grauen Herren für Boris anscheinend sehr wichtig. Inwiefern er mit diesen sympathisiert, lässt sich nicht verlässlich sagen; zweifelsohne üben sie aber eine immense Faszination auf ihn aus, sodass er gerne in ihre Rolle beim szenischen Lesen (UV-5, AR) schlüpft. Wohl auch deshalb ist er dieses Mal „sofort“ zum Lesen bereit. Zusätzlich hat sich seit Förderbeginn seine Dekodiergenauigkeit um knapp 11 RWpM erhöht (vgl. Abb. 19), was ein weiterer Grund dafür sein könnte, dass er dem Lesen nun offener als noch in der ersten Fördersitzung zu „Momo“ gegenübersteht (vgl. Kap. 5.5.3.2.2). In dieser versuchte er noch das Lesen merklich hinauszuzögern und dadurch abzuwenden. Entsprechend könnte das Lesen mit verteilten Rollen, unter Hinzunahme von Requisiten, Boris intrinsisch zum Lesen motiviert haben oder zumindest extrinsisch integrierend. Die Verbindung von Rollenspiel und Lesen erweist sich im Fall von Boris wiederholt als

motivierend und damit schon recht früh im Förderverlauf als Lesemodus, der für ein erfolgreiches Design unverzichtbar scheint. In diesem Zusammenhang wurde zudem offenkundig, dass der Mentor das von ihm für eine Fördersitzung auf Basis der Designprinzipien Geplante nicht immer vollständig umsetzen muss. Vielmehr ist eine gewisse Flexibilität im Vorgehen angesichts Boris' positiver Reaktion auf das spontane Umplanen des Mentors angeraten. In solchen Momenten von ad hoc-Entscheidungen, die den Designprozess nachhaltig beeinflussen können, kann es für den Mentor hilfreich sein, sich lernseits zu begeben. ‚Dort‘ kann er sich fragen, was ihm an Boris' Stelle gut täte bzw. ihn motivieren würde.

Dann würde hinsichtlich der Medienauswahl (UV-1) spätestens jetzt auch klar, dass mindestens ein Zeichentrickformat für Boris dauerhaft im Arrangement enthalten sein muss und keinesfalls weggelassen werden darf. Zum einen bietet solch ein Format für Boris Sicherheit und Genuss, da es an seine Wahrnehmungsgewohnheiten und -fähigkeiten nach wie vor hochgradig anschlussfähig ist, und zum anderen zeichnen sich die so oft zu Unrecht pauschal als trivial diffamierten Zeichentrickformate dadurch aus, besonders komplexe narrative Zusammenhänge wie hier mit ihrer medienspezifischen Literatursprache zugänglich aufzubereiten. So äußert sich Boris ohne Impuls von außen in bemerkenswerter Weise zur Beschaffenheit des Verhältnisses von Zeit, Zigarren und Graue Herren innerhalb der Diegese. Anhand der Müllkippszene im Zeichentrickfilmformat hat er augenscheinlich erfahren, woraus die Zeit-Zigarren der Grauen Herren bestehen und womöglich eine erste Idee gewonnen, wie die Zeit-Diebe durch Momo zu besiegen sein könnten. Damit durchdringt Boris die Zusammenhänge zwischen der Figur der Grauen Herren und ihren Handlungen. Er hat ihre Daseinsbedingungen sogar so weit durchdrungen, dass er sprachlich mit diesen spielen kann. Eine bemerkenswerte Leistung angesichts von Boris' Lernvoraussetzungen im sprachlichen Bereich (vgl. Kap. 5.4.2.1.3).

### 5.5.3.2.5 S-12 – Aktivierung alter Muster: „[A]lles ist besser als (.) Lesen!“

#### **Vignettenkontext:**

Die für den Deutschunterricht zu erledigende Hausaufgabe „Tsatsikis Reise zu seinem Vater nach Griechenland“ löste ich mit Boris gemeinsam. Das dauerte eine Zeitstunde. Eine Zeitstunde ist für das Bearbeiten von Hausaufgaben in der OGS maximal vorgesehen.

Bei der Aufgabe handelt es sich um ein einseitiges Arbeitsblatt zum Textverstehen (vgl. Abb. 20). Es umfasst eine DIN A4-Seite Text und zwei auf diesen Text bezogene Aufgaben. Boris verweigerte zunächst die Bearbeitung. Er sagte, dass auf diesem Blatt viel zu viele Buchstaben seien.

Die erste Aufgabe ist eine sog. ‚Schütteltext‘-Aufgabe. Diese fordert, dass die durcheinandergeratenen Textblöcke durch Nummerierung wieder in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Bei der zweiten Aufgabe geht es um die emotionale Verfasstheit der Figur Tsatsiki auf ihrer Reise zum Vater. Um diese zu lösen, sollen Schüler:innen im Text markieren, „[w]ie sich Tsatsiki in [sic!] Griechenland [fühlt]“. Laut Arbeitsheft würden Schüler:innen durch die beiden Aufgaben das genaue Lesen üben (vgl. Götz et al. 2006, 17).

Unklar ist, ob die Motivation für Tsatsikis Reise Boris bekannt war. Zu dem Arbeitsblatt gibt es nämlich eine Vorgeschichte in dem zum Arbeitsheft dazugehörigen Lesebuch „Lesereise 4“, die erst transparent macht, warum Tsatsiki zu seinem Vater reisen will (vgl. Abb. 21).

Rechts oben auf der Seite 21 im Lesebuch ist das Plakat der dazugehörigen Realfilmadaption abgedruckt. In dieser Adaption wird ebenfalls Tsatsikis Handlungsmotivation für seine Reise geklärt. Mir gegenüber verneint Boris, dass die Vorgeschichte im Unterricht thematisiert worden sei – weder mit Hilfe des Lesebuchs noch mit Hilfe des Films.

Hier übst du, ganz genau zu lesen.

### Tsatsikis Reise zu seinem Vater nach Griechenland

1 Tsatsiki verstand kein Wort von dem, was die Leute in Athen redeten, aber sie redeten. Die ganze Zeit, überall. Mama redete auch.

2 Dann würden er und Mama draußen an Deck schlafen. Sie hatte die Schlafsäcke schon ausgerollt und unterhielt sich mit den anderen Leuten an Bord. Niemand fand so leicht Freunde wie Mama. Ein Junge nahm seine Gitarre und begann zu spielen, während die Sonne ins Meer plumpste und am schwarzen Himmel eine Trillion Sterne angezündet wurden. Ein Stern leuchtete klarer als alle anderen.

3 Tsatsiki schwitzte, dass ihm der Schweiß runterlief. Zum Glück musste er nicht einen genauso schweren Rucksack tragen wie Mama, dann wäre er auf der Stelle in Ohnmacht gefallen. Mama konnte an keiner einzigen Taverne vorbeigehen, in der es Tsatsiki gab. Griechischer Joghurt mit Gurke und Knoblauch war ihr Lieblingsgericht.


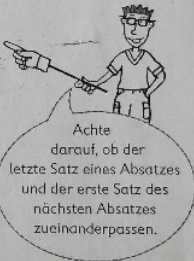
4 Sie redete, zeigte, erklärte und lachte. Der Verkehr war furchtbar. Die Abgase kitzelten in der Nase. Zwischen den Hauswänden flimmerte die Hitze und der Asphalt brannte.

5 Tuuu! Als das Schiff ablegte, standen Tsatsiki und Mama an Deck und sahen das Festland verschwinden. Der Wind blies warm, salzig und feucht. Das Meer glitzerte türkis. Tsatsiki hatte Griechenland sofort gern. Er leckte sich über seinen Arm. Es schmeckte salzig. Er hatte Sehnsucht nach der Nacht.

6 Der leuchtet uns wahrscheinlich den Weg zu meinem Papa, dem Tintenfischer, dachte Tsatsiki. Er legte seinen Kopf in Mamas Schoß, die dasaß und mit dem Gitarrenjungen sang.

7 Deswegen hieß er auch so und gleich doppelt, Tsatsiki-Tsatsiki, weil Mama ihn zweimal so sehr liebte. Jetzt aß sie, dass sie ganz weiße Mundwinkel kriegte, und Tsatsiki trank Limo und aß Eis, das in seiner Hand schmolz. Dann nahmen sie die U-Bahn nach Piräus. Von dort wollten sie mit einem Schiff weiterfahren.

Moni Brännström

Achte darauf, ob der letzte Satz eines Absatzes und der erste Satz des nächsten Absatzes zueinanderpassen.

1. Nummeriere die Textabschnitte in der richtigen Reihenfolge.
2. Wie fühlt sich Tsatsiki in Griechenland? Markiere im Text.

Texte genau lesen 17

Abb. 20: „Tsatsikis Reise zum seinem Vater nach Griechenland“ aus dem Arbeitsheft „Lesetrainer 4“ (Götz et al. 2006, 17)



Abb. 21: Die Vorgeschichte „Tsatsiki hat auch einen Papa“ im Lesebuch „Lesereise 4“ (Arauner et al. 2005, 20–21)

**Vignettenkern:**

Über die von Frau Kucera zum Deutschunterricht vergebene Hausaufgabe, Textblöcke zu nummerieren und auf diese Weise in die richtige Reihenfolge zu bringen, schimpft Boris. Die Aufgabe sei ihm schwergefallen, „weil l:e:e:s:e:n!“ Er fügt an, dass er das Lesen noch immer „hasse“. „Wo ist der Spaß daran?! Wo kann man ein Spaß daran finden?!“, empört er sich mit der rechten Faust mehrmals auf die Tischplatte schlagend. Ich frage ihn geradeheraus, was denn mehr „Spaß“ mache. „Videospiele gucken, mit Freun-de/m-/mit Freunde zo-cken un:d YouTube gucken sogar mal-s“, zählt er auf. „Also, alles ist besser als (.) Lesen!“, scheint er zu resümieren, nachdem er das Arbeitsblatt in seiner Mappe abgeheftet und die CD-Box für das Momo-Hörspiel mehrmals geöffnet und wieder zugeklappt hat. Dann sagt er sichtlich erschöpft: „Ich will überhaupt nichts über Lesen reden!“ „So schlimm?“, bin ich erstaunt, war doch seine Entwicklung zuletzt äußerst positiv. Er bejaht wie abgelöscht. Im nächsten Moment ergänzt er wieder mit aufbrausender Stimme und wild gestikulierenden Armbewegungen: „Ja, lesen machst du einfach

so. (.) Einfach so.“ Ich nicke ihm zu. „Wenn du kannst schon lesen, dann – warum musst du be:sser lesen, wenn du alles verstehst wat da/was da lesen, muss man, warum musst du lesen? (.) Damit du schneller LIEST! (.) Gute Logik“, redet er sich in Rage; so sehr, dass seine Stimme zum Teil hohe Tonlagen erreicht. Hämisch klatscht er Beifall, der den Takt von Schlägen hat, und grölt: „Lehrer, ihr habt die beste Logik ever!“ Anschließend schlägt er mit der Faust noch einmal kräftig auf die Tischplatte. Die Medienhüllen wackeln. „Muss man nicht schnell lesen können?“, hake ich sachlich nach. Boris’ Wut ist noch nicht verklungen. Er klagt, dass Lehrerinnen zu ihm sagen würden: „»Warum liest du nicht mit Tempo? Du kannst doch so gut lesen ...«“. Ich frage nach, ob er gerade Frau Kucera, seine Klassenlehrerin, nachgemacht habe. „Nein!“, poltert Boris und schlägt mit der Faust ein weiteres Mal auf die Tischplatte ein. Die Medienhüllen wackeln erneut. „Ich kann überhaupt nicht lesen!“, stellt er resigniert klingend fest. „Doch!“, widerspreche ich ihm. Und dann fängt er an zu erzählen. Zu erzählen, dass er in der ersten und zweiten Klasse das Lesen noch gekonnt habe. Aber dann, als er in die dritte Klasse gegangen ist, nach den Ferien, „leste“ er plötzlich nur noch stockend. Dieses stockende Lesen versucht er mir gegenüber nun vorzuführen. Dafür hat er sich den vor ihm noch stehenden „Momo“-Roman gegriffen, willkürlich aufgeschlagen und mit einem von Stockungen und Pausen durchsetzten Lesen begonnen. Er muss sich deutlich wahrnehmbar zügeln, die Wörter des gewählten Satzes nicht doch flüssiger vorzutragen.

### **Vignettenlektüre:**

Boris ist von der gestellten Hausaufgabe sichtlich überfordert gewesen – und das, obwohl diese laut Arbeitsheft zum Üben des genauen Lesens beitragen soll. Inhaltlich wird die Reise von Tsatsiki zu seinem Vater nach Griechenland beschrieben. Dafür enthält das einseitige Arbeitsblatt viel Text und nur ein Bild. Das Design des Blattes könnte bei Boris zu einer kognitiven Überlastung (sog. *cognitive overload*) geführt haben (vgl. Sweller/Ayres/Kalyuga 2011, 166). Zwar verspricht der Zeilendurchschuss eine gute Orientierung beim Lesen, die schiere

Informationsmenge in Verbindung mit dem unruhigen Layout und der wechselnden Schrifttype dürften jedoch zu Boris' Verweigerungshaltung beigetragen haben. Entscheidender sind aber wohl die beiden enthaltenen Aufgaben gewesen. Diese sind aus lesedidaktischer Sicht aus zweierlei Gründen hochproblematisch: Erstens besteht der Auftrag der ersten Aufgabe primär darin, lokale Kohärenzen zwischen den Textblöcken auf der Basis von Kohäsionsmitteln zu bilden,<sup>176</sup> sodass sich insgesamt ein stimmiger Text auf globaler Ebene ergibt; zweitens setzt der Auftrag der zweiten Aufgabe globale Kohärenzbildung für die Lösung voraus. Das liegt daran, dass Tsatsikis Gefühle zum Teil nicht direkt zugänglich sind („Tsatsiki hatte Griechenland sofort gern.“) und zum Teil durch Inferenzen erst erschlossen werden müssen („Er legte seinen Kopf in Mamas Schoß“). Der Schwerpunkt der zweiten Aufgabe liegt somit auf der Aktivierung von vorwissensgesteuerten *top-down*-Prozessen. Für diese zweite Aufgabe, die dem Figurenverstehen zuträglich ist, wäre es besonders angezeigt gewesen, zuvor im Unterricht die Vorgeschichte von Tsatsiki zu thematisieren und über diese ins Gespräch zu kommen.<sup>177</sup> Nur vermittelt dieser lässt sich seine ambivalente Gefühlslage vor der erstmaligen Begegnung mit seinem Vater, dem „Tintenfischer“ [sic!]<sup>178</sup>, wirklich gut nachvollziehen. Ohne dieses Vorwissen kann die Aufgabe eigentlich nur auf der Grundlage des „Kanons von Stilregeln“ (Dehn/Merklinger/Schüler 2011, 86) gelöst werden; sprich: *Nutze Adjektive aus dem Text, um möglichst treffend zu beschreiben, wie sich eine Figur fühlt.*

Auf der beschriebenen Grundlage fällt Boris in ein altes Muster zurück, von dem der Mentor gehofft hatte, es bereits mit ihm so weit überwunden zu haben, dass keine völlige Ablehnung des Lesens wiederkehren

.....  
176 Hierauf verweist auch der Leselernhelfer mit Sprechblase am unteren rechten Rand der Seite: „Achte darauf, ob der letzte Satz eines Absatzes und der erste Satz des nächsten Absatzes zueinanderpassen.“

177 Dazu wäre es möglich gewesen, die Vorgeschichte im Medium Film zu zeigen. Dass mindestens ein Kinofilm verfügbar ist, wird im Lesebuch auf den Seiten 21 und 22 (letztere nicht abgebildet) unmissverständlich deutlich.

178 „Tintenfischfischer“ müsste es richtig heißen.

würde. Dem ist jedoch nicht so. Boris gibt dem Mentor eindeutig zu verstehen, dass er das Lesen nach wie vor hasse und alles andere besser sei. Hinsichtlich der mit externer Hilfe bewältigten, wohl aber als negative Erfahrung verbuchten Hausaufgabe beschreibt Boris das Lesen, wie es sich für ihn währenddessen performativ angefühlt haben dürfte: „l:e:s:e:n“ – eine gedehnte Tätigkeit in der Zeit. Diese Widerständigkeit schriftliterarischer Texte scheint ihn derart wütend zu machen, dass er mit der Faust mehrmals auf die Tischplatte schlagen muss. Es wirkt, als wolle er die für ihn unüberwindbar erscheinende Barriere sprachlicher Texte einschlagen. Wie sehr ihn die Auseinandersetzung mit seinen negativen Selbstzuschreibungen letztlich erschöpft, vermag seine plötzlich einsetzende Resignation („Ich will überhaupt nichts über Lesen reden!“) in der Auseinandersetzung mit sich, dem Lesen und dem Mentor anzudeuten. Produktiv wird es wieder, als er sich den in der Vergangenheit aufgebauten negativen Selbstzuschreibungen zuwendet. In diesem Zusammenhang wird einmal mehr deutlich, wie von Lehrpersonen womöglich als Ermutigung gedachte Kommentare ins Gegenteil beim Adressaten umschlagen können („»Warum liest du nicht mit Tempo? Du kannst doch so gut lesen ...«“). So weiß Boris sehr wohl, dass er nicht besonders gut lesen kann. Angesichts dessen wirkt es wie der blanke Hohn auf ihn, dass er mit mehr Tempo lesen soll, wo er doch bereits bei der Identifikation fast jedes einzelnen Wortes innerhalb eines Satzes ins Stocken gerät. Trotzdem kommt Boris nicht auf die Idee, die Ursachen für seine entstandene Literaturbarriere außerhalb seiner selbst zu suchen. Er attribuiert sein Nichtkönnen internal auf sein Unvermögen. Im Zusammenhang mit der Tsatsiki-Aufgabe ist das besonders tragisch, da die Aufgabe sowohl Boris' Lesefähigkeiten als auch das notwendige textbezogene Vorwissen aller Kinder der Klasse überfordert. Das, was sie vorgibt zu leisten, wird nicht eingelöst: „Hier übst du, ganz genau zu lesen.“ (Götz et al. 2006, 17). Die Dekodiergenauigkeit wird nicht geübt, sondern die Aufgabe setzt die ausreichende Beherrschung hierarchieniedriger Leseteilprozesse voraus. Aus einem alltäglichen Unterrichtszusammenhang heraus wird Boris somit wieder einmal vor Augen geführt, dass er nicht sonderlich gut

lesen kann. Infolgedessen kommt es zu einem Rückschlag, was seine Haltung gegenüber dem Lesen betrifft. Als Boris wie zur Legitimation dafür dem Mentor vorführen will, wie schlecht er noch immer liest, kommt zum Vorschein, was sich bis dato im Entwicklungsgraphen zur Leseflüssigkeit zeigte, mit dem der Mentor Boris im Förderverlauf wiederholt spiegelte, wie sehr er sich schon verbessert hatte: Boris' Lesefähigkeit ist mittlerweile verschieden von seinen persistierenden negativen Selbstzuschreibungen. D. h., dass ein Auseinanderfallen von Prozess- und Subjektebene anhand der Vignette exemplarisch zu beobachten ist. Es ist zu vermuten, dass Boris dies ebenfalls längst fühlt.

#### 5.5.3.2.6 S-16 – Sinngestaltendes Lesen auf Basis intermedialer Inferenzen: „GEH WEITER – GEH WEITER!“

##### **Vignettenkontext:**

##### **Narration:**

In der achten Sitzung, die fünf Wochen zuvor stattfand, lasen Boris und ich im Wechsel absatzweise auf den Seiten 133 und 134 im Buch. Dieses abwechselnde Lesen (UV-5, AR) wurde durch wiederholte Medienwechsel mit dem Realfilm ergänzt. Auf diese Weise erfuhren wir durch beide Medien, dass Kassiopeia mit Momo über die Schriftzeichen auf ihrem Panzer kommuniziert.

In der zehnten Sitzung, die vor drei Wochen stattfand, sahen wir im Realfilm, wie Momo und Kassiopeia in die Niemals-Gasse einbiegen. Dabei muss Momo zu ihrem Erschrecken feststellen, dass sie dort nicht vorwärtsgehend vorankommt, um das Nirgend-Haus am Ende der Gasse zu erreichen. Daraufhin erscheint auf Kassiopeias Panzer in ausschließlich großen Lettern für sie der Hinweis: „GEH RÜCKWÄRTS“. Der Hinweis blinkt im Realfilm drei Mal kurz hintereinander auf.

Die visuelle Intensität des Aufblinkens wird durch die auditive Ebene potenziert: Aus dem Off ist Momos hallender Hilferuf zu hören, der rückwärts(!) abgespielt wird. Insofern liegt mit dem für gerade einmal zwei Sekunden sichtbaren Filmbild (vgl. Abb. 22) eine temporäre interne Aurikularisierung vor: Wir als Zuschauende sehen Kassiopeia in

naher Einstellung und hören gleichzeitig aus ihrer Wahrnehmungsperspektive, was Momo ruft, als diese noch versucht, entgegen der Logik der Niemals-Gasse, vorwärts zu gehen.



**Abb. 22:** Kassiopeias medial schriftlicher und aufblinkender Hinweis an Momo (vgl. MOMO. BRD, ITA 1986, 00:57:21–00:57:23)

Momo folgt Kassiopeias Hinweis, indem sie sich mit dem Rücken zum Nirgend-Haus dreht, rückwärts durch die Gasse auf das Haus zugeht und es hierdurch erreichen kann. Im Haus angekommen, begegnet sie Meister Hora zum ersten Mal.

Vor drei Tagen, in der unmittelbar vorangegangenen, fünfzehnten Sitzung, haben Boris und ich darüber gesprochen, wie Momo und Kassiopeia sich eigentlich unterhalten können. Ausgangspunkt hierfür war die Unterhaltung der beiden Figuren, nachdem Momo im Anschluss an ihren einjährigen Schlaf vom Nirgend-Haus ins Amphitheater heimgekehrt ist und dort vergeblich auf ihre alten Freunde wartete. Boris kritisierte an diesem Gespräch, dass es „unlogisch“ sei, dass Momo so gut lesen könne, wenn sie bis vor kurzem überhaupt noch nicht lesen konnte. Momo entziffert nämlich genau, reibungslos und schnell, was auf Kassiopeias Panzer geschrieben steht.

#### **Methodisches Vorgehen:**

Heute, in der sechzehnten Sitzung, steigen wir mit der Szene im Zeichentrickfilm ein, in der Gigi Momo in seiner Limousine mit zum Flug-

hafen nimmt. Momo war auf der Suche nach ihm und so ist sie beim Einsteigen übergücklich, ihn endlich gefunden zu haben. In dieser Situation vergisst Momo allerdings die sie begleitende Kassiopeia. Zudem muss Momo feststellen, dass Gigi nicht mehr derjenige ist, den sie einmal liebgehabt hat, weswegen sie nicht mit ihm weiterreisen will und aus seiner Limousine aussteigt. Aus dem Buch lese ich Boris daraufhin vor, wie Momo über ihr Alleinsein nachdenkt. In diesem Zusammenhang reflektiert Momo auch darüber, was Kassiopeia ihr jetzt wohl durch auf dem Schildkrötenpanzer erscheinende Worte raten würde, wenn sie bei ihr wäre. Diese im letzten Absatz auf Seite 237 enthaltenen Reflexionen der Figur Momo liest Boris.

### **Vignettenkern:**

Boris liest: „Wie gut hätte sie jetzt Kassiopeia brauchen können! Wenn sie noch bei ihr gewesen wäre, sie hätte ihr geraten“, aus dem Buch vor. Bereits beim mit dem Wort „Wenn“ beginnenden zweiten Satz fängt Boris unvermittelt stark zu betonen an. Auf diesen zweiten Satz folgt im dritten, was in großen Lettern auf Kassiopeias Panzer geschrieben stehen könnte, wenn sie in diesem Moment noch bei Momo gewesen wäre: „» WARTE!« oder »GEH WEITER!«“ (Ende 2018, 237). So ähnlich, wie mit den von Momo hier im Buch auf Seite 237 erinnerten Worten, hatte Kassiopeia mit ihr bei ihrer Erstbegegnung kommuniziert, die Boris zum überwiegenden Anteil auf den Seiten 133 und 134 in der achten Sitzung selbst vorgelesen hatte. Heute verringert Boris seine Vorlesegeschwindigkeit merklich, als er bei der in Momos Gedanken erscheinenden Aufforderung „WARTE!“ angekommen ist. Darüber hinaus ist auffällig, dass er beim Lesen des Wortes versucht, recht neutral zu klingen und einen Hall zu imitieren: „W-A-R-T-E-N! (..) W-A-R-T-E-N:!“ Den im Buchtext stehenden Imperativ „WARTE!“ (ebd.), der Momos Spekulationen zufolge auf Kassiopeias Panzer erscheinen könnte, verwechselt er hierbei also mit dem Infinitiv „WARTEN!“ In der Darbietung, wie Boris das Wort performt, scheint er sich am Hörspiel zu orientieren, deren Produzenten ebenfalls vor der Herausforderung standen, einer medial schriftlich kommunizierenden Schildkröte eine medial münd-

liche Stimme geben zu müssen. So wird im Hörspiel das, was auf Kassiopeias Panzer an Worten erscheint, recht geschlechtslos klingend und mit leichtem Hall, so, als wäre es in einer Höhle aufgenommen worden, im Vergleich zu den übrigen Figurenstimmen performt.<sup>179</sup> In der Sitzung selbst ziehe ich allerdings nicht in Betracht, dass Boris' betontes Lesen an Kassiopeias Figurenrede im Hörspiel orientiert sein könnte; zu wenig mag er dieses. Stattdessen stelle ich im Anschluss an sein Vorlesen der ersten denkbaren Anweisung seitens Kassiopeias an Momo eine spontane, ausschließlich buchbezogene Nachfrage, die auf Boris' Fähigkeit zur Vorstellungsbildung abzielt. „Wo steht das immer, wenn das so große/?“, möchte ich von ihm wissen. Dieser Impuls sollte die Verbindung zwischen der im materiellen Buchtext typographisch hervorgehobenen Worte und der topographischen Situierung derselben innerhalb der Diegese bei Boris herausfordern. Boris lässt mich nicht einmal ausreden, denn diese Verbindung scheint ihm völlig klar zu sein. Er verortet die Worte ganz sicher auf dem Panzer der Schildkröte. Echoartig, fast schon wie im Wahn, spricht er daraufhin die Aufforderung vor sich hin: „WARTE – WARTE!“ Und dann noch einmal: „WARTE – WARTE!“ Dann schreitet Boris in dem zu lesenden Abschnitt voran, indem er die zweite denkbare Aufforderung von Kassiopeia an Momo gestaltend vorliest: „oder: GEH WEITER – GEH WEITER!“

### **Vignettenlektüre:**

Nachdem Boris den Teil des Erzählers gelesen hat und die Figurenrede von Kassiopeia vorzutragen ist, hält er nicht kurz inne. Er scheint nicht zu überlegen. Es scheint ihm völlig klar zu sein, dass er Kassiopeias Figurenrede abweichend von der Erzählerrede betonen und gestalten muss. Die Schildkröte Kassiopeia kann nämlich nur mit Hilfe von auf

.....

179 Im neuesten Hörspiel (Schoen 2023) wird diese Herausforderung von Seiten der Produktion eleganter gelöst, indem voneinander abgegrenzte Klänge, die an das Drücken von Tasten auf dem elektronischen Spielgerät „Simon“ der Fa. Hasbro erinnern, hintereinander eingespielt werden. Sie sollen wohl das sukzessive Erscheinen einzelner Buchstaben auf dem Panzer der Schildkröte klanglich inszenieren. Der Erzähler übersetzt das dergestalt auf dem Panzer erscheinende Wort verbalsprachlich für die Zuhörenden.

ihrem Panzer erscheinenden, in Großbuchstaben gedruckten Worten mit Momo kommunizieren. Das hierauf bezogene, andere Betonen und Gestalten nimmt Boris allerdings zu früh vor, sodass es bereits in die Erzählerrede hineinwirkt. Er fängt also zu früh damit an, was ein Hinweis darauf ist, dass er zu diesem Zeitpunkt schon wahrgenommen haben muss, dass in Kürze die Figurenrede von Kassiopeia folgen wird. Entsprechend wechselt er das Betonungsmuster, um figurenadäquat sinngestaltend zu lesen. Diese Beobachtung könnte ein Hinweis darauf sein, dass Boris in der Lage ist, unterbewusst voranzulesen. Seine Wahrnehmungsspanne geht also über das gerade gelesene Wort hinaus. Die dafür notwendige schnelle und sprunghafte Blickbewegung wird „Sakkade“ genannt. Das Auge richtet sich hierbei auf ein Objekt, ohne dass schon eine Informationsaufnahme stattfindet. Beim Lesen von Texten werden mit Sakkaden Vorwärtssprünge des Auges innerhalb eines Textes bezeichnet. Ob die Größe der Sprünge von der individuellen Lesekompetenz abhängt, ist im Diskurs umstritten (vgl. Schnotz/Dutke 2004, 80–81). Sprünge von acht bis zehn Buchstaben bis zur nächsten Fixation gelten als durchschnittliche Werte (vgl. Fischer 2012, 33).

Die in der achten Sitzung etablierte Verbindung zwischen der Darstellung Kassiopeias medial schriftlicher Kommunikation mit Momo und ihrer unterschiedlichen medialen Gestaltung in Buch und Film wurde in den Folgesitzungen durch weitere diesbezügliche Erfahrungen mit anderen Medien des Verbunds angereichert. Auf diesen intermedialen Knotenpunkt greift Boris in der heutigen sechzehnten Sitzung beim sinngestaltenden Vorlesen wohl zurück, als er die auf Kassiopeias Panzer erscheinenden Worte wie im Realfilm in der zehnten Sitzung wahrgenommen liest. Die im Realfilm recht psychedelisch wirkende Szene hat wahrscheinlich einen bleibenden Eindruck bei ihm hinterlassen. Die Analogie zu dieser Szene besteht in Momos aktuellem Alleinsein darin, dass Momo, wie in der Niemals-Gasse seinerzeit, Kassiopeias Hilfe benötigt. Allerdings ist ihr die Schildkröte abhanden gekommen, weshalb sie nur darüber spekulieren kann, was diese ihr jetzt wohl zur Unterstützung geraten hätte.

Bei der Auswechslung des im Buch stehenden Imperativs „WARTE!“ durch den Infinitiv „WARTEN!“ handelt es sich laut Ratingmanual zwar um eine Verlesung, jedoch keine erhebliche. Einen nachhaltigen Bedeutungsverlust auf Satzebene zieht diese Verlesung nämlich nicht nach sich. Sie gibt vielmehr Anlass zu vermuten, dass Boris' Fokus beim Lesen nicht auf der korrekten Verbform, sondern auf der zur Figur passenden Performanz ihrer wörtlichen Rede liegt – denn als einzige Figur in der Geschichte kann Kassiopeia nicht medial mündlich kommunizieren. Sie kann sich ausschließlich über auf ihrem Panzer Geschriebenes medial schriftlich verständlich machen. Diese Interpretation deckt sich mit dem Befund der Fehlerprofilanalyse zu den Lautlesetranskripten, wonach es sich bei 11% aller Verlesungen um Tempuswechsel handelt. Im Rahmen dieser versetzt Boris im Präteritum stehende Verben beim Lesen ins Präsens. Diese Fehlerkategorie tritt besonders an den Stellen des Textes auf, wo die Textoberflächenkomplexität eher gering ist. Zurückzuführen könnte der Tempuswechsel auf seine primär audiovisuell geprägten Wahrnehmungsgewohnheiten sein: In Film und Fernsehen erscheint Dargestelltes den Rezipierenden so, als ob es gerade, also jetzt, im Präsens, geschehen würde. Vor dem Mehrsprachigkeitshintergrund wäre der Tempuswechsel aber ebenso plausibilisierbar, da im Russischen das Präsens als historisches Präsens Vergangenheitsbedeutung haben kann. Boris gestaltet Kassiopeias Figurenrede also scheinbar sehr bewusst und greift dazu sowohl auf Eindrücke aus dem Hörspiel als auch aus dem Realfilm zurück. Es ist zu vermuten, dass er in der Lage ist, die Informationen distinkter Medien in Bezug auf eine Figur kohärenzbildend durch intermediale Inferenzen zu integrieren. Das Ergebnis ist eine Art intermedialer Knotenpunkt, in dem diese zueinander in Beziehung gesetzten Informationen eingelagert sind und bei Bedarf aktiviert werden können. Kassiopeias Figurenrede, die im Buch lediglich auf einer weißen Seite abgedruckt und allein durch die ausschließliche Verwendung von Großbuchstaben kenntlich gemacht wird, manifestiert sich so in Boris' mentaler Vorstellung beim Lesen in einem auf dem Schildkrötenpanzer wiederholt aufblinkernden Wort. Das wiederholte Aussprechen desselben könnte sowohl an der Darstellung im Hörspiel als auch im Realfilm orientiert sein.

### 5.5.3.2.7 S-19 – Integration des Buchs ins Schema: „Es war gut ...“

#### Vignettenkontext:

#### Narration:

Meister Hora hat vom Nirgend-Haus in der Niemals-Gasse aus die Zeit angehalten. Alles steht still. Allein diejenigen, die eine Stunden-Blume in der Hand halten, sowie die Schildkröte Kassiopeia können sich noch bewegen. Während die Grauen Herren eine Stunden-Blume in Form der aus diesen gerollten Zeitzigarren in den Händen halten, hat Momo eine unberührte Stunden-Blume von Meister Hora geschenkt bekommen (vgl. Abb. 23).



**Abb. 23:** Eine unberührte Stunden-Blume für Momo im Realfilm (MOMO. BRD, ITA 1986, 01:25:33)

Entsprechend des Namens ist die Wirkungsdauer einer Stunden-Blume auf eine Zeitstunde begrenzt. Das ist auch der Grund dafür, warum die Grauen Herren in Panik geraten, als die Zeit stillsteht. Sie benötigen einen nicht versiegenden Nachschub an Zeitzigarren, um sich durch Rauchen derselben am Leben zu erhalten. Daher brechen sie die Belagerung des Nirgend-Hauses in der Niemals-Gasse ab und flüchten sich zu ihrem Hauptquartier, der Zeit-Spar-Kasse. In dieser horten sie die den Menschen abgepresste Zeit in einem gigantischen Tresor. Auf ihrem Weg dorthin dezimieren sich die Grauen Herren untereinander, indem sie sich die letzten verbliebenen Zeitzigarren gegenseitig streitig

machen. Momo verfolgt die flüchtenden Grauen Herren. Spannend daran ist, wie es das kleine Mädchen und Kassiopeia zusammen schaffen, die Grauen Herren bis zu ihrem Hauptquartier zu verfolgen, in dieses einzudringen und am Ende den Boss der Grauen Herren als letzten verbleibenden Zeitdieb zu überwinden.

**Methodisches Vorgehen:**

Boris und ich begleiten Momo auf ihrem Weg zur Zeit-Spar-Kasse im Zeichentrickfilm und lesen danach den Weg mit verteilten Rollen im Buch nach. Wie es in der Zeit-Spar-Kasse aussieht, lassen wir uns vom Realfilm erzählen, der durch die furchteinflößend agierenden Grauen Herren die ungleichen Kräfteverhältnisse eindrücklich ins Bild setzt und so ungeheure Spannung aufbaut. Wie Momo von den Grauen Herren entdeckt wird und diese schlussendlich dennoch überlisten kann, lesen wir im Buch auf den Seiten 292 bis 296 voraus. Dafür lesen wir erneut szenisch, mit verteilten Rollen. Den finalen Kampf rezipieren wir also als erstes im Medium Buch.

**Vignettenkern:**

Ich frage Boris unvermittelt, was er sich gerade beim Lesen des Finales vorgestellt hat. Boris erwidert: „Einfach ... jjjjiiiiuuuu“, und fügt damit ein Geräusch an, das an das Energieaufladen einer Kämpferfigur in einem Street Fighter-Videospiel oder Dragon Ball-Anime erinnert. Dann streckt er mir die einen imaginierten Gegenstand umgreifende Faust entgegen: „Meine Ultra-Attacke!“ Der Kommentar klingt wie aus einem Videospiel entlehnt. „Womöglich steckt in seiner Faust eine Stunden-Blume?!“, frage ich mich. Während ich noch darüber nachdenke, wird schon eine „Ultra-Mega-Super-Attacke!“ angekündigt, die Faust zur Decke hochgerissen und vom Stuhl aufgesprungen. Ich verberge ein Lachen angesichts dieses Schauspiels. Boris ist aber noch längst nicht fertig damit. Nun schabt er in kleinen zackigen Schritten mit seinen Hausschuhen über den Boden, um sich am Ende in eine Ecke des Klassenraums zu drängen. Ich bleibe derweil am Tisch sitzen und beobachte gespannt, was als Nächstes kommt.

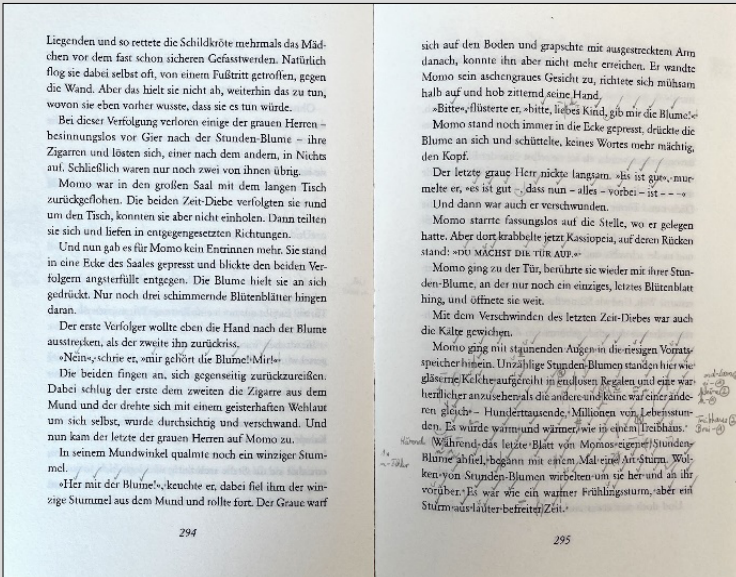


Abb. 24: Momo in Bedrängnis und das Ende der Grauen Herren (Ende 2018, 294–295)

Boris spielt, dass ihn die Ecke festhält. Doch schon nach wenigen Sekunden kann er sich aus der Umklammerung losreißen. Mit Schwung, wie aus einem Ringseil gefedert, kehrt er zurück in die Fläche des Raums und ruft, erneut in hoher Stimmlage: „Ultra-Super-Mega-Attacke! Pfffffftttt!“ Das produzierte Geräusch klingt, als hätte etwas eingeschlagen. Speichel spritzt aus Boris’ Mund. Im nächsten Moment hat Boris offenbar die Rolle gewechselt. Er scheint jetzt ein Zeitdieb zu sein, da seine Stimme nun anders, eher giftig, klingt: „Mei:ne, Momo! (.) Bleib! (.) Gib her!“ Daraufhin imitiert Boris ein Gerangel. Und dann heißt es plötzlich: „Tschuuuuuhhh“. Das Geräusch erinnert mich an den Sound, der beim Auflösen der Grauen Herren im Realfilm zu hören ist. Noch ein „Ciao!“ wird dem Sich-Auflösenden zum Abschied hinterhergerufen. Es ist kaum noch durchsichtig, wessen Rolle Boris von der einen zur anderen Sekunde übernimmt. Das Rollenspiel gewinnt hierdurch deutlich an Tempo. Gleichzeitig scheint Boris’ Vorstellung von der Szene seinem gestisch-mimischen, paraverbalen und stark kör-

perlich handelnden Spiel durchweg einen Schritt voraus. So ist es ein sprunghaftes Spiel geworden: Kassiopeia wird von Momo um Hilfe gerufen – ein zweiter Grauer Herr stolpert über etwas, es ist wohl die gerufene Schildkröte Kassiopeia – ein Zeit-Dieb rutscht auf die Knie, faltet die Hände zu einer Erbarmen-Geste und fleht heiser: „Hilfe, gib mir bitte die Zigarre. (.) Es war gut ...“

### **Vignettenlektüre:**

Auf das rezipierte Finale in der Zeit-Spar-Kasse reagiert Boris dominant gestisch, mimisch und paraverbal mit einem Rollenspiel. In diesem referenziert er auf den finalen Zweikampf zwischen Momo und dem Boss der Grauen Herren. Intermedial angereichert wird dieser Zweikampf durch die Aktualisierung von Kampf-Scripts, die Boris mindestens aus von ihm regelmäßig rezipierten Kampf-Shounen-Anime-Serien wie „Naruto“ kennt. Von der Auseinandersetzung hat Boris durch das Lesen im Buch erfahren (vgl. Abb. 24). Das Gelesene kann Boris mit seinen durch AV-Medien aufgebauten Schemata, wie solch ein Finale abläuft, scheinbar gut verbinden. Denn obwohl zur nachgespielten Szene keiner der drei Filme vorausgreifend rezipiert wurde, entfaltet Boris eine lebhaftere Vorstellung hiervon, die er szenisch mit vollem Körpereinsatz umsetzt. Als anschlussfähig erweist sich hier wohl das Endgegner-Schema, das ihm vor allem aus Games und Zeichentrickformaten des Kinderfernsehens bekannt sein dürfte. Im Rahmen dieses Schemas ist am Ende der Heldenreise ein schier übermächtiger Obermottz im Zweikampf zu besiegen, wobei häufig zuvor noch ein paar Handlanger aus dem Weg zu räumen sind. Insofern ist von einer Verbindung des an AV-Medien aufgebauten Endgegner-Schemas mit dem Buchtext auszugehen, was zur Erweiterung seiner Wahrnehmungsfähigkeiten *im* und *durch den* Leseprozess führt: Boris kann sich beim Lesen ähnlich Aufregendes vorstellen, was er aus den AV-Medien kennt (z. B. eine „Ultra-Mega-Super-Attacke!“).<sup>180</sup>

.....  
180 Gleichzeitig stellt auch das Buch eine Art Endgegner für Boris dar, den er durch das erfolgreiche Durchlesen als seinen persönlichen Grauen Herren nun überwinden konnte. Eine

Bemerkenswert daran ist, dass Boris das Ende der Geschichte als erstes im Medium Buch liest und es in einem von sich aus initiierten Rollenspiel textangemessen darstellt. Als Gelingensbedingung für das Textverstehen hatte sich bislang das Nachlesen einer zuvor in einem AV-Medium rezipierten Szene erwiesen. Mit dieser Montagereihenfolge (UV-3, aufsteigende Komplexität, ZTF→B) wurde auch in die heutige Sitzung eingestiegen. Diese komplexitätsgerichtete Reihung scheint nun nicht mehr zwingend notwendig zu sein, damit Boris versteht, was er liest. Gleichwohl wird das vorangegangene Zeigen des Handlungsraums der Zeit-Spar-Kasse im Realfilm und der darin agierenden Grauen Herren den Leseprozess zumindest motiviert (durch einen per Montage erzeugten Cliffhanger), wenn nicht auch *top-down* entlastet haben. In jedem Fall wird durch den Spannungsaufbau mittels des Realfilms vor dem Lesen ein gewisser positiver Lesedruck aufgebaut worden sein, der auf Auflösung drängte. Dass das aktionsorientierte Finale mit verteilten Rollen gelesen werden konnte (UV-5, AR, geringe Supportstärke) und die Anforderungen der Textoberflächenkomplexität auf Viertklässlerniveau liegen (vgl. Kap. 5.5.3.1.1), werden ihr Übriges zu Boris' in dieser Sitzung nie in Frage stehender Lesebereitschaft getan haben.

An Boris' Rollenspiel nehmen mindestens Momo, Kassiopiea und drei Graue Herren teil. Die zunehmende Dramatik des Endkampfes versucht er dabei anscheinend mit dem Mittel der Beschleunigung von Spielhandlungen umzusetzen. Man könnte auch sagen, dass sich das Spielgeschehen bei Boris in Anime-Geschwindigkeit vollzieht (vgl. hierzu: Kap. 2.2.5.3). Neben der Schnelligkeit der Spielhandlungen sind es die zahlreichen Figurenwechsel, die zusätzliche Dynamik entfalten. Einiges wird im Sinne der Zeitraffung im Spiel auch nur angedeutet. So ist davon auszugehen, dass Boris' mentale Handlungen seinen ma-

---

Leistungsfähigkeit, die er sich in der ersten Fördersitzung noch nicht zugetraut hatte (vgl. Kap. 5.5.3.2.2) – und das, obwohl er bereits zu diesem Zeitpunkt um die verlässlichen Medienwechsel der Methode der Intermedialen Lektüre wusste, die sein Lesepensum deutlich unter den Gesamtumfang des dreihundert Seiten umfassenden „Momo“-Buchs reduzieren würden.

nifesten (realisierten) Körperhandlungen immer einen Schritt voraus sind und er nicht alles umsetzt, was er imaginiert. Auch in diesem Zusammenhang treten mindestens zwei intermediale Inferenzen auf: Die erste, als Boris das Auflösen eines Handlungers, von dem er lediglich gelesen hatte, durch einen aus dem Realfilm imitierten Sound mit seiner Stimme ausgestaltet. Die zweite zum Schluss, als Boris in der Rolle eines Zeit-Diebes – wohl dem Boss der Grauen Herren – auf die Knie rutscht, die Hände zu einer Erbarmen-Geste faltet und heiser fleht: „Hilfe, gib mir bitte die Zigarre. (.) Es war gut ...“ Boris hat hierbei vermutlich in seiner mentalen Vorstellung eine Verbindung zum Zeichentrickfilm hergestellt. In diesem Medium hatte er die Auflösung des verurteilten Agenten BLW/553/c im Rahmen der Müllkippszene sechseinhalb Wochen zuvor rezipiert. Am Ende dieser fleht der Agent, dem jegliche Zeit durch Entwenden seiner persönlichen Zeitzigarrenvorräte entzogen wird, wie Boris im Spiel um seine Zigarren. Demgegenüber bittet in dem von Boris nun gelesenen Abschnitt der Boss der Grauen Herren Momo um die Stunden-Blume an, welche sie noch immer in ihrer Hand hält und von Meister Hora geschenkt bekommen hat: „»[B]itte, liebes Kind, gib mir die Blume!«“ (Ende 2018, 295). Ein Bedeutungsverlust entsteht durch die Auswechslung der im Buch genannten „Blume“ gegen die im Spiel zitierte „Zigarre“ jedoch nicht.

Insgesamt wird in dieser letzten Vignette deutlich, wie wichtig Körperlichkeit für Boris ist. Durch die Nutzung von gestisch-mimischen und paraverbalen Ausdrucksmöglichkeiten entfällt die sich ihm sonst so häufig stellende Sprachbarriere. Zudem scheint es so, als würde Boris die Mittel des Rollenspiels nutzen, um Rezipiertes zu verarbeiten und durch *Reenactment* sich regelrecht anzuverwandeln. Für ein Kind wie ihn sollte sich Leseförderung noch stärker in Richtung *Lesen als performative Praxis* öffnen. Dafür sind erste Ansätze in der Lesedidaktik vorhanden (vgl. Nix 2006; Kutzelmann et al. 2017). Ferner konnte auch Holder (vgl. 2019, 158–159) in seiner Studie zum Metaphernverstehen unerwarteterweise körperliches Respondieren in Form von spontanen *Reenactments* auf komplexe sprachliche Angebote als Gelingensbedingung für Verstehensprozesse beobachten.

### 5.5.3.3 Joint Displays

Die hinter den beiden Auswertungsmethoden stehenden Konstrukte – Leseflüssigkeit (Prozessebene) und Lesemotivation (Subjektebene) – sind in der lesedidaktischen Theorie interdependent miteinander verwoben, weshalb die zu beiden Strängen empirisch generierten Ergebnisse integrativ per Joint Displays-Verfahren der Mixed Methods-Methodologie (vgl. Kuckartz 2014, 136–140) im Folgenden betrachtet, diskutiert und vertieft werden sollen.

Zunächst einmal ist auffällig, dass Boris am Ende des Förderzeitraums einen ungeübten Text schneller als vor Förderbeginn einen im Deutschunterricht mehrmals geübten Text vorliest:

	<b>PRE-1, Lesebuch (Ronja)</b>	<b>Momo-19</b>
[1] Dekodiergenauigkeit	40 RWpM 81 RWin%	49 RWpM 92 RWin%
[3] Geschwindigkeit	50 WpM	54 WpM

Die Steigerung im prozentualen Anteil richtig gelesener Wörter (RWin%) ist im Hinblick auf das Textverstehen der entscheidende Richtwert, da Boris am Ende des Förderzeitraums mittels durchschnittlich mehr korrekt gelesener Wörter im Stande ist, zu verstehen, was er liest. Dies war zu Beginn der Einzelförderung noch nicht der Fall. Neben dieser Steigerung im Bereich der Dekodiergenauigkeit liest Boris am Ende des Förderzeitraums schneller durch mehr gelesene Wörter pro Minute. Auf dieser dritten Dimension von Leseflüssigkeit fällt die Steigerung – trotz zwischenzeitlich höherer WpM-Werte (vgl. z. B. Sitzungen 5, 6 und 17) – am Ende des Förderzeitraums am geringsten aus. Die zwischenzeitlichen Hochs haben jedoch auch damit zu tun, dass in diesen Sitzungen die Textoberflächenkomplexität geringer ausfällt als in Sitzungen, in denen durchschnittlich langsamer gelesen wird (vgl. z. B. Sitzungen 3, 7 und 10). Eine geringere Lesegeschwindigkeit ist ohnehin keineswegs pauschal als negativ zu bewerten, da sich bei Boris die Anzahl richtig (RWpM) und überhaupt gelesener Wörter pro Minute (WpM) funktional mit zunehmender Förderdauer annähern. Soll heißen: Boris liest nicht um jeden Preis schnell, sondern reguliert seine Geschwindigkeit zum Zwecke des qualitativen Vor-

lesens ([1] Dekodiergenauigkeit sowie [4] Betonung und Sinngestaltung).<sup>181</sup> Der Verlaufsgraph zur Entwicklung von Leseflüssigkeit im Förderverlauf zeigt (vgl. Abb. 19), dass sich mit steigender Lesegeschwindigkeit die Betonung und Sinngestaltung beim lauten Lesen verschlechtern kann, wenn „Lesen als Durchkommen“ (Rosebrock 2013, 341), wie von Boris zeitweise dysfunktional praktiziert (vgl. Sitzung 8), betrieben wird.<sup>182</sup> Ursächlich dafür kann sein, dass Schüler:innen im Sozialisationsverlauf den Eindruck gewonnen haben können, dass schnelles Lesen gutes Lesen sei.<sup>183</sup> Entsprechend versuchen sie möglichst schnell zu lesen. Aufgabe von Leseförderung ist es, Schüler:innen für die Funktionalität der Lesegeschwindigkeit im Hinblick auf die Bedeutungserfassung des Gelesenen zu sensibilisieren (vgl. Fellowes/Oakley 2020, 360). Das Regulieren der Lesegeschwindigkeit wirkt sich auch auf die Automatisierungsleistung positiv aus, wie Boris' diesbezügliche Entwicklung zeigt (vgl. Abb. 25): So sinkt die Zahl an vorgenommenen Regressionen und Korrekturen auf ein konstantes Niveau von in etwa ein bzw. zwei bis drei pro einhundert Wörter, genauso wie der Anteil an Segmentierungen auf unter zehn pro einhundert Wörter sinkt. Gleichzeitig steigt der Anteil an kurzen Verschleppungen der Lesegeschwindigkeit in Form von Pausen<sup>184</sup>, denen als eine Art von ‚Micro-Camping‘ offenbar die Funktion zukommt, den mentalen Arbeitsspeicher zu leeren, keine vorschnellen Verlesungen durch überhastetes Weiterlesen zu begehen sowie das Gelesene zu verarbeiten und (ansatzweise) zu verstehen.

.....

181 Wie in der vorliegenden, so wird auch in einer anderen empirischen Studie zur Förderung von Leseflüssigkeit durch Lautlesen ein Absinken der Lesegeschwindigkeit nach schnellen diesbezüglichen Erfolgen, die in den ersten Sitzungen auftraten, beobachtet (vgl. Benedikt 2018, 71). Benedikt (ebd.) führt diesen Befund darauf zurück, „dass die Kinder die Wörter genauer anschauen und sich auf das fehlerfreie Lesen konzentrieren“, also zunehmend Wert auf Dekodiergenauigkeit legen.

182 Das frühe Hoch im Förderverlauf (vgl. Sitzung 5) gelang um den Preis, dass sein Lesen sinnentstellt klang. Die separat rekodierten Wörter erinnerten in ihrer raschen, unverbundenen Aufeinanderfolge am ehesten an durch ein Maschinengewehr abgefeuerte Salven.

183 Primär auf Geschwindigkeit zielende Screeningverfahren wie das SLS 1–4 perpetuieren diese verbreitete Fehlvorstellung ungünstigerweise.

184 Kurze und lange Pausen werden im Automatisierungsgraphen zusammengefasst, da die Anzahl langer Pausen gering ist.

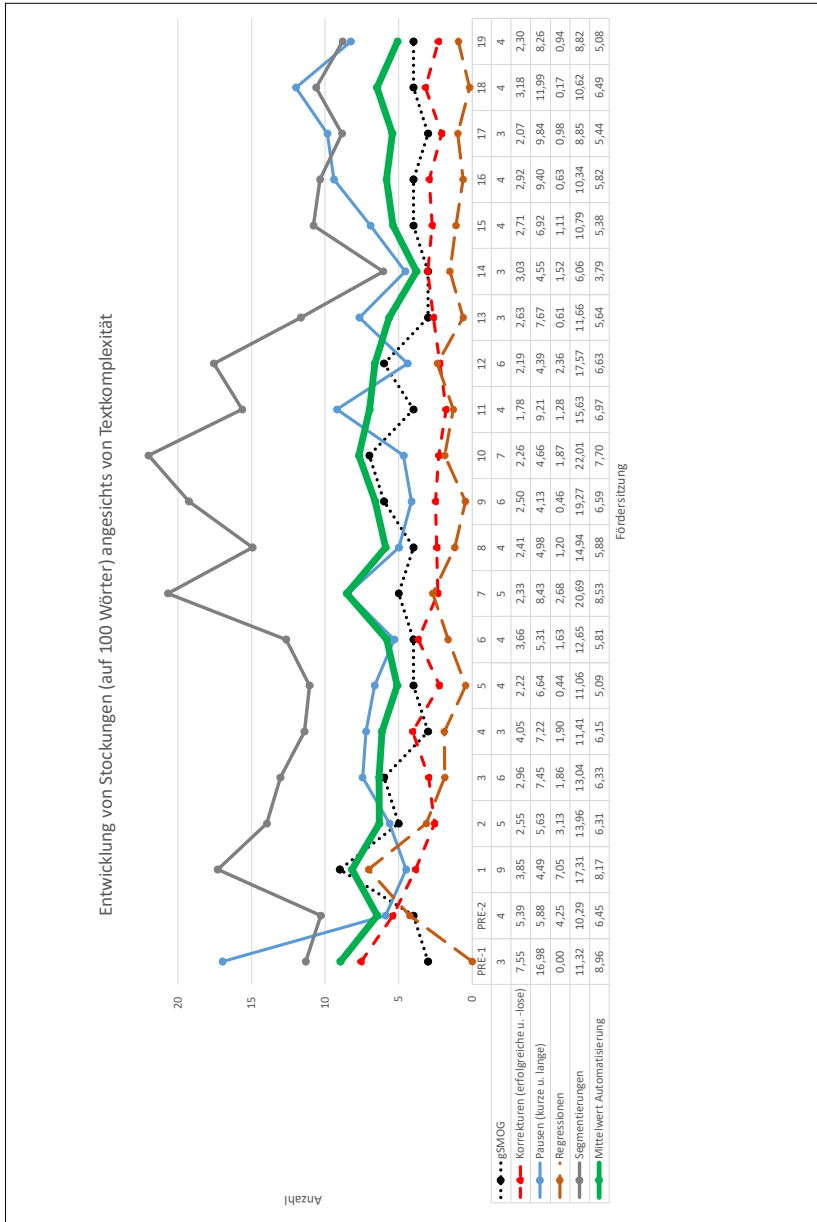


Abb. 25: Verlaufsgraph zur Entwicklung von Boris' [2] Automatisierungsleistung

Was einer Intensivförderung für schwache Leser:innen nicht gut zu tun scheint, sind längere Pausenzeiträume. So klafft zwischen der neunten und zehnten Sitzung eine Lücke von vierzehn Tagen. Solch eine große Lücke gab es sonst nicht. Prompt sind der prozentuale Anteil richtig gelesener Wörter (RWin%) und die gelesenen Wörter pro Minute (WpM) wieder auf das Vor-Förderniveau gesunken (vgl. Abb. 19). Damit war ein Tiefpunkt im Förderzeitraum erreicht. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Wember (vgl. 1999, 69) in seiner Studie zur individuellen Förderung von leseschwachen Schüler:innen. Es ist nun aber auch so, dass von jeglicher Form der Intensivleseförderung keine Wunder erwartet werden können. Zwar konnte sich Boris sowohl in seiner Dekodiergenauigkeit als auch in seiner Lesegeschwindigkeit schon nach kurzer Zeit verbessern, weiterer Fortschritt benötigte jedoch Zeit. Das scheint nicht nur mit der für das Üben erforderlichen Zeit zusammenzuhängen, sondern auch mit dem Zeitaufwand, der für den Aufbau intermedialer Verbindungen aus der Rezeption multipler medialer Darstellungen des Medienverbands nötig ist. Zusammengenommen müssen diese Darstellungen in einer Art mentalen Supertexts durch ein sich ausbreitendes bedeutungsträchtiges Netzwerk aus unterschiedlichen Codierungsformen ausreichend integriert worden sein, ehe dieses strukturierte mentale Verweisnetz den Leseprozess *top-down* entlasten kann (vgl. hierzu die Vignetten S-PRE-2 und S-1).

Demnach können Medienverbände als multiple Informationsquelle aufgefasst werden, die sowohl intra- als auch interrepräsentational zu verarbeiten ist. Das, was Schnotz und Dutke (2004, 64–65) für die Fähigkeit zum Verstehen von multiplen Darstellungen wie einem Diagramm proklamieren, nämlich, dass zunächst eine „intrarepräsentationale Kohärenzbildung“ innerhalb eines Teils der multiplen Darstellung bewältigt werden muss, ehe eine „interrepräsentationale Kohärenzbildung“ zwischen diesen einzelnen Repräsentationen der multiplen Darstellungsquelle vollzogen werden kann, lässt sich – so meine These – auf die Rezeption eines Medienverbands beziehen, bei der ebenfalls multiple Darstellungsquellen intra- und interrepräsentational zu verarbeiten sind. Dafür müssen zunächst die Medien des Verbands für sich genommen verarbeitet werden (intra), ehe es zur Zusammenschau der Informationen kommen kann (inter). Gleichwohl läuft dieser Prozess nicht streng linear ab: Interrepräsentationale Kohärenzbildung wirkt auch auf die intrarepräsentati-

onale Kohärenzbildung zurück und beeinflusst den Rezeptionsprozess eines Mediums – je nach rezipierendem Subjekt und dessen Medienpräferenzen – mehr oder weniger stark; z. B. durch die Abwertung („Die Verfilmung ist Mist, wusste ich’s doch ... Ich schalte ab!“) oder Aufwertung des vorgenommenen Medienwechsels („Ohne die Vorlage, das Buch, gelesen zu haben, kapiert man hier im Film nicht viel!“).

Um diesem Phänomen auf Basis der vorliegenden Daten systematisch nachgehen zu können, wurde eine Synopse erstellt, die die Manipulationen der unabhängigen Variablen des Förderdesigns und deren Auswirkungen auf die abhängigen Variablen abbildet (vgl. Abb. 26). Als Methode des Joint Displays-Verfahrens dient die Synopse der Integration qualitativer und quantitativer Befunde für eine tiefergehende Analyse. Die in der Synopse enthaltenen Informationen resultieren aus der Zusammenführung zentraler Befunde der Vignetten-Lektüren mit den Ergebnissen der Ratings sowie den sitzungsbezogenen Designentscheidungen.

Anders als die ersten rasch erzielten Fortschritte auf den einzelnen Dimensionen der Leseflüssigkeit veränderten sich Boris’ lesebezogene Selbstzuschreibungen nur langsam. Die Auswertung der Vignetten zeigt, dass sich sein Selbstkonzept in Bezug auf das Lesen im Verlauf der Förderung allmählich stabilisierte. Eine vorsichtige Hinwendung zum literarischen Lesen wurde durch wiederholte Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht. Die Grundlage hierfür bildete, dass zu Beginn des Förderzeitraums seine Amotivation durch das für ihn exklusiv designte intermediale Arrangement und den ausschließlich für ihn zuständigen Mentor aufgeweicht werden konnte. In der Folge zeigte sich Boris zunehmend motiviert bzw. zum Lesen bereit. Dennoch sind im ersten Drittel des Förderzeitraums einige kritische Momente vorhanden gewesen (vgl. z. B. Vignette S-6), in denen Boris versucht hat, vor der Anforderung zu lesen auszuweichen. Der Mentor überbrückte diese Momente mit Zuwendung und Partizipationsmöglichkeiten für Boris. Gleichwohl liegt das Gelingen der Förderung nicht allein in den Händen des Mentors, wie die Vignette zur zwölften Sitzung verdeutlicht hat. Kontexte wie der reguläre Deutschunterricht üben auf die Entwicklung von Leseflüssigkeit und Lesemotivation weiterhin erheblichen Einfluss aus.

## 5 Darstellung und Auswertung

Variable/ Sitzung	UV-0: Text- schwierigkeit	UV-1: Medien- auswahl	UV-2: Medien- umfang	UV-3: Medien- montage	UV-4: Leseanzr z	UV-5: Lesemodus	AV-3: Text- vorstehen	AV-2: Lese- motivation	AV-1: Lese- flüssigkeit
PRE-2	4	ZTS, B	ZTF: mittel ZTS: lang RF: lang B: 221–223	aufsteigende Komplexität: ZTS→B	wL-1, fortschreitend	echo, cloze (SfS, AS)	Wortebene und inter- medial (lower order)	extrinsisch- introjizierend	1: 36,30 2: 6,45 3: 45,44 4: 2
1	9	ZTF, ZTS, RF, B	ZTF: mittel ZTS: lang RF: lang B: 7–8	aufsteigende Komplexität: ZTF → ZTS → RF → B	wL-1, vtL-2	cloze (AS)	Wortebene (lower order)	extrinsisch- external (Verzöge- rung)	1: 36,15 2: 8,17 3: 40,00 4: 1,5
6	4	RF, B	RF: mittel B: 96–100	aufsteigende Komplexität: RF → B	vgL-1, wL-1, fortschreitend	choral, cloze (SfS, AS), play	global und intermedial (higher order)	Amotivation (Abwehrl)	1: 47,82 2: 5,81 3: 55,79 4: 2
8	4	B, HS, RF, ZTF	B: 109 HS: mittel RF: kurz B: 122–123 RF: kurz B: 124–126 RF: kurz B: 126–127 RF: mittel B: 132–133 ZTF: kurz	absteigende Komplexität: B → HS → RF → ZTF	fortschreitend, ssl-1, vgL-1, wL-1, vtL-1	B-single, cloze (AS), play	mind. lokal und inter- medial (higher order)	extrinsisch- introjizierend	1: 47,10 2: 5,88 3: 53,50 4: 1,5
16	4	ZTF, B, ZTS	ZTF: kurz B: 236–240 ZTF: kurz ZTS: kurz	wechsellnde Komplexität: ten: ZTF → B → ZTS	buchexklusive Szene, vtL-2	B-single	mind. lokal und inter- medial (higher order)	extrinsisch- identifizie- rend	1: 48,03 2: 5,82 3: 53,02 4: 2,25
19	4	ZTF, B, RF	ZTF: kurz B: 284–285 RF: mittel B: 286–288 RF: kurz B: 292–296 ZTF: lang B: 299–300	wechsellnde Komplexität: ten: ZTF → B → RF → B	wL-1, vtL-2, fortschreitend, vgL-1	MK-single, B-single, cloze (SfS, AS), play	global und intermedial (higher order)	extrinsisch- integrierend	1: 49,35 2: 5,08 3: 53,57 4: 2,5

Legende für den Medienumfang: kurz: < 3 Min.; mittellang: 3–6 Min.; lang: > 6 Min.

Abb. 26: UV-AV-Synopse zu den gezogenen Sitzungen (ohne S-12)

Damit ist für die achte Forschungsfrage, *in welchem Verhältnis die Entwicklung von Leseflüssigkeit und Lesemotivation über den Förderzeitraum stehen*, feststellbar, dass die Steigerung von Lesemotivation durch Verbesserungen auf den einzelnen Dimensionen von Leseflüssigkeit bedingt wird. Vermutlich deshalb, weil Boris das Gelesene versteht und sich subjektiv damit verbinden kann.<sup>185</sup>

In diesem Zusammenhang wird anhand der Synopse auch deutlich, dass es für das Textverstehen nicht entscheidend ist, in welcher Reihenfolge die Medien montiert werden, sondern vielmehr, ob subjektseitig ein hinreichender intermedialer Load im mentalen Modell vorhanden ist. Motivationsfördernd wirkt dabei ein kurzer bis mittlerer Umfang von Medienausschnitten.<sup>186</sup> Der mit einem kürzeren Medienumfang verbundene häufigere Wechsel zwischen Lesen und Sehen scheint das Lesen zu dynamisieren.

Ein Indikator für zunehmendes Textverstehen ist Boris' Selbstkorrekturrate, die gegen Ende des Förderzeitraums von ein Fünftel auf ein Drittel steigt. Boris korrigiert am Ende der Förderung somit jede dritte Verlesung selbstständig. Dieses Resultat spiegelt ein gutes metakognitives Monitoring wider, das mit dem Textverstehen im Leseprozess eng zusammenhängt. Dementsprechend ist Boris im letzten Drittel des Förderzeitraums ohne den Einsatz von Verzögerungstaktiken stets unmittelbar zum Lesen bereit. Die szenisch gestaltbaren Anteile – insbesondere die Figurenrede der Grauen Herren – reklamiert er sogar für sich.

Wenn Boris sich verliert, sind viele Fehler auf ein nicht ausreichendes Validieren seiner Hypothesen am Schriftbild zurückführbar.<sup>187</sup> Er liest somit

.....  
185 Analog zu Boris konnte bei einer schweizer Zweitklässlerin beobachtet werden, dass vom Fortschritt im Bereich der Leseflüssigkeit das lesebezogene Selbstkonzept profitiert, weil hierdurch das Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit steigt und sich längeren Texten ohne Unterstützung bereitwillig zugewandt wird (vgl. Niedermann/Schweizer 2001, 35–37).

186 Zu bedenken ist ferner noch, dass das Aushalten des wiederholten Medienwechsels innerhalb von einer Fördersitzung – vor allem mehrmalige Wechsel zwischen dem Buch und kurzen Filmausschnitten – eingeübt werden muss bzw. für den Mentee gewöhnungsbedürftig war, da dieses Vorgehen etablierten Rezeptionsgewohnheiten für Narrationen erst einmal zuwiderläuft. Kurze Filmausschnitte waren bis zu drei Minuten lang. Als mittellang wurden Abschnitte von drei bis sechs Minuten und als lang Abschnitte über sechs Minuten Länge definiert. Alle drei Varianten fanden ins Förderdesign vermittelt der UV-2 Eingang.

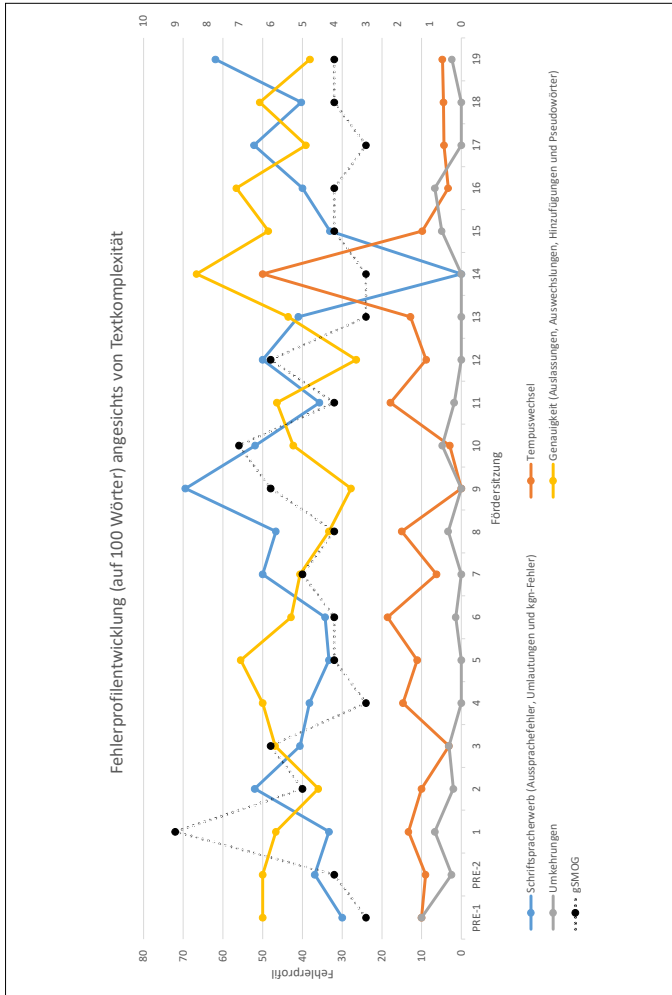
187 Womöglich wurde ihm gesagt (oder er vermutet es zumindest), dass er als Viertklässler das lautorientierte Vorgehen überwunden haben müsste.

ungenau. Das äußert sich beispielsweise darin, dass er Suffixe auslässt oder hinzufügt. Es wirkt dann so, als versuche er den direkten Weg des Lesens zu wählen, wobei noch keine eindeutige Zuordnung im mentalen Lexikon möglich ist, sodass er das Zielwort unter Einbezug des semantischen sowie syntaktischen Kontexts zu erraten versucht. Das ist kein unbekanntes Phänomen in der Lesedidaktik: Scheerer-Neumann kommt durch die Auswertung von Leseprotokollen ebenfalls zu dem Befund, dass beim Lesen der direkte, automatisierte Weg des mentalen Lexikons dazu führen kann, dass einzelne Buchstaben bis hin zu ganzen Wörtern ausgelassen oder ausgewechselt werden. Verstärkt würde dieser lexikalische Einfluss durch die Voraktivierung des entsprechenden Eintrags im mentalen Lexikon durch beigefügte Illustrationen, die zum Text ein symmetrisches Verhältnis aufweisen (vgl. Scheerer-Neumann 1990b, 263–264).

Es sind jedoch auch systematische Fehler zu verzeichnen. So werden von Boris geumlautete Vokale nicht als solche gelesen oder Vokale geumlautet, die über keine entsprechende Markierung verfügen: <a> anstelle von <ä> und <ä> anstelle von <a>. So verdichten sich die Hinweise darauf, dass nicht allein Boris' Mehrsprachigkeitshintergrund für systematisch auftretende Verlesungen, bedingt durch vor allem negativen Transfer, verantwortlich gemacht werden kann. Mindestens ebenso problematisch ist sein unzureichender Zugriff auf die indirekte Route beim Lesen, sodass bei ihm von gewissen Fehlvorstellungen hinsichtlich des kompetenten Lesens ausgegangen werden muss, die sich vermutlich im Schriftspracherwerb ausgebildet haben.

### **Tiefenbohrung: Deskriptiv-quantifizierende Fehlerprofilanalyse**

Eine deskriptiv-quantifizierende Fehlerprofilanalyse soll dabei unterstützen, Schwerpunkte und Gründe für persistent auftretende Fehlerkategorien beim lauten Lesen von Boris zu ermitteln. Hierfür wurden diejenigen Fehlerkategorien zu Clustern gebündelt, die auf einen unzureichenden Schriftspracherwerb verweisen und für DaZ-Lernende typisch sind. Tempuswechsel und Umkehrungen werden separiert hiervon einzeln ausgewiesen (vgl. Abb. 27). Letztere gelten im Rahmen des Teilleistungsstörungenansatzes noch immer als ein Indikator für LRS (vgl. Widhopf-Wimmer 2016, 11–12).



**Abb. 27:** Verlaufsgraph zur Entwicklung der Fehlercluster und -kategorien<sup>188</sup>

188 Die prozentualen Anteile an Feinfehlern ergeben in der Summe nicht immer exakt einhundert Prozent, sondern zum Teil etwas mehr und zum Teil etwas weniger. Das rührt bei den Summen über einhundert Prozent daher, dass Verlesungen nicht als Feinfehler gewertet worden sind, wenn der Mentor bei einer deutlichen Stockung eingeschritten ist und noch keine Verlesung seitens des Mentees zustande gekommen ist, und bei den Summen unter einhundert Prozent daher, dass zwei Verlesungen im Rahmen eines möglichen Worttreffers als zwei separate Feinfehler verzeichnet worden sind.

Der prozentuale Anteil an Fehlern, der möglicherweise auf einen verzögerten Schriftspracherwerb in der deutschen Sprache (Aussprachefehler, Umlautungen und kgn-Fehler) zurückgeführt werden kann, beträgt zwei Fünftel. Diese persistieren den gesamten Förderzeitraum über bzw. steigen gegen Ende nochmals an. Eine Korrelation der im Cluster zusammengefassten Fehlermuster mit der Textoberflächenkomplexität erscheint eher unwahrscheinlich. Der prozentuale Anteil an Fehlern, der auf einen Tempuswechsel (ins Präsens) zurückgeführt werden kann, liegt bei 11%. Würden diese von der Gesamtzahl an Verlesungen abgezogen, da mit diesen kein nachhaltiger Bedeutungsverlust auf Satz- und Textebene einhergeht, würde die erzielte Dekodiergenauigkeit (RWin%) je Sitzung um einen knappen Prozentpunkt steigen. Bemerkenswerterweise treten die Tempuswechsel vermehrt dann auf, wenn die Textoberflächenkomplexität sinkt. Das ist z. B. bei der im dramatischen Modus stehenden Figurenrede der Fall. Denkbar ist, dass Boris diese im Präsens liest, da sich beim Lesen parallel innere Vorstellungsbilder einstellen und die Figurenrede für ihn wirkt, als vollziehe sie sich in diesem Moment.

Der prozentuale Anteil an Fehlern, der auf die Fehlerkategorie Umkehrungen zurückgeführt werden kann, liegt bei gerade einmal 2%. Diese Fehlerkategorie tritt scheinbar unabhängig von der Textoberflächenkomplexität auf. Sie ist vernachlässigbar. Der prozentuale Anteil an Fehlern, der auf Auslassungen, Auswechslungen, Hinzufügungen und Pseudowörter, also ungenaues Lesen, zurückgeführt werden kann, liegt bei 45%, also knapp der Hälfte aller Verlesungen. Nicht selten wird dort, wo die Textoberflächenkomplexität geringer ist, ungenauer gelesen (vgl. z. B. Sitzungen 4, 14 und 16).

Zur Erklärung des Einflusses herkunftssprachlicher Muster auf Boris' Verlesungen in der Zweitsprache Deutsch wird die sog. Kontrastiv- bzw. Transferhypothese herangezogen, derzufolge

- ein positiver Transfer zwischen L1 (in Boris' Fall Russisch) und L2 (Deutsch) vorliegt, wenn Ähnlichkeiten zwischen beiden Sprachen für die Aneignung von L2 genutzt werden;
- ein negativer Transfer gegeben ist, wenn Differenzen zwischen L1 und L2 zu Fehlern führen – diese Fehler gelten als besonders hartnäckig, aber auch vorhersehbar, da sie systematisch bedingt sind

(vgl. Böttger 2008, 19; Gornik/Jungmann 2020; Topalović/Settinieri 2023, 26–27). Der Begriff der Fossilierung bezeichnet solche verfestigten Sprachstrukturen. Diese seien mit „Methoden der expliziten Bewusstmachung“ (Ehrmann-Ludwig/Ritter 2018, 202) aufbrechbar. Implizit, z. B. mittels eines von der Lehrperson initiierten Sprachbads, ließen sich diese hingegen nicht revidieren (vgl. ebd.). Für Förderung lässt sich hieraus ableiten, dass Lesementor:innen bei Verlesungen ihrer Mentees unmittelbar aktiv werden sollten, indem sie den Leseprozess unterbrechen, auf den Fehler explizit aufmerksam machen und Lösungsvorschläge unterbreiten.

Zu negativem Transfer kann führen, dass die Buchstaben des kyrillischen von denen des lateinischen Alphabets abweichen – allerdings nicht vollständig (vgl. Böttger 2008, 58). So sind im kyrillischen kein W/w und Z/z enthalten. Zudem existieren weder Umlaute noch Diphtonge (vgl. Albertovskaya/Gürsoy 2010, 5; 8). Das Potenzial für Vertauschungen von Buchstabe und zugeordnetem Sprachlaut beim Transfer tragen jene Buchstaben des kyrillischen Alphabets in sich, die lateinischen ähnlich sehen, sich jedoch in ihrem Lautwert unterscheiden: Б/В, Н/Н, Р/Р und У/У (vgl. ebd., 3–5). Weitere ausgewählte strukturelle Unterschiede zwischen dem Russischen und dem Deutschen können sich nachteilig auf den Sprachtransfer auswirken, insbesondere im Bereich der Grammatik. Ein zentrales Differenzmerkmal besteht in der Kasusstruktur. Im Russischen existieren sechs Fälle, die mithilfe von Suffixen und Endungen gebildet werden. Dasselbe Prinzip gilt auch für die Markierung von Genus und Numerus (vgl. ebd., 11).

Eine weiteres Problemfeld stellt die Kategorisierung des grammatischen Geschlechts dar. Zwar verfügen beide Sprachen über die drei Genera Maskulinum, Femininum und Neutrum, doch korrespondieren die jeweiligen Genera einzelner Substantive häufig nicht miteinander (vgl. ebd., 13). Während das Genus im Russischen durch Deklination im Singular deutlich wird, wird es im Deutschen primär durch die Form des Artikels angezeigt (vgl. Böttger 2008, 70). Dies führt zu häufigen Fehlern im Artikelgebrauch, etwa bei Wörtern wie *das Mädchen (n) – die Mädchen (f)*, *das Kind (n) – der Kind (m)*, *der Sommer (m) – das Sommer (n)*, *die Sonne (f) – das Sonne (n)*, *die Stadt (f) – der Stadt*

(*m*) (vgl. Albertovskaya/Gürsoy 2010, 14). Besonders herausfordernd ist, dass konsonantische Endungen (*der Bus, die Maus, das Haus*) und Endungen auf *-er* oder *-el* (*der Leser, die Oper, das Opfer; der Hebel, die Regel, das Segel*) bei allen drei Genera auftreten können. Ferner ist eine besondere Schwierigkeit für russischsprachige Deutschlerner:innen, dass der unbestimmte Artikel im Deutschen keine Information über das Genus liefert (vgl. Böttger 2008, 70–71).

Eine weitere grammatische Komplexität liegt im russischen Deklinationssystem, das neben Kasus, Genus und Numerus auch eine Differenzierung nach Belebtheit vorsieht. Es wird also unterschieden, ob ein Substantiv ein belebtes (z. B. *Katze*) oder ein unbelebtes (z. B. *Stuhl*) Objekt bezeichnet – eine kategoriale Unterscheidung, die im Deutschen keine Rolle spielt (vgl. ebd., 69; Albertovskaya/Gürsoy 2010, 16).

Auch im Bereich der Tempusbildung zeigen sich grundlegende Unterschiede. Im Russischen wird die Vergangenheitsform unabhängig vom Subjekt stets nach demselben morphologischen Prinzip gebildet. Ausgangspunkt ist die Grundform des Verbs, deren Endung durch eine spezifische Vergangenheitsform ersetzt wird (vgl. ebd., 22). Im Gegensatz dazu verlangt das Deutsche eine differenzierte Auswahl und Konjugation mehrerer Tempusformen. Hinzu kommt, dass das Russische das Präsens häufig als historisches Präsens verwendet, das also eine Vergangenheitsbedeutung trägt – eine Funktion, die im Deutschen deutlich seltener ist (vgl. Böttger 2008, 125). Daraus lässt sich möglicherweise auch Boris' wiederholt beobachtete Tendenz erklären, beim Vorlesen Verben aus dem Präteritum ins Präsens zu versetzen.

Da im Deutschen grammatische Markierungen häufig in einer Form zusammenfallen (vgl. Bredel 2013, 265), war es beim Rating nicht möglich, alle Kasus-, Genus- und Numerusfehler (kgn-Fehler) eindeutig zuzuordnen. Da die Analyse des DaZ-Fehlerclusters nicht im Zentrum des Erkenntnisinteresses stand und nur begrenzte weiterführende Einsichten zu erwarten sind, wird auf eine vertiefte Auswertung verzichtet und zur Zusammenfassung der Studienergebnisse übergegangen.

## 6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

### Abstract

In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Studie zusammengefasst und diskutiert. Dabei wird thematisiert, inwiefern sich sowohl die Leseflüssigkeit als auch die Lesemotivation des leseschwachen Viertklässlers Boris verbessert haben. Als Gelingensbedingungen hierfür werden u. a. die adaptive Montage der Medien, die kleinschrittige Progression im Medienwechsel, das Gestalten von durch Lesen aufzulösenden Cliffhangern, der Modus des szenischen Lesens und die dialogisch-situative Unterstützung durch den Lesementor herausgearbeitet. Zudem konnte gezeigt werden, dass der Leseprozess *top-down* entlastet wird, sobald ein ausreichender intermedialer Load des mentalen Modells vorliegt. Dieser wirkt sich u. a. positiv auf die Wortidentifikation aus. Am Ende der Intensivförderung stand schließlich der Umbau von Boris' Leseselbstkonzept hin zur Integration des Lesens in seinen Handlungsvorrat, um fiktional-ästhetischen Narrationen zu begegnen.

**Keywords:** Adaptivität; Medienwechsel; Cliffhanger; Szenisches Lesen; Mentoring; Intermedialer Load; Mentales Modell; Leseselbstkonzept

Die vorliegende Arbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, eine Antwort auf die Frage zu finden, *inwiefern sich Leseflüssigkeit und Lesemotivation eines besonders leseschwachen Viertklässlers durch die medienverbundintegrative Intensivleseförderung mit einem professionellen Lesetutor verändern*. Das Ergebnis ist, dass sich am Ende des Intensivleseförderzeitraums von zwölf Wochen bei dem Viertklässler Boris eine Steigerung und Stabilisierung sowohl seiner Leseflüssigkeit als auch seiner Lesemotivation feststellen lässt. Dabei hat sich auf der ersten Dimension von Leseflüssigkeit, der Dekodiergenauigkeit, die Anzahl richtig gelesener Wörter pro Minute (RWpM) um neun erhöht. Der prozentuale An-

teil richtig gelesener Wörter (RWin%) steigt hierdurch auf über 90 Prozent an und damit um 10 Prozent im Vergleich zum Vor-Förderniveau.<sup>189</sup> Dieser erste Befund deutet darauf hin, dass Boris das Gelesene nun (mit etwaigem Support) verstehen kann. Auf der zweiten Dimension, der Automatisierung, haben sich die Stockungen um zwei pro einhundert Wörter reduziert. Das ist nicht besonders viel. Beobachtet werden konnte jedoch, dass Boris das Tempo häufig scheinbar absichtlich verschleppt, indem er in einem ihm geläufigen zweisilbigen Wort bei langen und verschachtelten Sätzen kurz Pause macht; vermutlich, um seinen Arbeitsspeicher zu leeren. Für diese These spricht, dass der Anteil von Pausen als einziger Teilaspekt von Automatisierung im Förderverlauf zunächst sinkt und gegen Ende deutlich ansteigt, wohingegen die in dieser Hinsicht weiteren relevanten Teilaspekte, Regressionen und Segmentierungen, deutlich rückläufig sind. Dieser funktionale Gebrauch von Pausen korrespondiert mit der Entwicklung der dritten Dimension von Leseflüssigkeit, der Geschwindigkeit. Auch auf dieser fällt die Steigerung um fünf Wörter pro Minute (WpM) am Ende des Förderzeitraums augenscheinlich gering aus. Dennoch haben sich Geschwindigkeit und Dekodiergenauigkeit in ihrer Entwicklung angenähert, sodass davon auszugehen ist, dass Boris nicht um jeden Preis schnell, sondern im Zweifel eher richtig liest. Hinzu kommt, dass die Drosselung der Geschwindigkeit häufig zugunsten der vierten Dimension von Leseflüssigkeit, des betonten und sinngestaltenden Lesens, vorgenommen wurde, um Bedeutungen entfalten zu können. Eine Sternstunde in dieser Hinsicht war, als Boris das im Buch durch drei horizontale Halbgeviertstriche angedeutete Ableben des letzten verbliebenen Grauen Herren als langsames Versiegen des Atems las: „»[E]s ist gut –, dass nun – alles – vorbei – ist – –«“ (Ende 2018, 295). Weniger spektakulär, aber nicht minder bedeutsam war es, dass er Flüstern, Kreischen oder andere die Anpassung von u. a. Lautstärke und Geschwindigkeit notwendig machende Adjektive im Kontext von Figurenrede zunehmend produktiv verarbeitete. Dies schlägt sich in der Steigerung der

.....

189 Für den Vergleich mit dem Vor-Förderniveau wurden auf allen Dimensionen von Leseflüssigkeit die Summe der erzielten Ergebnisse aus der Diagnostikphase (PRE-1 und PRE-2) von der Summe der in den letzten beiden Fördersitzungen (18 und 19) erzielten Ergebnisse subtrahiert und anschließend der gerundete Mittelwert gebildet.

vierten Dimension von Leseflüssigkeit um eine Stufe im Rahmen einer vierstufigen Skala am Ende der Förderung nieder. Sinnstiftendes Vorlesen wurde bei Boris vor allem durch die Rollenübernahme im Rahmen des szenischen Lesens motiviert. Über dieses Lesen mit verteilten Rollen im Sitzen hinaus führte Boris unerwartet häufig Rollenspiele aus, in denen er mit ganzem Körpereinsatz auf in einem Medium oder mehreren Medien Rezipiertes durch Nachspielen (*Reenactment*, vgl. Vignette S-19) referenzierte oder Mögliches im Rahmen der Regeln der fiktionalen Welt von „Momo“ gestaltete (*Substitution*). Ausgelöst wurden diese Rollenspiele eventuell durch (weiterführende) Imaginationen zum Rezipierten. Für Boris könnte es ökonomisch gewesen sein, diese entstandenen inneren Bilder nicht in Sprache übersetzen zu müssen, sondern beim szenisch-spielerischen Übersetzen die Kongruenz der referenzierten Modalitäten im Innen und Außen zu nutzen. Das erscheint insofern plausibel, als das Rollenspiel grundsätzlich die Möglichkeit bietet, latente Bedeutungsschichten körpersprachlich auszudrücken – also solche, die zwar rezipiert und szenisch im Sinne eines Nachvollzugs von Handlung und Figurenkonstellation verarbeitet, metasprachlich jedoch (noch) nicht expliziert bzw. sprachlich (noch) nicht gefasst werden können (vgl. Graf 2011, 70).

Anschließend an die ganzheitliche Involviertheit von Boris stellen sich die Forschungsfragen sechs und sieben. Das ist zusammengefasst die Frage danach, *was Ermöglichungsbedingungen bzw. Hemmungsfaktoren des Lernarrangements waren, damit Boris zum Lesen motiviert war*. Motiviert wurde Boris' Lesen hinsichtlich der Medienauswahl (UV-1) durch die verlässliche Berücksichtigung eines Zeichentrickformats. In diesem Fall war es primär der Zeichentrickfilm, da dieser deutlich mehr Tempo im Vergleich zur Zeichentrickserie anbietet. Letztere unterläuft gängige Wahrnehmungsgewohnheiten durch ihre Behäbigkeit. Was den Umfang (UV-2) der aus den AV-Medien und dem Hörspiel eingesetzten Abschnitte angeht, so hat sich ein kurzer oder mittlerer Umfang als optimal erwiesen. Durch kleinschrittige Wechsel korrespondieren im Buch zu lesende Abschnitte besser mit dem gerade in einem AV-Medium Rezipierten und können auf diese Weise ihre den Leseprozess entlastende Wirkung eher entfalten. Zudem verfestigte sich der Eindruck, dass der häufigere Medienwechsel eine Dynamik entfaltet, die die Förderung für Boris zu einem kurzweiligen Unterfangen machte. So äußerte

er sich ein paar Mal verblüfft darüber, dass die Fördersitzung bereits vorbei sei. Hinsichtlich der Montage der Medien (UV-3) wurde davon ausgegangen, dass eine komplexitätsgerichtete Staffelung, also von einem AV-Medium oder mehreren AV-Medien zum Buch überzugehen, den Leseprozess *top-down* entlasten würde. Diese Annahme hat sich bestätigt, jedoch nicht für den Beginn des Förderzeitraums. Zu diesem Zeitpunkt hat sich ein leserseitiges intermediales Verweisnetz offenbar noch nicht ausreichend entwickelt. Ist allerdings erst einmal die dafür notwendige Vernetzung etabliert, scheint es ebenso produktiv zu sein, die Komplexitätsstaffelung umzukehren, also zunächst zu lesen und erst danach ein AV-Medium zu rezipieren. Dieses Vorgehen, das als *Intermediales Lesen* bezeichnet werden soll, wurde in den letzten drei Fördersitzungen erfolgreich wiederholt ausgetestet.<sup>190</sup> Voraussetzung hierfür ist, dass der Handlungsraum und die darin agierenden Figuren schon bekannt sind oder dass ein passender Filmstill als Stützpunktvorstellung begleitend zum Lesen aufgeblendet wird. Es liegt somit nahe, dass beim Lesen im Medienverbund Rezipierenden durch die einzelnen Medien – zusätzlich zu den je Subjekt unterschiedlich angeeigneten kulturellen Wissensbeständen und dem Bildgedächtnis – Referenzen bzw. Kontexte zur Verfügung stehen, die zu intertextuellen und intermedialen Aktualisierungen des Gelesenen führen (können). Diese beeinflussen wiederum die Imaginationsbildung bzw. den mentalen Repräsentationsprozess. Dieser zentrale Befund korrespondiert mit dem Ergebnis aus Bischofs und Heidtmanns (2003, 33) Forschungsprojekt zu „Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund“, wonach Bücher im Medienverbund „den Rezeptionsprozeß so stark erleichtern, dass sich für Nicht- wie Wenigleser dadurch zumindest zeitweilig ein Zugang zum Medium Buch“ eröffnet. Die Erleichterung des Leseprozesses rühre von den zuvor rezipierten Filmbildern her, die beim Lesen aktiviert würden, so Bischofs und Heidtmanns (vgl. ebd., 3) Fazit.

Unabhängig von der Reihenfolge der ausgewählten Medien sind Überschneidungen zwischen den Medien essentiell (UV-4). Es wirkte sich nicht demotivierend auf Boris aus, wenn er eine Stelle nachlesen sollte, die er zuvor

.....

190 Da jedoch auch andere Variablen auf die Leseleistung einwirken, ist dieser Befund nicht eindeutig.

schon in einem anderen Medium als dem Buch rezipiert hatte. Gerne verglich er und versuchte Disparitäten herauszuarbeiten – insbesondere jene, die seiner Ansicht nach „unlogisch“ seien.<sup>191</sup> Diese – aus seiner Sicht – Störung der Ordnung erwies sich somit als ein die Verarbeitung intensivierendes Moment. Ähnlich dieser ‚natürlichen‘ Störung im Medienverbund erwiesen sich durch den Mentor gesetzte Übergangsmoderationen und Impulse als produktive Intervention. Impulse, die die Rezeption unterbrachen, unterstützten das Textverstehen in allen Medien. Besonders produktiv waren diese in der vierzehnten Sitzung, als Boris die durch das Showbusiness veränderte Figur Gigi weder im Real- noch im Zeichentrickfilm wiedererkannte. In letzterem deutete er Gigi sogar als Mädchen.

Als eine weitere Gelingensbedingung kristallisierte sich heraus, wenn ein Cliffhanger durch die Montage kreierte wurde. Dazu wurde ein AV-Medium an einer besonders spannenden Stelle gestoppt und die Auflösung des Cliffhangers konnte von Boris nur lesend vorgenommen werden. Dabei konnte das angehaltene AV-Medium in Form des sichtbaren Filmstills noch einige Zeit während des Weiterlesens stehen bleiben, da Filmstills den Übergang zwischen den beiden Zeichensystemen zu erleichtern vermochten. Allgemein wirkte aber bereits das schlichte Lesen zum Zwecke der Handlungsprogression motivierend auf Boris – mutmaßlich wegen seiner starken Inhaltsorientierung. Was Boris aus diesem Grund ablehnte, war das wiederholte Lautlesen, also das mehrfache Lesen desselben Abschnitts (RR) zur Steigerung der Leseflüssigkeit (UV-5). Stattdessen forderte er begleitetes Lautlesen (AR) ein, davon insbesondere das abwechselnde (cloze) und das szenische (play) Lesen. Andere Varianten wie das zeitversetzte Wiederholen (echo) oder das simultane Chorlesen (choral) strengten ihn an, sodass diese für das Warmlesen zu Beginn einer Sitzung oder zur Auflockerung zwischendurch funktional eingesetzt wurden, jedoch nicht als gesetztes Designelement. Ein anderes Designelement, das zunächst gesetzt schien, aber ebenso nur situativ genutzt wurde, war die Reihung

.....

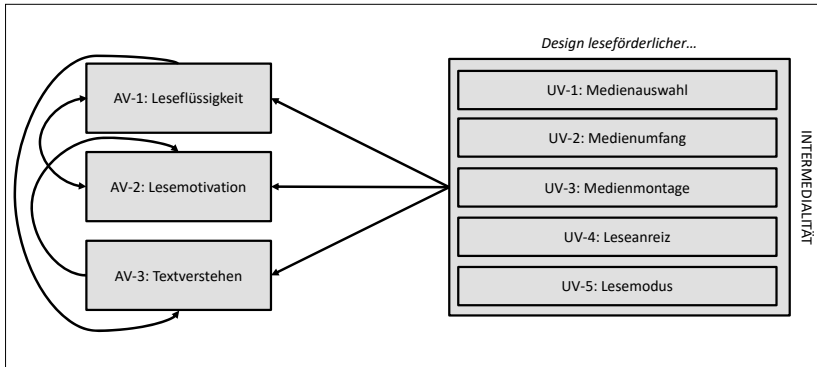
191 Während des gesamten Förderzeitraums zeigte Boris sich für Disparitäten sensibilisiert, weil von ihm ein Medienverbund augenscheinlich als ein wechselseitig koordiniertes Gesamtprodukt wahrgenommen wurde. Nach dieser Auffassung dürften keine Disparitäten zwischen den Einzelmedien bestehen.

von Varianten des begleiteten Lautlesens nach dem Scaffoldingprinzip um die Supportintensität des Mentors schrittweise zurückzunehmen – und zwar vom Vorlesen, über echo oder slipstream zum choral und schließlich zum cloze oder play reading. Diese starre Abfolge erwies sich schon in der vierten Sitzung als nicht zielführend. Deshalb wurde auf ein situatives Wechseln zwischen den Varianten umgestellt. Genauso erwies es sich als zielführend, in einer Art von situativer Medienverbunddidaktik nicht auf der vorbereiteten Montagereihenfolge der Verbundmedien zu beharren sowie zwischendurch immer einmal wieder Weichenstellen in petto zu haben, an denen der Mentee entscheiden konnte, welcher Medienreihung gefolgt werden sollte. Diese Wahlfreiheit ermöglichte dem Mentee Autonomieerleben. Demgegenüber war das Vorlesen des Mentors bis zum Schluss ein stabiles Designelement. Durch das Vorlesen konnte der Mentor als positives Lesemodell wirken. Beim abwechselnden Satz-für-Satz-Lesen schien die Modell-Wirkung allerdings noch größer gewesen zu sein (vgl. Vignette S-6).

In der Summe hat die Manipulation und das Austesten der Kombinationen von UV zu einem Arrangement geführt, auf das Boris sich einließ. Durch das Einlassen übte er das Lesen. Hierdurch verbesserte sich seine Leseflüssigkeit (AV-1), was zu einem besseren Textverstehen (AV-3) führte.<sup>192</sup> Eine verbesserte Leseflüssigkeit und ein besseres Textverstehen wirkten sich positiv auf seine Lesemotivation (AV-2) aus. Gleichzeitig motivierte das besondere Setting zum Lesenüben. Auf alle drei abhängigen Variablen wirkte sich wiederum die durch den Medienverbund und dessen methodisches Arrangement gegebene Intermedialität positiv aus: Sie trug zur Steigerung der Leseflüssigkeit durch Entlastung bei, unterstützte die Lesemotivation durch die an die Wahrnehmungsfähigkeiten adaptiven Verbundmedien und begünstigte das Textverstehen durch die Anreicherung des mentalen Modells (vgl. Abb. 28).

.....

192 Fragen zum Textverstehen, wie im Diskurs empfohlen (vgl. Kap. 3.3.3), erwiesen sich als mäßig zielführend – wohl auch, weil im Kontext einer Ganzschrift diese die Komplexität der Narration unterminieren. Als bessere Option erwies es sich, offene Impulse zu setzen, die keine Bewertung der Fragen zum Zwecke der Messbarkeit erlauben, sondern bei den individuellen Verstehensprozessen ansetzen und den kommunikativen Austausch zwischen Mentee und Mentor zum Zwecke der Sinnbildung anregen.



**Abb. 28:** Strukturschema zu IM-PALS

Aus lesemotivationaler Perspektive war es für Boris wichtig, das jeweils zu lesende Pensum einteilen zu dürfen. Das kam für den Mentor unerwartet, aber er vertraute Boris und dieses Vertrauen wurde nicht enttäuscht. Dieser schonte sich nämlich nicht, sondern mutete sich auch umfangreichere Leseabschnitte zu. So wurde auf Boris' Bedürfnis nach Selbstbestimmung Rücksicht genommen. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit wurde konstant befriedigt, da der Mentor verlässlich für ihn da war und trotz Boris' wiederkehrenden ablehnenden Verhaltens an dessen Erfolg glaubte. Auf Grundlage der wiederholt abgedeckten zwei Grundbedürfnisse wurde mit zunehmender Förderdauer auch das Bedürfnis nach Kompetenzerleben immer wieder gestillt. Gezeigt hat sich das vor allem in entsprechenden Jubelgesten von Boris. In Sitzung sechs freute er sich beispielsweise, als er gemeinsam mit dem Mentor einhundert Seiten im Buch bewältigt hatte. Auf dieser Basis konnte Boris zunehmend positiv attribuierte Erfahrungen mit dem Lesen sammeln, die nach kurzer Zeit seine Selbstwirksamkeitserwartung steigerten. So kam es mit zunehmender Förderdauer nicht selten vor, dass er dem Mentor bei dessen Vorlesen bedeutete, nun auch einmal mit dem Lesen an der Reihe sein zu wollen. Beim abwechselnden und szenischen Lesen erlebte er sich wiederholt als selbstwirksam, wenn der Mentor über seine Inszenierung des Textes ins Schmunzeln geriet oder seine Performanz kompetenzbezogen lobte. Boris sagte sogar, dass ihm diese Art zu lesen „Spaß“ mache, obwohl er sonst nicht lesen möge. So scheint er sukzessive die Überzeugung entwickelt zu haben, dass seine Anstrengungen positive

Konsequenzen nach sich ziehen. Diese Überzeugung hatte den Umbau seines lesebezogenen Selbstkonzepts zur Folge – von einem, das zu Förderbeginn ausschließlich negativ geprägt war und in der habituellen Ablehnung des Lesens bestand („Ich bin ein Kein-Leser!“) hin zur Integration des Lesens in den Handlungsvorrat um fiktional-ästhetischen Narrationen zwischen zwei Buchdeckeln autonom begegnen zu können („Und ich wollte immer nochmal in die Bücherei gehen“).

So wird die letzte Vignette in Kapitel 8 noch einmal unterstreichen, wie sich seine Amotivation zu Beginn der Förderung hin zu einer extrinsisch integrierenden Motivation gewandelt hat, die noch nach Abschluss der Förderung Bestand hat. Boris würde nämlich gerne in die bekanntermaßen von ihm zu Hause aus nicht besonders zugängliche Stadtbibliothek gehen, um sich einen „Naruto“-Manga auszuleihen. „Naruto“ ist eine seiner Lieblingsfernsehserien und er weiß anscheinend, dass die Anime-Serie Teil eines Medienverbunds ist, zu dem auch Mangas gehören. Als Resultat der Förderung traut er sich anscheinend zu, einen Manga eigenständig, ohne Unterstützung, zu lesen. Vermutlich erhofft er sich analog zum „Momo“-Medienverbund vom Manga Informationen zur Diegese, die der „Naruto“-Anime nicht vergibt. Es wird Aufgabe der weiterführenden Schule sein, Boris' positive Entwicklung aufrechtzuerhalten und bestenfalls weiterzuentwickeln.

## 7 Fazit und Ausblick

### Abstract

In Kapitel 7 wird – in Rückbindung an den lesedidaktischen Diskurs – ein Fazit gezogen und ein Ausblick auf bestehende Desiderata gegeben. Davon ausgehend werden Ansatzpunkte und Perspektiven für zukünftige Forschung und Praxis zur Weiterentwicklung des intermedialen Umgangs mit Literatur skizziert. Empfohlen wird, das *Intermediale Partnerlesen* systematisch weiterzuentwickeln, breiter zu evaluieren und auf unterschiedliche Förderbedingungen hin auszudifferenzieren. Schlussendlich erscheint das Konzept des *Intermedialen Lesens* nicht nur als Brücke zum Buch, sondern als Zukunftskompetenz im Zeitalter der Digitalität.

**Keywords:** Intermedialität; Intermediales Partnerlesen (IM-PALS); Intermediales Lesen; Zukunftskompetenz; Digitalität

Ganz gleich, ob IGLU oder PISA – eine Lesemisere folgt auf die andere. Wie dieser wiederkehrende und vielerorts Alarmismus verbreitende Befund zur Entwicklung von Leseförderverfahren für schwach und ungerne Lesende produktiv genutzt werden könnte, wurde durch die vorliegende, *Design Research*-basierte Einzelfallstudie gezeigt. Durch das in diesem Rahmen entwickelte Förderverfahren IM-PALS wurden die kurzfristigen Wirkungen des gemeinsamen Lesens von einem erwachsenen, ausgebildeten Lesementor und einem äußerst schwach lesenden Viertklässler hinsichtlich Leseflüssigkeit und Lesemotivation untersucht. Neu war an dieser Form des Partnerlesens, dass sich im Stil der Intermedialen Lektüre Abschnitte des Buchlesens, des Filmsehens und des Hörspielhörens abwechselten. Es wurde somit nicht *vom* Buch *zum* Buch gefördert, sondern es wurden bewusst Umwege über mediale Adaptionen des dem Buch zugrundeliegenden Scripts in Kauf genommen, die sich letztlich als Abkürzung erwiesen haben. Damit orientiert sich das Förderverfahren am integrativen Mediennutzungsverhalten von Heranwachsenden.

Über diesen Zugang zum Lesen werden einerseits relevante Kulturgegenstände nicht künstlich ausgegrenzt und andererseits das Lesen als Kulturtechnik weiterhin vermittelbar gehalten.

Das Design wurde über einen Zeitraum von zwölf Wochen entwicklungsorientiert erprobt und an Boris' sich über den Förderzeitraum verändernde kognitive und motivational-volitionale Lernvoraussetzungen fortwährend iterativ und zirkulär angepasst. Das aus diesem Prozess hervorgegangene IM-PALS ist über die vorliegende Einzelfallstudie hinaus anschlussfähig für weiterführende Studien, die detaillierte Analysen von Lesefördermaßnahmen für habituelle Nichtleser:innen vorsehen. Um eine solche Übertragbarkeit zu ermöglichen, wurden die individuellen, kulturellen, sozialen und medialen Kontextbedingungen der Förderung möglichst differenziert und transparent dokumentiert. Dazu zählt, dass auf die Wochen verteilt insgesamt einundzwanzig Fördersitzungen stattfanden, die durchschnittlich sechzig Minuten dauerten. Dies entspricht einhundertundzwanzig Minuten pro Woche. Die Förderung fand außerhalb des Regelunterrichts, am Nachmittag, im Anschluss an die Hausaufgabenbetreuung, in der Offenen Ganztagschule statt. Dieser Bereich ist von der Lesedidaktik bislang stark vernachlässigt worden (vgl. als Ausnahme: Jörgens/Sander/Werner 2022).

Bereits nach wenigen Wochen konnte anhand der transkribierten und analysierten Leseproben festgestellt werden, dass sich die Leseflüssigkeit des Viertklässlers Boris verbesserte. Zudem ging sein habitueller Widerstand gegenüber der Tätigkeit des Lesens zurück. Er wandte sich dem vom Mentor bestimmten Lesepensum immer selbstbewusster zu, bis er es selbstständig einteilte und zum Lesen von sich aus bereit war. Ein Faktor hin zu dieser Entwicklung war sicherlich der Medienverbund zu Michael Endes „Momo“. Dieses narrativ und medial vielfältige kinderkulturelle Angebot erwies sich als kompatibel zu Boris' dominant audiovisuell gelagerten Wahrnehmungsgewohnheiten und -fähigkeiten. Als besonders anschlussfähig stellte sich der Zeichentrickfilm heraus. Von diesem Stützpunktmedium ausgehend konnte Boris sich mit dem Verbundangebot verbinden und Übergänge zum Buch fielen ihm leichter als gewöhnlich bzw. waren überhaupt erst möglich. Durch die dergestalt gegebene Adaptivität war er wohl bereit, das für ihn beschwerliche Lesen in Kauf zu nehmen. Dieses fiel ihm womöglich auch leichter als sonst, da die AV-Medien als

kontextuelle Sinnstütze den Leseprozess *top-down* entlastet haben. Durch die im Medienverbund durch das Script gegebene inhaltliche Übereinstimmung der Erzählkonstituenten können die bei der Rezeption eines AV-Mediums bereits verarbeiteten Informationen bei inhaltlicher Überschneidung mit einem gelesenen Text aktiviert und für das Textverstehen herangezogen werden.

Als unerwartet wichtige Ressource zur Verarbeitung des im Medienverbund Rezipierten erwies sich der Körper. Da Boris deutlich wahrnehmbar von den zur Verfügung stehenden Requisiten zur Übernahme von Figurenrede beim szenischen Lesen und zum Nachspielen des Rezipierten herausgefordert wurde, ist die Lesedidaktik einmal mehr gefordert, die neueren Erkenntnisse der Embodimentforschung auf der Prozessebene des Mehrebenenmodells des Lesens zu integrieren; d. h., die Bedeutung von Wechselwirkungen zwischen der Wirkungsrichtung von der Kognition auf den Körper (z. B. körperliche Anspannung beim Lesen) und der Wirkungsrichtung vom Körper auf die Kognition (z. B. das Nachspielen von Rezipiertem mit Requisiten) für den Leseprozess durch eine Erweiterung der rein kognitionspsychologisch definierten Prozessebene zu berücksichtigen. Die Anerkennung von ganzheitlichem Respondieren auf Gelesenes könnte für Schüler:innen, deren deutscher Wortschatz aufgrund ihrer Sozialisation in einer anderen Erstsprache noch limitiert ist und zur alleinigen verbalsprachlichen Verarbeitung noch nicht ausreicht, eine wichtige Funktion einnehmen. Ihnen könnte – durch den Einbezug von nonverbalen und paraverbalen Ausdrucksmöglichkeiten – ein Code-Switching zwischen verbal, paraverbal und nonverbal unterrichtsmethodisch ermöglicht werden, sodass ihnen die Explikation von präkonzeptuellen oder L1-sprachlichen Verarbeitungsprozessen in der Zieldomäne L2 durch Extension insgesamt leichter fällt.

Zuletzt besteht angesichts des positiven Nachhalls der Förderung bei Boris (vgl. Kap. 8) noch Potenzial für produktionsorientierte Anschlusshandlungen oder andere narrationsbezogene Tätigkeiten zum Rezipierten (vgl. z. B. Kudlowski 2019). Hierdurch könnte noch länger in der Diegese verweilt werden bzw. der als sicher erlebte Übergang zum Lesen noch länger und autonomer beschritten werden. Was wiederum unterlassen werden sollte, ist die mit der Narration verknüpften positiven Erfahrungen für entästhetisierte Lese- und

Schreibaufgaben, die abgekoppelt von der eigentlichen Narration sind, auszunutzen.

Was am Ende dieser Studie offenbleiben muss, ist, wie kompatibel das IM-PALS-Förderverfahren mit weiteren Schüler:innen, aber auch Medienverbänden ist, insbesondere mit solchen, deren Ausgangsmedium nicht das Buch darstellt. Daneben stellt auch die individuelle Lehrperson eine erhebliche Einflussgröße für die Adaptivität von IM-PALS dar, weil das Arrangement der Verbundmedien zu einer stimmigen Gesamtnarration und die Variation der UV von ihrem ganz individuellen Zugang zum Lesen und den Verbundmedien abhängt. Es wird Aufgabe einer zukünftigen Medienverbunddidaktik sein, nach Möglichkeiten zu suchen, ihre entwickelten Methoden in der Breite zu disseminieren und ihr Gegenstandsangebot zu variieren. Dies kann und wird Einfluss auf die Einstellung und Kombination der UV im Design haben. Ein in dieser Hinsicht geeigneter Implementations- und Evaluationsrahmen könnte das Praxissemester sein, da sowohl Studierende als auch leseschwache Schüler:innen vom *Design Research*-orientierten Vorgehen profitieren würden (vgl. zu den diesbezüglichen interdisziplinären Kooperationsmöglichkeiten: Anders/Riegert 2016, 307–309). Aufgabe von interdisziplinären Studien könnte es wiederum sein, die leseprozessfördernden Wirkungen des Medienwechsels systematischer und über einen längeren Zeitraum als in der vorliegenden Studie experimentell zu untersuchen, um Chancen und Grenzen eines *Intermedialen Lesens* zu klären. Unabhängig von den konkreten, als nächstes anzugehenden Aufgaben wird es notwendig sein, die zunehmende Durchdringung des Alltags durch unterschiedlichste Medien und deren komplementäre Nutzung von fachdidaktischer Seite nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung wahrzunehmen. Dazu kann Lesedidaktik einen Beitrag leisten, indem sie Leseförderung auch von den AV-Medien aus im Medienverbund konzipiert.

## Praxeologische Überlegungen zum Schluss

- Flexibel arrangierbares szenisches Partnerlesen fördert die Freude am Lesen.
- Intermediales Lesen ermöglicht hierarchiehöhere Prozesse und Interpretationen unabhängig von basalen Lesefertigkeiten.
- Unterricht im Medienverbund braucht Zeit, weil Kinder erst mentale Modelle aufbauen müssen, an die sie anknüpfen können.
- Intermediales Lesen birgt das Potenzial, zentrale Zukunftskompetenzen aufzubauen, wie etwa sinnstiftend intermedial zu navigieren.
- Die Methode des Intermedialen Partnerlesens wirkt sich positiv auf Leseflüssigkeit, Textverstehen, Lesemotivation, lesebezogene Selbstwirksamkeitserwartung und Leseselbstkonzept aus.



## 8 Nach dem Abspann: Und was ist mit Boris? Die Follow-Up-Vignette

Boris kann und will jetzt lesen. Der Auslöser für diese initiierte und aufrechterhaltene Lesebereitschaft war eine zeitlich begrenzte, medienverbundintegrierte Intensivleseförderung. An Boris' mehrere Monate nach Abschluss des Förderzeitraums geäußertem Wunsch, die Stadtbibliothek besuchen zu wollen, um sich einen „Naruto“-Manga auszuleihen, lässt sich die Wirksamkeit des Arrangements in Bezug auf seine Lesebereitschaft erahnen, obwohl er wesentlich niedrigschwelliger die Anime-Serie im TV hätte ansehen können. Dieser Wunsch wurde in der finalen Vignette eingefasst, mit der für sich stehend die Arbeit abgeschlossen wird:

### **Lesen im Rahmen von Medienverbänden als Übergang: „Und ich wollte immer nochmal in die Bücherei gehen“**

Ich warte auf dem Flur vor dem Klassenraum der 5d. Die 5d ist Boris' neue Klasse an der Gesamtschule. Gleich wird es zur ersten Hofpause klingeln. Die zweite Stunde des Tages ist dann vorüber. Über vier Monate ist es mittlerweile her, dass Boris und ich uns zuletzt gesehen haben. Mir kommt es noch gar nicht so lange her vor, da ich ihn fast täglich, durch die Arbeit mit den Daten, um mich habe. Ich bin heute ganz schön aufgeregt, da ich unsicher bin, wie Boris auf unser Wiedersehen reagieren wird: „Wird er sich über meinen Besuch freuen? Wird er ihm gleichgültig sein? Oder wird er mich schlimmstenfalls ablehnen?“, spiele ich gedanklich die mir möglich erscheinenden Szenarien durch. Derweil wird im Klassenraum gut hörbar ein Geburtstagsständchen angestimmt. „Könnte es sein, dass ich mich richtig erinnert habe und Boris dieser Tage ... Nein, das wäre ja ein Volltreffer!“, schalte ich gedanklich.

Nachdem das Ständchen verklungen ist und geklatscht wurde, kommen die ersten Schüler:innen aus dem Klassenraum. Ich stehe einige Meter von der Tür entfernt und kann von dieser Position aus nur begrenzt in den Klassenraum hineinschauen. Dennoch meine ich, Boris' Federmäppchen auf einem der vorderen Tische gesichtet zu haben. „Ah, da ist er ja!“, sehe ich ihn auch schon auf die Tür zugehen. Der Moment des Wiedersehens ist also gekommen ... Als Boris mich wahrnimmt, stoppt er im Türrahmen und fragt verblüfft klingend: „Was machst du hier?“ Dann kommt er ein paar Schritte näher. „Ich hatte gestern Geburtstag!“, stellt er mit in die Hüften gestemmtten Händen stolz vor mir stehend fest. Wie zur Entschuldigung hebe ich die Hände, presse die Lippen zusammen und ziehe die Mundwinkel hoch. „Zwei Mal bin ich hier gewesen, aber du warst nicht hier. Heute hat's ja aber zum Glück geklappt. Und ausgerechnet heute, ach ne, gestern, hast du Geburtstag!“, erkläre ich mein anscheinend zu spät eingelöstes Versprechen. Daraufhin gehe ich in die Knie und ziehe aus meinem Rucksack ein in Geschenkpapier gehülltes Buch heraus. Es ist ein Buchgeschenk für Boris, das ein wenig Rechercheaufwand gebraucht hat. Es ist ein gebundener Comic zu seiner Lieblings-TV-Serie „Teen Titans Go!“, der wie ein Hardcover-Buch aussieht. Als ich ihm das Geschenk auf seine ausgebreiteten Handflächen lege, erwidert Boris fast schon peinlich berührt: „Oh, noch ein Geschenk! (.) Danke! Das letzte Buch von Spiderman habe ich schon ganz durchgelesen.“ – In diesem Zusammenhang scheint er an „Momo“ erinnert worden zu sein – „Oh man, ich wollte noch den Momo-Comic weitermachen ...“, stellt er mit Bedauern fest.

Auf dem Weg ins obere Stockwerk, wo Boris' Spind steht und in dem er das Buchgeschenk deponieren will, hake ich zum eben Gesagten ungläubig nach: „Hast du das Spiderman-Buch wirklich ganz durchgelesen?“ Boris nickt mehrmals wie zur Bestätigung mit dem Kopf und erzählt daraufhin detailliert von zwei Geschichten, die ihm in „Spider-Man – 5-Minuten-Geschichten“ besonders gut gefallen haben: Die mit Doctor Strange und die mit Thanos, einem Gegner der Avengers. Er habe das Buch in den Sommerferien mit nach Russland genommen und durchgelesen, erklärt er mir beim Aufschließen seines Spinds. Un-

mittelbar nachdem Boris seinen Spind aufgeschlossen hat, fällt mein Blick auf eine auf dem Boden des Spinds liegende Zeichnung. Auf dieser meine ich eine männliche Figur zu erkennen. „Hast du einen aus Beyblade gezeichnet?“, frage ich ihn. Mich erstaunt an der Zeichnung am meisten, nicht wer oder was darauf zu sehen ist, sondern wie gut er im Mangastil anscheinend zeichnen kann. Dieses Talent war mir bis hierhin völlig verborgen geblieben. Boris schüttelt indessen den Kopf. „Nein, ich habe Naruto gemalt“, korrigiert er meinen „Beyblade“-Tipp. Dann lächelt er.

Vom Spind aus schlendern wir über Flur und Treppenhaus zum Schulhof herab. „Nun muss ich ihn aber noch was zum Lesen fragen“, werde ich innerlich langsam unruhig, als der Blick auf meine Uhr mir verrät, dass dafür nicht einmal mehr fünfzehn Minuten bleiben. Ich will ihm allerdings keine Aussagen aufzwingen oder abnötigen. So schlendern wir ohne Ziel über den Pausenhof und plaudern erstmal. Es ist November und herbstlich frisch. Die Zeit vergeht rasch. Rascher als erwartet. Als mir nur noch wenige Minuten bleiben, hat Boris seinen besten Kumpel Henry bei den Klettergerüsten entdeckt. „Ausgerechnet jetzt trifft er auch noch Henry!“, denke ich mir und werde nervös. Doch da rennt Boris auch schon zu seinem Freund hinüber. Ich folge ihm zügigen Schrittes, schließlich bin ich ja heute wegen der Forschung hier, für die mir nur noch wenige Minuten bleiben ... So etwas wie: „Ich habe noch ein Buch von Herrn Kudlowski geschenkt“, höre ich Boris sagen, als ich mich nähere und dieser auf mich zeigt. Das letzte Geschenk, das Spider-Man-Buch, habe er in den Ferien durchgelesen, so Boris. Henry scheint daran wenig interessiert zu sein: Weder fragt er etwas nach noch signalisiert er Zustimmung oder Ablehnung. Und dann strömen die Schüler:innen zur Tür. Ich habe kein Klingeln vernommen und wundere mich darüber. „Die Pause ist vorbei!“, verkündet Boris wie zur Erklärung. Zu dritt schlendern wir daraufhin zum Hauptportal. Auf dem Weg erzählt Boris, dass er seinen Geburtstag am kommenden Wochenende eigentlich mit seinen Freunden im Kino feiern wollte. Seine Mutter meinte jedoch, dass die Karten für alle Kinder zu teuer seien. Der Eintritt in den Indoorspielplatz im Industriegebiet sei güns-

tiger. So habe er sich für diesen entschieden. Er sei davon „auch Fan“. Allerdings sei dieser an den kommenden beiden Wochenenden laut Internet schon ausgebucht.

Als wir den Eingang als einige der Letzten erreicht haben, bleiben Boris und ich noch kurz stehen, während Henry hineinschlüpft. „Und ich wollte immer nochmal in die Bücherei gehen, mir ein Buch ausleihen“, sagt Boris schlagartig wie aus dem Nichts. Als ich dies höre, bin ich perplex – und mir sicher, dass Boris für ihn typisch noch ein wenig schauspielern will. „Er, der das Lesen offenkundig hasse, wolle in eine Bibliothek gehen. Das kann nicht sein ...“, gucke ich ihn mutmaßlich ungläubig an. Er grinst aber nicht. Und auch sonst macht er keine mir bekannten Anzeichen dafür, dass er gerade Spaß macht. Dass der Gang in die Stadtbücherei so gar nicht zu ihm, dem bekennenden „Kein-Leser“ passt, der das Lesen „hasse“, müsste ihm doch eigentlich klar sein. Da wir keine Zeit mehr haben, versuche ich ihn direkt herauszufordern: „Bist du verrückt geworden? Ich dachte, du magst kein Lesen!“ „Ja, ich wollte mir unbedingt ein Buch ausleihen, zu Naruto. (.) Ein Mango!“, antwortet er daraufhin mit fester Stimme, sodass ich ihm diesen Wunsch tatsächlich irgendwie dann doch abkaufe ... Zum Abschied winken wir nicht, sondern klatschen ein. Und dann geht Boris wie die anderen Schüler:innen zum Unterricht hinein.

## 9 Literaturverzeichnis

### 9.1 Primärmedien

- ENDE, MICHAEL (2018 [1973]): *Momo. oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte. Ein Märchen-Roman*. 10. Auflage. Stuttgart: Thienemann.
- GUTZSCHHAHN, UWE-MICHAEL/CECCARELLI, SIMONA (2023): *Momo. Ein Bilderbuch*. Stuttgart: Thienemann.
- LINDGREN, ASTRID (2016 [1982]): *Ronja Räubertochter*. Hamburg: Oetinger.
- MOMO. BRD, ITA 1986. Regie: Johannes Schaaf. DVD: Kinowelt Home Entertainment.
- MOMO (MOMO ALLA CONQUISTA DEL TEMPO). ITA, D 2001. Regie: Enzo D'Alò. DVD: Universum Film.
- MOMO. D, TWN, ESP 2003. Regie: Colum Burke. Creator: Peter Dollinger, Bettina Platz & Uwe Knott. DVD: KirchMedia, TFC Trickcompany.
- SCHOEN, ROBERT (2023): *Momo*. CD. Hamburg: Silberfisch.
- STAMM, HEINZ-GÜNTER (2007 [1984]): *Momo*. CD. Berlin: Karussell.

### 9.2 Sekundärliteratur

- ABDUL-HUSSAIN, SURUR/HOFMANN, ROSWITHA (2013): *Diversität als soziale Konstruktion*. URL: [https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/theoretische\\_grundlagen/soziale\\_konstruktion.php#verschraenkung](https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/theoretische_grundlagen/soziale_konstruktion.php#verschraenkung) (22.04.2023).
- ABRAHAM, ULF (2005): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht*. Frankfurt, Main: Peter Lang, 13–26.
- ABRAHAM, ULF (2007): Kinderfilme. In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. München: kopaed, 73–83.

- ABRAHAM, ULF (2013): Medienästhetisches Lernen in der Grundschule – Leitfach Deutsch. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.): *Deutsch. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 201–211.
- ABRAHAM, ULF (2020): Lesen, hören, sehen. In: *JuLit*, 46. Jg. (1), 11–18.
- AGOSTINI, EVI (2016a): Lektüre von Vignetten: Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens. In: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*. Innsbruck: StudienVerlag, 55–62.
- AGOSTINI, EVI (2016b): *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- AGOSTINI, EVI (2017): Lernen, neu und anders, wahrzunehmen. In: Ammann, Markus/Westfall-Greiter, Tanja/Schratz, Michael (Hrsg.): *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck: StudienVerlag, 23–38.
- AGOSTINI, EVI (2020): Lernen ‚am Fall‘ versus Lernen ‚am Beispiel‘. Oder: Zur Bedeutung der pathischen Struktur ästhetischer Wahrnehmung für die Narration von phänomenologisch orientierten Vignetten. In: Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Hrsg.): *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung*. Innsbruck: StudienVerlag, 153–178.
- AGOSTINI, EVI/ECKART, EVELYN/PETERLINI, HANS KARL/SCHRATZ, MICHAEL (2017): Responsives Forschungsgeschehen zwischen Phänomenologie und Pädagogik: „Lernseits“ von Unterricht am Beispiel phänomenologischer Vignettenforschung. In: Brinkmann, Malte/Buck, Marc Fabian/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS, 323–356.
- AGOSTINI, EVI/SCHRATZ, MICHAEL/RISSE, ERIKA (2018): *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule*. Hamburg: AOL-Verlag.
- AJOURI, PHILIP/KUNDERT, URSULA/ROHDE, CARSTEN (Hrsg.) (2017): *Rahmungen. Präsentationsformen und Kanoneffekte*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- ALBERTOVSKAYA, ELENA/GÜRSOY, ERKAN (2010): *Sprachbeschreibung Russisch*.  
URL: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung\\_russisch.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_russisch.pdf) (25.01.2022).
- ALLINGTON, RICHARD L. (2008): *What Really Matters in Response to Intervention: Research-Based Designs*. New York: Pearson.
- ALLKEMPER, ALO/EKE, NORBERT O. (2018): *Literaturwissenschaft*. 6., überarbeitete Auflage. Paderborn: Fink.
- ALTRICHTER, HERBERT/POSCH, PETER/SPANN, HARALD (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsvaluation durch Aktionsforschung*. 5., grundlegend überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ALVERMANN, DONNA E./MOON, JENNIFER S./HAGOOD, MARGARET C. (1999): *Popular Culture in the Classroom. Teaching and Researching Critical Media Literacy*. New York: Routledge.
- AMMANN, MARKUS (2017): Lektüre von Vignetten und Anekdoten – Markierungsversuche. In: Ammann, Markus/Westfall-Greiter, Tanja/Schratz, Michael (Hrsg.): *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck: StudienVerlag, 153–161.
- ANDERS, PETRA (2020): Serialitätsbewusstsein mit fantastischen Kindermedien fördern. In: Jantzen, Christoph/Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (Hrsg.): *Faszination Zauberwelt. Neue Perspektiven auf die Fantastik in Kinder- und Jugendmedien*. München: kopaed, 185–196.
- ANDERS, PETRA (2021): Serialität in der Digitalität. In: Brendel-Kepser, Ina/Kretzschmar, Anna (Hrsg.): *Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 34–48.
- ANDERS, PETRA (2023): Bilder und Filme in der Digitalität. Herausforderungen und Potenziale bei der Förderung visueller Kompetenzen. In: Irion, Thomas/Peschel, Markus/Schmeinck, Daniela (Hrsg.): *Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele*. Frankfurt, Main: Grundschulverband, 80–93.
- ANDERS, PETRA/DITTMER, NICOLE (2020): Warum Vorlesen so wichtig ist. Studie der Stiftung Lesen. Petra Anders im Gespräch mit Nicole Dittmer. *Deutschlandfunk*, 27.10.2020. URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/studie-der-stiftung-lesen-warum-vorlesen-so-wichtig-ist-100.html> (07.09.2023).

- ANDERS, PETRA/RIEGERT, JUDITH (2016): Professionalisierung durch Kooperation am Beispiel der Leseförderung im inklusiven Deutschunterricht. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hrsg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt, Main: Peter Lang Edition, 303–322.
- ANDERS, PETRA/STAIGER, MICHAEL (2016): Serialität und Deutschdidaktik. In: Anders, Petra/Staiger, Michael (Hrsg.): *Serialität in Literatur und Medien. Bd. 1: Theorie und Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2–27.
- ARAUNER, ASTRID/BECKERATH, SIEGLINDE VON/BRANDT, SABINE/FOSTER, HEIDELINDE/HANTSCHHEL, MANUELA/KRETSCHMER, CHRISTINE/MICHELS, ULRIKE/SENGELHOFF, BARBARA/WINTER, BARBARA (2005): *Lesereise 4. Lesebuch für die Grundschule. 4. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen.
- ARENDT, CHRISTINE/LAY, TRISTAN/WROBEL, DIETER (2022): Medienwechsel und Medienverbund. Literaturadaptionen und polymediale Textnetze im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Einführung. In: Arendt, Christine/Lay, Tristan/Wrobel, Dieter (Hrsg.): *Medienwechsel und Medienverbund. Literaturadaptionen und polymediale Textnetze im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: Iudicium, 7–19.
- ARENS, A. KATRIN (2017): Schulisches Selbstkonzept: Struktur, Entwicklung und Einfluss auf Lernen und Leistung. In: Hartmann, Ulrike/Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (Hrsg.): *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums*. Stuttgart: Kohlhammer, 240–253.
- ARN, CHRISTOF (2018): *Manifesto for Agile Teaching. Addition of Manifesto for Agile Software Development*. URL: <https://www.agiledidaktik.ch/img/ManifestAgileTeaching.pdf> (15.01.2023).
- ARNDT, PETRA A./SAMBANIS, MICHAELA (2017): *Didaktik und Neurowissenschaften. Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- ARTELT, CORDULA/NAUMANN, JOHANNES/SCHNEIDER, WOLFGANG (2010): Lesemotivation und Lernstrategien. In: Klieme, Eckhard et al. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 73–112.
- AUER, MICHAELA/GRUBER, GABRIELE/MAYRINGER, HEINZ/WIMMER, HEINZ (2005): *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5–8 (SLS 5–8)*. Bern: Hans Huber.

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.
- BAACKE, DIETER/FRANK, GÜNTER/RADDE, MARTIN (1991): *Medienwelten – Medienorte. Jugend und Medien in Nordrhein-Westfalen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- BACHMAIR, BEN (1996): *Fernsehkultur. Subjektivität in einer Welt bewegter Bilder*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- BACHMAIR, BEN (1999): Ein Kinderzimmer als Text. Bedeutungskonstitution als kulturelle Aktivität der Rezipienten. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Frankfurt, Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, 189–203.
- BALLIS, ANJA/BURKARD, MIRJAM (2014): *Kinderliteratur im Medienzeitalter. Grundlagen und Perspektiven für den Unterricht in der Grundschule*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- BAMBERGER, RICHARD (1971): Neue Wege der Leseerziehung und Buchpädagogik. In: Bamberger, Richard (Hrsg.): *Jugendliteratur und Buchpädagogik*. München: Jugend und Volk, 62–77.
- BAMBERGER, RICHARD (2000): *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projekts „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“*. Wien: öbv & hpt.
- BAMLER, VERA/WERNER, JILIAN/WUSTMANN, CORNELIA (2010): *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden*. Weinheim/München: Juventa.
- BANDURA, ALBERT (1976): *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- BANDURA, ALBERT (1979): *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BANDURA, ALBERT (1997): *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- BARSCHE, ACHIM (2011): Zum Begriff der Medienkonvergenz. In: Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (Hrsg.): *Medienkonvergenz im Deutschunterricht*. München: kopaed, 38–49.
- BARTER, CHRISTINE/RENOLD, EMMA (2000): ‚I wanna tell you a story‘: Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. In: *International Journal of Social Research Methodology*, 3. Jg. (4), 307–323.
- BARTSCH, ANNE/HÜBNER, SUSANNE/VIEHOFF, REINHOLD (2003): Über das Glück des Lesens. Lektüre und Emotionen. In: *Schüler – Lesen und Schreiben*, 26–29.

- BASTIAN, ANNETTE (2003): *Das Erbe der Kassettenkinder ... ein spezialgelagerter Sonderfall*. Brühl: ecommedia.
- BAUMANN, MENNO/BOLZ, TIJS/ALBERS, VIVIANE (2017): „Systemsprenger“ in der Schule. Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren. Weinheim/Basel: Beltz.
- BAUMERT, JÜRGEN/KLIEME, ECKHARD/NEUBRAND, MICHAEL/PRENZEL, MANFRED/SCHIEFELE, ULRICH/SCHNEIDER, WOLFGANG/STANAT, PETRA/TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN/WEIB, MANFRED (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- BAUR, SIEGFRIED (2016): Zum Projekt. Einleitung. In: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*. Innsbruck: StudienVerlag, 9–14.
- BAUR, SIEGFRIED/PETERLINI, HANS KARL (Hrsg.) (2016): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*. Innsbruck: StudienVerlag.
- BELGRAD, JÜRGEN (2015): Leseförderung durch Vorlesen. In: Bräuer, Gerd/Trischler, Franziska (Hrsg.): *Lernchance: Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten in der Schule*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 19–39.
- BENEDIKT, KURT (2018): Lautlese-Tandems zur Förderung der Leseflüssigkeit. Ein Praxisbericht mit Übungen und erweiterten Vorlesevariationen. In: Kutzelmann, Sabine/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Praxis der Lautleseverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 61–83.
- BENZ, JASMIN (2018): Vignetten. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 203–219.
- BEREITER, CARL (2002): Design Research for Sustained Innovation. In: *Cognitive Studies: Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9. Jg. (3), 321–327.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2022): Ein didaktisch orientiertes Modell der Hörspielanalyse. Medienwissenschaftliche und -didaktische Perspektivierung am Beispiel von Thabo. Detektiv und Gentleman – Der Nashorn-Fall. In: Lehnert, Nils/Schenker, Ina/Wicke, Andreas (Hrsg.): *Gehörte Geschichten. Phänomene des Auditiven*. Berlin/Boston: De Gruyter, 255–268.

- BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA (2000): *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Sauerländer.
- BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA (2010a): *Das Lesen: anregen – fördern – begleiten*. 2. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.
- BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA (2010b): Einsichten in Leseverhalten und Lesenkönnen. In: Schulz, Gudrun (Hrsg.): *Lesen lernen in der Grundschule. Lesekompetenz und Leseverstehen. Förderung und Bücherwelten*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 24–36.
- BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA/GRABER, TANJA/MANETSCH, CHRISTOF (2016): Lesen, Körperlichkeit und der handelnde Umgang mit Texten (auf der Sekundarstufe I). In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38. Jg. (1), 127–142.
- BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA/SCHNEIDER, HANSJAKOB (2007): Freies Lesen oder Lesetraining? Zu den Wirkungen zweier Unterrichtsmethoden auf die Lesekompetenz und -motivation. Ergebnisse der Schweizer Studie „Lese- und Schreibkompetenzen fördern“. In: *JuLit*, 33. Jg. (4), 48–54.
- BETHMANN, STEPHANIE (2020): *Methoden als Problemlöser. Wegweiser für die qualitative Forschungspraxis*. 2., korrigierte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- BEYWL, WOLFGANG (2019): Rezension zu: Herbert Altrichter, Peter Posch, Harald Spann: *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. URL: <https://www.socialnet.de/rezensionen/24662.php> (03.03.2023).
- BINDER, LUCIA (1993): Funktionaler Analphabetismus – ein weltweites Problem. In: Beisbart, Ortwin et al. (Hrsg.): *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Auer, 29–38.
- BISCHOF, ULRIKE/HEIDTMANN, HORST (1997): Lebensbewältigung durch Freundschaft. Drei aktuelle Filmverbuchungen im Vergleich. In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 49. Jg. (4), 222–227.
- BISCHOF, ULRIKE/HEIDTMANN, HORST (2003): *Film- und Fernsehbücher: Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund*. Stuttgart: MFG.
- BISS (Hrsg.) (2015): *BiSS-Journal. Durchgängige Leseförderung*. Köln: Mercator-Institut.
- BLELL, GABRIELE (2015): Der Leser als ‚Grenzgänger‘: Entwicklung intermedialer Lese- und Sehkompetenzen. In: Hecke, Carola/Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. 2., unv. Auflage. Tübingen: Narr, 94–110.

- BÖHM, KERSTIN (2017): *Archaisierung und Pinkifizierung. Mythen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur*. Bielefeld: transcript.
- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH (1966): VIII. Pädagogische Forschung und philosophisches Denken in Deutschland. In: Bollnow, Otto Friedrich: *Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 120–141.
- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH (1968): *Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. 3. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- BOLZ, NORBERT (1994): Für eine posthumane Kultur. In: Kuhlmann, Andreas (Hrsg.): *Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne*. Frankfurt, Main: Fischer, 133–154.
- BONFADELLI, HEINZ (1988): Lesen, Fernsehen und Lernen. Eine Studie über differentielle Kommunikationseffekte bei 15jährigen Zürcher Jugendlichen. In: *Publizistik*, 33. Jg. (2–3), 437–455.
- BONFADELLI, HEINZ/SAXER, ULRICH (1986): *Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik*. Zug: Klett; Balmer.
- BONG, MIMI/CLARK, RICHARD E. (1999): Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. In: *Educational Psychologist*, 34. Jg. (3), 139–153.
- BONG, MIMI/SKAALVIK, EINAR M. (2003): Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? In: *Educational Psychology Review*, 15. Jg. (1), 1–40.
- BÖNNIGHAUSEN, MARION (2010): Intermedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker et al. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 503–514.
- BÖNNIGHAUSEN, MARION (2019): Transmediales Erzählen im Bilderbuch. In: Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 131–152.
- BORTZ, JÜRGEN/DÖRING, NICOLA (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer.
- BÖTTCHER, WOLFGANG/HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER/BROHM, MICHAELA (2006): Evaluation im Bildungswesen. In: Böttcher, Wolfgang/Holtappels, Heinz Günter/

- Brohm, Michaela (Hrsg.): *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*. Weinheim/München: Juventa, 7–21.
- BÖTTGER, KATHARINA (2008): *Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende*. Münster: Waxmann.
- BOYD, DANAH (2019): Affordanzen. In: Wampfler, Philippe (Hrsg.): *Macht im Netz. Vom Cybermobbing bis zum Überwachungsstaat*. Ditzingen: Reclam, 48–53.
- BRAKE, ANNA/BREMER, HELMUT/LANGE-VESTER, ANDREA (2013): Empirisch arbeiten mit Bourdieu: Eine Einleitung. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 7–19.
- BRÄUER, CHRISTOPH (2010): *Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung. Theoretische und empirische Perspektiven*. Weinheim/München: Juventa.
- BREDEL, URSULA (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2., durchges. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- BREITENBACH, ERWIN (2012): Intensivförderung von lese-rechtschreibschwachen Kindern in der Grundschule. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 4. Jg. (2), 167–182.
- BRENDEL-PERPINA, INA (2017): Literaturbetrieb live! Event-Formate der kulturellen Praxis Literatur. In: *kjle&m*, 69. Jg. (3), 42–48.
- BREUKER, JULIA J./ROST, DETLEF H. (2011): Zur Erfassung des Selbstkonzepts im Vor- und Grundschulalter. In: Hellmich, Frank (Hrsg.): *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer, 231–246.
- BREYER, CAROLINE/LEDERER, JULIA (2020): Entwicklung der Lesefähigkeiten innerhalb der zweiten Grundschulklasse unter Berücksichtigung des Geschlechts, der Erstsprache, des individuellen Leistungsniveaus und des Zusammenhanges zum Rechtschreiben. In: Paleczek, Lisa/Seifert, Susanne (Hrsg.): *Inklusiver Leseunterricht. Leseentwicklung, Diagnostik und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS, 23–45.
- BRINKMANN, MALTE (2014): Verstehen, Auslegen und Beschreiben zwischen Hermeneutik und Phänomenologie. Zum Verhältnis und zur Differenz hermeneutischer Rekonstruktion und phänomenologischer Deskription am Beispiel von Günther Bucks Hermeneutik der Erfahrung. In: Schenk, Sabrina/Pauls, Torben (Hrsg.): *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 199–222.

- BRINKMANN, MALTE (2017): Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Ein systematischer Überblick von ihren Anfängen bis heute. In: Brinkmann, Malte/Buck, Marc Fabian/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS, 17–45.
- BROSCH, RENATE (2014): Literarische Lektüre und imaginative Visualisierung: Kognitionsnarratologische Aspekte. In: Benthien, Claudia/Weingart, Brigitte (Hrsg.): *Handbuch Literatur & visuelle Kultur*. Berlin/Boston: De Gruyter, 104–120.
- BROSCH, HEIDEMARIE (2018): Herabzublicken ist keine Option! In: *eselsohr*, 37. Jg. (3), 10–11.
- BROZO, WILLIAM G. (2002): *To be a boy, to be a reader. Engaging teen and preteen boys in active literacy*. Newark, Del.: International Reading Association.
- BRÜGELMANN, HANS (1981): Taktiken des Lesens – Zugriffsweisen im Leseprozess. In: Ritz-Fröhlich, Gertrud (Hrsg.): *Lesen im 2.–4. Schuljahr*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81–91.
- BRÜGELMANN, HANS (2018): Lesen als Sinnsuche. Auch Lesenlernen ist mehr als der Erwerb von Techniken. In: *Lernen und Lernstörungen*, 7. Jg. (1), 21–31.
- BRÜGELMANN, HANS/BRINKMANN, ERIKA (2021): Wie kann man erfassen, was Texte für echte Leseanfänger\*innen leicht oder schwierig macht? Zur Begründung des „Bremer Erstlese-Index“ (BRELIX). DOI: 10.25656/01:21668 (09.07.2023).
- BUCHER, PRISKA (2004): *Leseverhalten und Leseförderung. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender*. Zürich: Pestalozzianum.
- BUCHREPORT (2013): *Der zeitlose Roman. Thienemann schnürt zu 40 Jahre Momo ein Jubiläumpaket*. URL: <https://www.buchreport.de/news/der-zeitlose-roman/#> (21.02.2023).
- BUDEUS-BUDE, ROSWITHA (1992): Lust der Leser, Frust der Erzieher. Einführung in das Seminar „aktuell“ zum Thema „Trivialliteratur“. In: *JuLit*, 18. Jg. (3), 2–9.
- BURZAN, NICOLE (2016): *Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- CACIOPPO, JOHN T./PETTY, RICHARD E./FEINSTEIN, JEFFREY A./JARVIS, W. BLAIR G. (1996): Dispositional Differences in Cognitive Motivation: The Life and Times of Individuals Varying in Need for Cognition. In: *Psychological Bulletin*, 119. Jg. (2), 197–253.

- CALFEE, ROBERT/DRUM, PRISCILLA (1986): Research on Teaching Reading. In: Wittrock, Merlin C. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Macmillan, 804–849.
- CARDWELL, SARAH (2002): *Adaptation revisited. Television and the classic novel*. Manchester: Manchester University Press.
- CENTER, YOLA/WHELDALL, KEVIN/FREEMAN, LOUELLA/OUTHRED, LYNNE/MCNAUGHT, MARGARET (1995): An evaluation of Reading Recovery. In: *Reading Research Quarterly*, 30. Jg. (2), 240–263.
- CHAPMAN, JAMES W./TUNMER, WILLIAM E. (1997): A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. In: *British Journal of Educational Psychology*, 67. Jg. (3), 279–291.
- CHAPMAN, JAMES W./TUNMER, WILLIAM E./PROCHNOW, JANE E. (2000): Early Reading-Related Skills and Performance, Reading Self-Concept, and the Development of Academic Self-Concept: A Longitudinal Study. In: *Journal of Educational Psychology*, 92. Jg. (4), 703–708.
- CHARLTON, MICHAEL (1997): Medienrezeption und Lebensbewältigung. In: *Der Deutschunterricht*, 49. Jg. (3), 10–17.
- CHEMERO, ANTHONY (2009): *Radical Embodied Cognitive Science*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- CHRISTMANN, URSULA (2010): Lesepsychologie. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 148–200.
- CHRISTOF, EVELINE/SCHWARZ, JOHANNA F. (Hrsg.) (2013): *Lernseits des Geschehens. Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten*. Innsbruck: StudienVerlag.
- CLARK, CHRISTINA/OSBORNE, SARAH/AKERMAN, RODIE (2008): *Young People's Self-Perceptions as Readers. An investigation including family, peer and school influences*. London. URL: [https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/2008\\_01\\_04\\_free\\_research\\_-\\_self-perceptions\\_as\\_readers\\_2008\\_3IWG1Cy.pdf](https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/2008_01_04_free_research_-_self-perceptions_as_readers_2008_3IWG1Cy.pdf) (30.05.2023).
- CLAUSSEN, CLAUDIUS (2006): Tipps fürs Vorlesen. In: *Praxis Deutsch*, 33. Jg. (199), 14.
- CLAY, MARIE M. (1985): *The Early Detection of Reading Difficulties*. 3<sup>rd</sup> ed. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- CLAY, MARIE M. (1993): *Reading Recovery. A Guidebook for Teachers in Training*. Auckland, New Zealand: Heinemann.

- CLAY, MARIE M. (2002): *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. 2<sup>nd</sup> ed. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- CLAY, MARIE M. (2016): *Literacy Lessons. Designed for Individuals*. 2<sup>nd</sup> ed. Auckland, New Zealand: The Marie Clay Literacy Trust.
- COBB, PAUL/CONFREY, JERE/DISESSA, ANDREA/LEHRER, RICHARD/SCHAUBLE, LEONA (2003): Design Experiments in Educational Research. In: *Educational Researcher*, 32. Jg. (1), 9–13.
- COLLINS, ALLAN/BROWN, JOHN SEELY/NEWMAN, SUSAN E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, Lauren B. (Hrsg.): *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Boca Raton, FL: Routledge, 453–494.
- COLTHEART, MAX (1978): Lexical access in simple reading tasks. In: Underwood, Geoffrey (Hrsg.): *Strategies of Information Processing*. London: Academic Press, 151–216.
- CONRADI, KRISTIN/JANG, BONG GEE/MCKENNA, MICHAEL C. (2014): Motivation Terminology in Reading Research: A Conceptual Review. In: *Educational Psychology Review*, 26. Jg. (1), 127–164.
- CRAMER, EUGENE H./CASTLE, MARRIETTA (1994): Developing Lifelong Readers. In: Cramer, Eugene H./Castle, Marrietta (Hrsg.): *Fostering the Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education*. Newark, Del.: International Reading Association, 3–9.
- CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY (2010): *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. 11. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DAHRENDORF, MALTE (1975): Literaturdidaktik und Trivalliteratur. In: Dahrendorf, Malte (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Umbruch. Aufsätze zur Literaturdidaktik, Trivalliteratur, Jugendliteratur*. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag, 95–103.
- DAHRENDORF, MALTE (1996): *Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. Plädoyer für einen lese- und leserorientierten Literaturunterricht*. Berlin: Volk und Wissen.
- DANKERT, BIRGIT (2006): Die öffentlichen Bibliotheken. In: Franzmann, Bodo et al. (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. 2., unveränd. Nachdruck. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 473–476.
- DANKERT, BIRGIT (2016): *Michael Ende. Gefangen in Phantasien*. Darmstadt: Lambert Schneider.

- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN (2009): *Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Eine empirische Studie zur kulturosoziologischen Leseforschung*. Frankfurt, Main: Peter Lang.
- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN (2016): Die Digital Natives und der Literaturunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, 68. Jg. (5), 36–45.
- DECI, EDWARD L./RYAN, RICHARD M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg. (2), 223–238.
- DECKE-CORNILL, HELENE/KÜSTER, LUTZ (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- DECRISTAN, JASMIN/HARDY, ILONCA/KLIEME, ECKHARD/BÜTTNER, GERHARD/HERTEL, SILKE/KUNTER, MAREIKE/LÜHKEN, ARNIM (2017): Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht. In: Hartmann, Ulrike/Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (Hrsg.): *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums*. Stuttgart: Kohlhammer, 312–326.
- DEHN, MECHTHILD (1994): *Schlüsselszenen zum Schriffterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- DEHN, MECHTHILD (1996): Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra/Kruse, Norbert (Hrsg.): *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept*. Weinheim/Basel: Beltz, 16–30.
- DEHN, MECHTHILD (1998): Lehrerhilfen bei Leseschwierigkeiten. In: Crämer, Claudia/Füssenich, Iris/Schumann, Gabriele (Hrsg.): *Lesekompetenz erwerben und fördern*. Braunschweig: Westermann, 45–70.
- DEHN, MECHTHILD (1999): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin: Volk und Wissen.
- DEHN, MECHTHILD (2006): Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. Lesenlernen – Lesenlehren. In: Franzmann, Bodo et al. (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. 2., unveränd. Nachdruck. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 570–584.
- DEHN, MECHTHILD (2010): Lesenlernen und Leseförderung. In: Schulz, Gudrun (Hrsg.): *Lesen lernen in der Grundschule. Lesekompetenz und Leseverstehen. Förderung und Bücherwelten*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 136–150.

- DEHN, MECHTHILD (2020): *Zeit für die Schrift. Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- DEHN, MECHTHILD/MERKLINGER, DANIELA/SCHÜLER, LIS (2011): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- DEMI, ANNA-LENA (2021): Symmediale Möglichkeiten im Resonanzraum Literaturunterricht. Potenziale aus inklusiver Perspektive. In: *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 3. Jg. (1), 1–23. URL: <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2021.1.3> (09.04.2022).
- DENISSEN, JAAP J. A./ZARRETT, NICOLE R./ECCLES, JACQUELYNNE S. (2007): I like to Do It, I'm Able, and I Know I Am: Longitudinal Couplings between Domain-Specific Achievement, Self-Concept, and Interest. In: *Child Development*, 78. Jg. (2), 430–447.
- DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE (2003): Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. In: *Educational Researcher*, 32. Jg. (1), 5–8.
- DIEDRICH, JENNIFER/SCHIEPE-TISKA, ANJA/ZIERNWALD, LISA/TUPAC-YUPANQUI, ANA/WEIS, MIRJAM/MCELVANY, NELE/REISS, KRISTINA (2019): Lesebezogene Schülermerkmale in PISA 2018: Motivation, Leseverhalten, Selbstkonzept und Lesestrategiewissen. In: Reiss, Kristina et al. (Hrsg.): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 81–109.
- DIMBATH, OLIVER/ERNST-HEIDENREICH, MICHAEL/ROCHE, MATTHIAS (2018): Praxis und Theorie des Theoretical Sampling. Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. In: *FQS (Forum: Qualitative Sozialforschung)*, 19. Jg. (3). URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2810/4311> (07.10.2021).
- DIRKS, UNA (2019): Diagnose interkultureller Kompetenz mit Fallvignetten. Der ‚Schuhplattler‘ im Unterrichtsdiskurs. In: Maak, Diana/Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann, 95–120.
- DÖBELI HONEGGER, BEAT (2016): *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep.
- DOLLE-WEINKAUFF, BERND (2011): Manga und ihr Einfluss auf junge Leser in Deutschland. In: Haug, Christine/Vogel, Anke (Hrsg.): *Quo vadis Kinderbuch? Gegenwart und Zukunft der Literatur für junge Leser*. Wiesbaden: Harrassowitz, 121–140.

- DÖRING, NICOLA/BORTZ, JÜRGEN (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- DÖRSCHMANN, JANA (2003): *Das Freie Lesen. Eine handlungsorientierte Leseförderung für die Sekundarstufe I mit einer entsprechenden Motivierung für leseferne Kinder und Jugendliche*. Hamburg: Dr. Kovač.
- DRESCHKE, ANJA/HUYNH, ILHAM/KNIPP, RAPHAELA/SITTLER, DAVID (2016): Einleitung. In: Dreschke, Anja et al. (Hrsg.): *Reenactments. Medienpraktiken zwischen Wiederholung und kreativer Aneignung*. Bielefeld: transcript, 9–23.
- DRESING, THORSTEN/PEHL, THORSTEN (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 5. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- DUBE, JULIANE (2017): Stille Lesezeiten 2.0. In: Dietz, Florian/Wind, Gerd Peter (Hrsg.): *Zwischen Büchern und Bildschirmen. Lesen und Schreiben lernen in verschiedenen Medien*. Herzogenrath: DGLS, 77–93.
- DUBE, JULIANE/PREDIGER, SUSANNE (2017): Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. In: *leseforum.ch* (1), 1–14. URL: [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017\\_1\\_Dube\\_Prediger.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf) (17.05.2022).
- DUZY, DAGMAR/EHM, JAN-HENNING/SOUVIGNIER, ELMAR/SCHNEIDER, WOLFGANG/GOLD, ANDREAS (2013): Prädiktoren der Lesekompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45. Jg. (4), 173–190.
- D'YDEWALLE, GÉRY/PRAET, CAROLINE/VERFAILLIE, KARL/VAN RENSBERGEN, JOHAN (1991): Watching Subtitled Television. Automatic Reading Behavior. In: *Communication Research*, 18. Jg. (5), 650–666.
- ECCLES, JACQUELYNNE S./WIGFIELD, ALLAN/HAROLD, RENA D./BLUMENFELD, PHYLLIS (1993): Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions during Elementary School. In: *Child Development*, 64. Jg. (3), 830–847.
- ECKERMAN, TORSTEN (2017): *Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen*. Wiesbaden: Springer VS.
- EDELSON, DANIEL C. (2002): Design Research: What We Learn When We Engage in Design. In: *Journal of the Learning Sciences*, 11. Jg. (1), 105–121.
- EGGERT, HARTMUT/GARBE, CHRISTINE (1995): *Literarische Sozialisation*. Stuttgart: J. B. Metzler.

- EHRMANN-LUDWIG, NICOLE/RITTER, ANNA (2018): Audiobeispiele zum Erwerb von Diagnose- und Förderkompetenz in Deutsch als Zweitsprache. In: Sonnleitner, Magdalena et al. (Hrsg.): *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung. Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, 193–206.
- EISENBEIB, ULRICH (1993): 12- bis 16jährige als Leser. In: Beisbart, Ortwin et al. (Hrsg.): *Leseförderung und Leserziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Auer, 92–99.
- ELLESTRÖM, LARS (2014): *Media Transformation: The Transfer of Media Characteristics among Media*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- ELLESTRÖM, LARS (2017): Adaptation and Intermediality. In: Leitch, Thomas M. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Adaptation Studies*. New York: Oxford University Press, 509–526.
- ENGELKAMP, JOHANNES (1990): *Das menschliche Gedächtnis. Das Erinnern von Sprache, Bildern und Handlungen*. Göttingen: Hogrefe.
- ENNEMOSER, MARCO (2003a): *Der Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung von Lesekompetenzen. Eine Längsschnittstudie vom Vorschulalter bis zur dritten Klasse*. Hamburg: Dr. Kovač.
- ENNEMOSER, MARCO (2003b): Effekte des Fernsehens im Vor- und Grundschulalter. Ursachen, Wirkmechanismen und differenzielle Effekte. In: *Nervenheilkunde*, 22. Jg. (9), 443–453.
- ENNEMOSER, MARCO/MARX, PETER/WEBER, JUTTA/SCHNEIDER, WOLFGANG (2012): Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. Evidenz aus zwei Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur 4. Klasse. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44. Jg. (2), 53–67.
- ENNEMOSER, MARCO/SCHNEIDER, WOLFGANG (2004): Entwicklung von Lesekompetenz – Hemmende Einflüsse des medialen Umfelds. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim/München: Juventa, 375–401.
- ENNEMOSER, MARCO/SCHNEIDER, WOLFGANG (2007): Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. In: *Journal of Educational Psychology*, 99. Jg. (2), 349–368.

- ERICKSON, FREDERICK (1986): Qualitative Methods in Research on Teaching. In: Wittrock, Merlin C. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Macmillan, 119–161.
- ERLINGER, HANS DIETER (2001): Die Helden der Kinder in ihren Medien. In: Richter, Karin/Trautmann, Thomas (Hrsg.): *Kindsein in der Mediengesellschaft. Interdisziplinäre Annäherungen*. Weinheim: Beltz, 49–59.
- EULENBERGER, JÖRG (2011): Aussiedlerjugendliche an der ersten Schwelle. Eine deskriptive Längsschnittanalyse. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6. Jg. (2), 151–166.
- EULER, DIETER (2014a): Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): *Design-Based Research*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 97–112.
- EULER, DIETER (2014b): Design Research – A Paradigm Under Development. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): *Design-Based Research*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 15–41.
- EULER, DIETER/SLOANE, PETER F.E. (Hrsg.) (2014a): *Design-Based Research*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- EULER, DIETER/SLOANE, PETER F.E. (2014b): Editorial. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): *Design-Based Research*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 7–12.
- EWERS, HANS-HEINO (2004): Die Göttersagen der Gegenwart. In: *1001 Buch* (2), 4–10.
- EWERS, HANS-HEINO (2018): *Michael Ende neu entdecken. Was Jim Knopf, Momo und die unendliche Geschichte Erwachsenen zu sagen haben*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- FABER, GÜNTER (1992): Bereichsspezifische Beziehungen zwischen leistungsthematischen Schülerelbstkonzepten und Schulleistungen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 24. Jg. (1), 66–82.
- FAULTICH, WERNER/STROBEL, RICARDA (1986): ‚Verbuchung‘ als medienästhetisches Problem: Eine Fallstudie zu ‚Alien‘. Siegen: MuK.
- FEIERABEND, SABINE/RATHGEB, THOMAS/KHEREDMAND, HEDIYE/GLÖCKLER, STEPHAN (2021a): *JIM 2021. Jugend, Information, Medien*. Stuttgart: mpfs.
- FEIERABEND, SABINE/RATHGEB, THOMAS/KHEREDMAND, HEDIYE/GLÖCKLER, STEPHAN (2021b): *KIM 2020. Kindheit, Internet, Medien*. Stuttgart: mpfs.
- FEIERABEND, SABINE/RATHGEB, THOMAS/KHEREDMAND, HEDIYE/GLÖCKLER, STEPHAN (2022): *JIM 2022. Jugend, Information, Medien*. Stuttgart: mpfs.

- FEIERABEND, SABINE/KAHL, ANNETT (2017): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2016. In: *Media Perspektiven* (4), 216–227.
- FEIERABEND, SABINE/KARG, ULRIKE/RATHGEB, THOMAS (2012): *JIM 2012. Jugend, Information, (Multi-)Media*. Stuttgart: mpfs.
- FEIERABEND, SABINE/KARG, ULRIKE/RATHGEB, THOMAS (2013a): *KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet*. Stuttgart: mpfs.
- FEIERABEND, SABINE/KARG, ULRIKE/RATHGEB, THOMAS (2013b): *miniKIM 2012. Kleinkinder und Medien*. Stuttgart: mpfs.
- FEIERABEND, SABINE/KLINGLER, WALTER (1998): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung 1997 von Drei- bis 13jährigen. In: *Media Perspektiven* (4), 167–178.
- FEIERABEND, SABINE/PLANKENHORN, THERESE/RATHGEB, THOMAS (2015): *KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet*. Stuttgart: mpfs.
- FEIERABEND, SABINE/PLANKENHORN, THERESE/RATHGEB, THOMAS (2017): *KIM 2016. Kindheit, Internet, Medien*. Stuttgart: mpfs.
- FEIERABEND, SABINE/RATHGEB, THOMAS/REUTTER, THERESA (2019): *KIM 2018. Kindheit, Internet, Medien*. Stuttgart: mpfs.
- FEIL, CHRISTINE (2003): Kommerzialisierung der Kindheit und Marktintegration der Kinder – Einige Entwicklungslinien. In: *merz*, 47. Jg. (6), 26–33.
- FELLOWES, JANET/OAKLEY, GRACE (2020): *Language, Literacy and Early Childhood Education*. 3<sup>rd</sup> ed. Docklands Victoria: Oxford University Press.
- FELTEN, MICHAEL (2019): Der Fachlehrer als Beziehungsarbeiter. Zur emotionalen Dimension des Unterrichtens. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 203–222.
- FESSLER, MARGRET (2013): Überlegungen aus der Praxis. In: Christof, Eveline/Schwarz, Johanna F. (Hrsg.): *Lernseits des Geschehens. Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten*. Innsbruck: StudienVerlag, 165–168.
- FESTMAN, JULIA (2012): Schüler mit Migrationshintergrund – Was bringen sie mit ins Klassenzimmer und was haben alle davon? In: Winters-Ohle, Elmar/Seipp, Bettina/Ralle, Bernd (Hrsg.): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 183–191.

- FEUSER, GEORG (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik*, 28. Jg. (1), 4–48.
- FINCH, JANET (1987): The Vignette Technique in Survey Research. In: *Sociology*, 21. Jg. (1), 105–114.
- FISCHER, GABRIELE (2000): *Fernsehmotive und Fernsehkonsum von Kindern. Eine qualitative Untersuchung zum Fernsehalltag von Kindern im Alter von 8 bis 11 Jahren*. München: Reinhard Fischer.
- FISCHER, PETER (2012a): *Phänomenologische Soziologie*. Bielefeld: transcript.
- FISCHER, UTE (2012b): Die Leseentwicklung zweier Geschwisterkinder mit Migrationshintergrund in einer kombinierten Sprach- und Leseförderung. In: *Didaktik Deutsch*, 18. Jg. (32), 33–61.
- FISCHER, UTE (2012c): *Leseförderung im Anfangsunterricht*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- FISCHER, UTE/GASTEIGER-KLICPERA, BARBARA (2009): Ergebnisse einer Interventionsstudie zum basalen Lesen im differenzierten Unterricht. In: Jeuk, Stefan/Schmid-Barkow, Ingrid (Hrsg.): *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 115–138.
- FLEISCHER, SANDRA/HAJOK, DANIEL (2016): *Einführung in die medienpädagogische Praxis und Forschung. Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld der Medien*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- FLEISCHER, SANDRA/SEIFERT, ROBERT (2017): Die Ästhetik von Kinder- und Jugendmedien in einem globalisierten Medienmarkt. In: Schinkel, Sebastian/Herrmann, Ina (Hrsg.): *Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion*. Bielefeld: transcript, 219–235.
- FLINT, TORI K. (2020): Responsive play: Creating transformative classroom spaces through play as a reader response. In: *Journal of Early Childhood Literacy*, 20. Jg. (2), 385–410.
- FOHRMANN, JÜRGEN/MÜLLER, HARRO (1995): Einleitung. In: Fohrmann, Jürgen/Müller, Harro (Hrsg.): *Literaturwissenschaft*. München: Fink, 7–12.
- FOUNTAS, IRENE C./PINNELL, GAY S. (2017): *Guided Reading. Responsive Teaching Across the Grades*. 2<sup>nd</sup> ed. Portsmouth, NH: Heinemann.
- FOX, RICHARD/PANAGIOTOPOULOS, DIAMANTIS/TSOUPAROPOULOU, CHRISTINA (2015): Affordanz. In: Meier, Thomas/Ott, Michael R./Sauer, Rebecca (Hrsg.):

- Materiale Textkulturen. Konzepte – Materialien – Praktiken.* Berlin/München: De Gruyter, 63–70.
- FREDERKING, VOLKER (2004): Lesen und Leseförderung im medialen Wandel. Symmedialer Deutschunterricht nach PISA. In: Frederking, Volker (Hrsg.): *Lesen und Symbolverstehen.* München: kopaed, 37–66.
- FREDERKING, VOLKER (2006): Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners ‚Emil und die Detektive‘. In: Frederking, Volker et al. (Hrsg.): *Filmdidaktik und Filmästhetik.* München: kopaed, 204–229.
- FREDERKING, VOLKER (2010): Symmedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker et al. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Medien-didaktik.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 515–545.
- FREDERKING, VOLKER/KROMMER, AXEL/MAIWALD, KLAUS (2018): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung.* 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- FREY, UTE (2003): Verfilmte Figuren – Hindernisse oder Begleiter auf dem Weg zum Buch? In: Hurrelmann, Bettina/Becker, Susanne H. (Hrsg.): *Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht.* Weinheim: Juventa, 132–145.
- FREYERMUTH, GUNDOLF S. (2020): Schrift und Bild in transmedialen Erzählungen und digitalen Spielen. In: *Der Deutschunterricht*, 72. Jg. (5), 55–64.
- FRICK, JÜRIG (2019): *Die Kraft der Ermutigung. Grundlagen und Beispiele zur Hilfe und Selbsthilfe.* 3., überarbeitete und ergänzte Auflage. Bern: Hogrefe.
- FRICKE, REINER (1995): Evaluation von Multimedia. In: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia.* Weinheim: Beltz (PVU), 401–413.
- FRIEBE, HOLM/LOBO, SASCHA (2006): *Wir nennen es Arbeit. Die digitale Bohème oder: Intelligentes Leben jenseits der Festanstellung.* München: Heyne.
- FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA (2013): Denken, Forschen, Verstehen mit Bourdieu – eine reflexive Rekonstruktion des komplexen Verhältnisses zwischen Theorie und Empirie. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 255–277.

- FRITZ, ANGELA (1991): *Lesen im Medientumfeld. Eine Studie zur Entwicklung und zum Verhalten von Lesern in der Mediengesellschaft auf der Basis von Sekundäranalysen zur Studie „Kommunikationsverhalten und Medien“*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- FRÖHLICH, VINCENT (2015): *Der Cliffhanger und die serielle Narration. Analyse einer transmedialen Erzähltechnik*. Bielefeld: transcript.
- FUCHS, WERNER T. (2017): *Crashkurs Storytelling. Grundlagen und Umsetzungen*. Freiburg im Breisgau: Haufe.
- FUHS, BURKHARD (2011): Kindliche Massen- und Populärkultur als Herausforderung? In: *merz*, 55. Jg. (1), 24–31.
- FUB, SUSANNE/KARBACH, UTE (2019): *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. 2. Auflage. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- GADBERRY, SHARON (1980): Effects of restricting first graders' TV-viewing on leisure time use, IQ change, and cognitive style. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1. Jg. (1), 45–57.
- GAILBERGER, STEFFEN (2013): *Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler. Zur Wirkung von lektürebegleitenden Hörbüchern und Lesebewusstmachungsstrategien*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- GAILBERGER, STEFFEN/NIX, DANIEL (2013): Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe. In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim/Basel: Beltz, 32–69.
- GARBE, CHRISTINE (2010a): Lesesozialisation. In: Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (Hrsg.): *Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 167–221.
- GARBE, CHRISTINE (2010b): Wie werden Kinder zu engagierten und kompetenten Lesern? In: Schulz, Gudrun (Hrsg.): *Lesen lernen in der Grundschule. Lesekompetenz und Leseverstehen. Förderung und Bücherwelten*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 9–23.
- GASTEIGER-KLICPERA, BARBARA (2020): Diversität in der Entwicklung des Lesens. In: Paleczek, Lisa/Seifert, Susanne (Hrsg.): *Inklusiver Leseunterricht. Leseentwicklung, Diagnostik und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS, 3–21.
- GATTERMAIER, KLAUS (2003): *Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. Regensburg: Edition Vulpes.

- GEERTZ, CLIFFORD (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt, Main: Suhrkamp.
- GENETTE, GÉRARD (2001): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt, Main: Suhrkamp.
- GIESA, FELIX (2020): *Grafisches Erzählen in Comics, Manga und Graphic Novels*. In: *Der Deutschunterricht*, 72. Jg. (5), 46–54.
- GIESECKE, HERMANN (2015): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. 12., überarb. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- GOGOLIN, INGRID (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2., unveränd. Auflage. Münster: Waxmann.
- GOLD, ANDREAS (2009): Leseflüssigkeit. Dimensionen und Bedingungen bei lese-schwachen Hauptschülern. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim/München: Juventa, 151–164.
- GOLD, ANDREAS/NIX, DANIEL/RIECKMANN, CAROLA/ROSEBROCK, CORNELIA (2010): Bedingungen des Textverstehens bei lese-schwachen Zwölfjährigen mit und ohne Zuwanderungshintergrund. In: *Didaktik Deutsch*, 15. Jg. (28), 59–74.
- GOLD, ANDREAS/ROSEBROCK, CORNELIA (2017): Leseförderung im Klassenverband. In: Hartmann, Ulrike/Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (Hrsg.): *Entwicklungs-verläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums*. Stuttgart: Kohlhammer, 340–353.
- GOLLWITZER, MARIO/JÄGER, REINHOLD S. (2009): *Evaluation. Kompakt*. Weinheim/Basel: Beltz (PVU).
- GORNIK, DOMINIKA PAULA/JUNGMANN, TANJA (2020): *Zweitspracherwerb*. URL: <https://www.socialnet.de/lexikon/Zweitspracherwerb> (09.06.2023).
- GÖTZ, ERIKA/GUTZMANN, MARION/HOPPE, IRENE/SCHENK, GERHILD (2006): *Lesetrainer 4. Texte erschließen – Bildungsstandards erreichen*. Berlin: Cornelsen.
- GÖTZ, MAYA (2018): Kinderfernsehen heute. Was Kinderfernsehen Mädchen und Jungen anbietet und wie sie es nutzen. In: *kjle&m*, 70. Jg. (3), 3–15.
- GOULD, DINAH (1996): Using vignettes to collect data for nursing research studies: how valid are the findings? In: *Journal of Clinical Nursing*, 5. Jg. (4), 207–212.
- GOULD, MARTY (2017): Teaching Adaptation. In: Leitch, Thomas M. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Adaptation Studies*. New York: Oxford University Press, 625–643.

- GRAF, WERNER (2011): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. 3., unveränd. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- GREENFIELD, PATRICIA M. (1987): *Kinder und neue Medien. Die Wirkungen von Fernsehen, Videospielen und Computern*. München/Weinheim: PVU.
- GRENZ, DAGMAR (2010): Szenische Interpretation, literarisches Lernen und moderner Kinderroman. In: Grenz, Dagmar (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 142–163.
- GRIEBHABER, WILHELM (o.J.): *Fragen zur Lernbiographie*. URL: <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/mix/lernbiografie.schubs.pdf> (03.09.2019).
- GRIMM, LEA (2020): Ein Modell zur Analyse, Auswahl und Bewertung populärkultureller Gegenstände für den Deutschunterricht. In: Grimm, Lea/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche. Didaktische und ästhetische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 333–341.
- GROEBEN, NORBERT (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- GROEBEN, NORBERT/SCHROEDER, SASCHA (2004): Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim/München: Juventa, 306–348.
- GROEN, MARGRIET A./VEENENDAAL, NATHALIE J./VERHOEVEN, LUDO (2019): The role of prosody in reading comprehension: evidence from poor comprehenders. In: *Journal of Research in Reading*, 42. Jg. (1), 37–57.
- GUGUTZER, ROBERT (Hrsg.) (2006): *body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports*. Bielefeld: transcript.
- GUTHRIE, JOHN T./CODDINGTON, CASSANDRA S. (2009): Reading Motivation. In: Wentzel, Kathryn R./Wigfield, Allan (Hrsg.): *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 503–525.
- HAGENER, MALTE/HEDIGER, VINZENZ (2015): Vorwort. In: Hagener, Malte/Hediger, Vinzenz (Hrsg.): *Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke*. Frankfurt, Main/New York: Campus Verlag, 7–16.
- HARMGARTH, FRIEDERIKE (1997): *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

- HASBROUCK, JAN (o.J.): *Understanding and Assessing Fluency*. URL: <https://www.readingrockets.org/article/understanding-and-assessing-fluency> (21.04.2021).
- HASBROUCK, JAN/TINDAL, GERALD (2017): *An update to compiled ORF norms. Technical Report No. 1702*. Eugene, OR. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594994.pdf> (01.08.2022).
- HATTIE, JOHN (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.
- HAUCK-THUM, UTA (2012): *Medienarbeit im Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz.
- HAUCK-THUM, UTA (2017): Adaptable Books – Inszenierungsräume für individuelle sprachliche und literarische Bildungserfahrungen. In: Abraham, Ulf/Brendel-Perpina, Ina (Hrsg.): *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 195–208.
- HECK, BETTINA (2001): Medienvergleich als Methode. „Homo faber“: Roman und Film im Deutschunterricht. In: Wermke, Jutta (Hrsg.): *HÖREN und SEHEN. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung*. München: kopaed, 125–143.
- HEDDRICH, GESINE (2017): *Der satanarchäolügenialkohollische Wunschpunsch, Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte*. Illerbachen/Berkheim: Krapp & Gutknecht.
- HEIDTMANN, HORST (1992): *Kindermedien*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- HEIDTMANN, HORST (1995): Von Bullerbü bis Beverly Hills: Kinderkultur heute. In: Bischof, Ulrike (Hrsg.): *Konfliktfeld Fernsehen – Lesen. Kindermedien zwischen Kunstanspruch und Kommerz*. Wien: Österr. Kunst- und Kulturverlag, 53–72.
- HEINEMANN, KARL-HEINZ (2020): Eine Win-Win-Situation. In: *Erziehung und Wissenschaft*, 73. Jg. (9), 26–27.
- HEINS, JOCHEN (2018): Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. In: *Didaktik Deutsch*, 23. Jg. (44), 27–43.
- HEINS, JOCHEN (2020): Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen. Hinweise zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung aus literaturdidaktischer Perspektive. In: *Leseräume*, 7. Jg. (6), 1–31. URL: <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2019/12/lr-erg-2020-1-Heins.pdf> (03.12.2021).
- HELMKE, ANDREAS (1992): *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe.

- HELMKE, ANDREAS (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 5. Auflage. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- HELMKE, ANDREAS/HELMKE, TUYET/SCHRADER, FRIEDRICH-WILHELM (2007): Unterrichtsqualität: Brennpunkte und Perspektiven der Forschung. In: Arnold, Karl-Heinz (Hrsg.): *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51–71.
- HENGST, HEINZ (1977): Nur Filme ohne Bilder? Ein paar Bemerkungen zu den Hörspelekkassetten für Kinder. In: *Ästhetik und Kommunikation*, 8. Jg. (27), 21–26.
- HENGST, HEINZ (1994): Der Medienverbund in der Kinderkultur. Ensembles, Erfahrungen und Resistenzen im Mediengebrauch. In: Hiegemann, Susanne/Swoboda, Wolfgang H. (Hrsg.): *Handbuch der Medienpädagogik. Theorieansätze – Traditionen – Praxisfelder – Forschungsperspektiven*. Opladen: Leske + Budrich, 239–254.
- HENGST, HEINZ (2014): Am Anfang war die Biene Maja. Medienverbund und Japanisierung der kommerziellen Kultur. In: Weiss, Harald (Hrsg.): *100 Jahre Biene Maja – Vom Kinderbuch zum Kassenschlager*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 143–165.
- HENGST, HEINZ (2017a): Das Verschwinden der Blockflöte. Zum Wandel ästhetischer Präferenzen und Praktiken. In: Schinkel, Sebastian/Herrmann, Ina (Hrsg.): *Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion*. Bielefeld: transcript, 39–53.
- HENGST, HEINZ (2017b): Ludisch-narrative Fusionen. URL: <http://kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/2028-ludisch-narrative-fusionen> (06.02.2021).
- HENNIES, JOHANNES/RITTER, MICHAEL (2015): Lesen literarischer Texte in inklusiven Lerngruppen. In: Blömer, Daniel et al. (Hrsg.): *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 261–266.
- HENNING, BERND/VORDERER, PETER (2001): Psychological Escapism: Predicting the Amount of Television Viewing by Need for Cognition. In: *Journal of Communication*, 51. Jg. (1), 100–120.
- HERNÉ, KARL-LUDWIG/LÖFFLER, CORDULA (2014): *LRS: Schwierigkeiten erkennen – Fähigkeiten fördern. Ein Praxishandbuch für Lehrende der Klassen 1–6*. Seelze: Klett Kallmeyer.

- HERRMANN, ULRICH (2019): Einführung. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 9–19.
- HETT-SCHILLER, DOROTHEA/SCHWALB, RENATE (1992): Blyton, Hitchcock und Co. Die Faszination der Serienliteratur – Arbeitsgruppenbericht. In: *JuLit*, 18. Jg. (3), 77–78.
- HICKETHIER, KNUT (1994): Die Fernsehserie und das Serielle des Programms. In: Giesenfeld, Günter (Hrsg.): *Endlose Geschichten. Serialität in den Medien*. Hildesheim: Olms, 55–71.
- HIEBLER, HEINZ (2020): Multimodale Perspektiven der medienorientierten Literaturinterpretation. In: *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 2. Jg. (2), 1–22. URL: <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.3> (12.10.2021).
- HILZENSAUER, WOLF (2017): *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- HOCHSTADT, CHRISTIANE/KRAFFT, ANDREAS/OLSEN, RALPH (2013): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen/Basel: A. Francke.
- HOCKE, ROMAN/IMHOF, AGNES/NEUMAHN, UWE (2019): *Die Eskapismus-Debatte in Deutschland*. URL: <https://michaelende.de/autor/biographie/die-eskapismus-debatte-deutschland> (23.02.2023).
- HOFFMANN, JEANETTE (2011): *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen*. Münster: Waxmann.
- HOLDER, FRIEDEMANN (2019): *Wege zum Metaphernverstehen. Ein Zeichensystemübergreifender Ansatz zur Didaktik der Metapher mit empirischer Fundierung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- HOLLE, KARL (1989): *Lesemotivationen und Lesehandlungen bei Schülern. Theoretische Grundlegung und empirische Befunde*. Frankfurt, Main: Peter Lang.
- HOLLE, KARL (2010): Psychologische Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Implikationen. In: Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (Hrsg.): *Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103–165.
- HOPPE, HENRIETTE (2022): Vorstellungen von Raum und Zeit entwickeln. Auditive Gestaltungen in Milena Baischs Kinderhörspiel Anton taucht ab. In: Lehnert, Nils/

- Schenker, Ina/Wicke, Andreas (Hrsg.): *Gehörte Geschichten. Phänomene des Auditiven*. Berlin/Boston: De Gruyter, 269–283.
- HORKHEIMER, MAX/ADORNO, THEODOR W. (2015 [1969]): *Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug*. Stuttgart: Reclam.
- HÖRNING, KARL H. (2004): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Hörning, Karl H./Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, 19–39.
- HUDSON, ROXANNE F./LANE, HOLLY B./PULLEN, PAIGE C. (2005): Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? In: *The Reading Teacher*, 58. Jg. (8), 702–714.
- HUIZINGA, JOHAN (1949): *Homo Ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelements der Kultur*. 3. Auflage. Basel/Brüssel/Köln/Wien: Pantheon.
- HULSLANDER, JACQUELINE/OLSON, RICHARD K./WILLCUTT, ERIK G./WADSWORTH, SALLY J. (2010): Longitudinal Stability of Reading-Related Skills and Their Prediction of Reading Development. In: *Scientific Studies of Reading*, 14. Jg. (2), 111–136.
- HUMER, MARGIT (2019): Evaluierung von Lautleseverfahren zur Förderung der Lesegeschwindigkeit und des Textverständnisses. In: *ph.script* (14), 38–44.
- HURRELMANN, BETTINA (1994): Leseförderung. In: *Praxis Deutsch*, 21. Jg. (127), 17–26.
- HURRELMANN, BETTINA (1995a): Lesenlernen als Grundlage einer umfassenden Medienkompetenz. In: Becher, Hans Rudolf/Bennack, Jürgen/Jürgens, Eiko (Hrsg.): *Taschenbuch Grundschule*. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 246–260.
- HURRELMANN, BETTINA (1995b): Lesesozialisation in der Medienwelt. In: Bischof, Ulrike (Hrsg.): *Konfliktfeld Fernsehen – Lesen. Kindermedien zwischen Kunstanspruch und Kommerz*. Wien: Österr. Kunst- und Kulturverlag, 17–34.
- HURRELMANN, BETTINA (1997): Was heißt hier ‚klassisch‘? In: Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur*. Frankfurt, Main: Fischer Taschenbuch, 9–20.
- HURRELMANN, BETTINA (1998): Lese- und Mediengewohnheiten im Umbruch – Eine pädagogische Herausforderung. In: Böck, Margit/Franzmann, Bodo (Hrsg.): *Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Dokumentation des Symposiums*. Baden-Baden: Nomos, 187–195.

- HURRELMANN, BETTINA (2002a): Leseleistung – Lesekompetenz. In: *Praxis Deutsch*, 29. Jg. (176), 6–18.
- HURRELMANN, BETTINA (2002b): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, 275–286.
- HURRELMANN, BETTINA (2013): Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 161–176.
- HURRELMANN, BETTINA (2015): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. 5. Auflage. Seelze/Zug: Klett Kallmeyer; Klett u. Balmer, 18–28.
- HURRELMANN, BETTINA/ELIAS, SABINE (Hrsg.) (1998): *Leseförderung in einer Medienkultur. Ein Sonderheft der Zeitschrift Praxis Deutsch*. Seelze: Friedrich.
- HURRELMANN, BETTINA/HAMMER, MICHAEL/NIEB, FERDINAND (1993): *Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- HURRY, JANE/SYLVA, KATHY (2007): Long-term outcomes of early reading intervention. In: *Journal of Research in Reading*, 30. Jg. (3), 227–248.
- HÜTTIS-GRAFF, PETRA (1997): Lernschwierigkeiten – Lernchancen. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 11. Jg. (107), 8–13.
- HÜTTIS-GRAFF, PETRA (2008): Vom Hören zum Lesen – Literarisches Lernen mit Lese-Hör-Kisten. In: Wieler, Petra (Hrsg.): *Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien?* Freiburg im Breisgau: Fillibach, 105–123.
- HÜTTIS-GRAFF, PETRA (2014): Ton an – Buch auf? Mit Hörtexten Lese(lern)prozesse unterstützen. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, 61. Jg. (3), 19–23.
- IDE, HEINZ/IVO, HUBERT/MERKELBACH, VALENTIN/THIEL, HANS (Hrsg.) (1972): *Ideologiekritik im Deutschunterricht. Analysen und Modelle*. Frankfurt, Main: Diesterweg.
- IMHOF, KURT/BLUM, ROGER/BONFADELLI, HEINZ/JARREN, OTFRIED (2004): Einleitung. Mediengesellschaft: Strukturen, Merkmale, Entwicklungsdynamiken. In: Imhof, Kurt et al. (Hrsg.): *Mediengesellschaft. Strukturen, Merkmale, Entwicklungsdynamiken*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9–18.

- ISE, ELENA/ENGEL, ROLF R./SCHULTE-KÖRNE, GERD (2012): Was hilft bei der Leserechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. In: *Kindheit und Entwicklung*, 21. Jg. (2), 122–136.
- ITO, MIZUKO (2006): Japanese Media Mixes and Amateur Cultural Exchange. In: Buckingham, David/Willett, Rebekah (Hrsg.): *Digital Generations. Children, Young People, and New Media*. London: Routledge, 49–66.
- ITO, MIZUKO (2010): Mobilizing the Imagination in Everyday Play: The Case of Japanese Media Mixes. In: Sonvilla-Weiss, Stefan (Hrsg.): *Mashup Cultures*. Vienna: Springer-Verlag Vienna, 79–97.
- IWABUCHI, KOICHI (2020): Media Culture Globalization and/in Japan. In: Sigismondi, Paolo (Hrsg.): *World Entertainment Media. Global, Regional and Local Perspectives*. New York/London: Routledge, 155–163.
- JENKINS, HENRY (2008): *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. Paperback – Updated and with a New Afterword. New York/London: New York University Press.
- JEUK, STEFAN (2008): „Der Katze sieht den Vogel“. Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 135–150.
- JEUK, STEFAN/SCHÄFER, JOACHIM (2013): *Schriftsprache erwerben*. 2., überarb. Neuauflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- JOHNS, JERRY L./BERGLUND, ROBERTA L. (2006): *Fluency. Strategies & Assessments*. 3<sup>rd</sup> ed. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- JOHNSON, DAVID T. (2017): Adaptation and Fidelity. In: Leitch, Thomas M. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Adaptation Studies*. New York: Oxford University Press, 87–100.
- JÖRGENS, MORITZ/ROSEBROCK, CORNELIA (2012): Die Bedeutung des eigenständigen Lesens für die Ausbildung von Literalität bei schwachen Lesern. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 211–234.
- JÖRGENS, MORITZ/SANDER, JULIA/WERNER, SYBILLE (Hrsg.) (2022): *Leseförderung in der Ganztagschule*. Weinheim: Beltz Juventa.
- JORM, ANTHONY F./SHARE, DAVID L. (1983): Phonological Recoding and Reading Acquisition. In: *Applied Psycholinguistics*, 4. Jg. (2), 103–147.

- JOSTING, PETRA (2004): *Kinder und narrative Bildschirmspiele. Eine Produkt- und Rezeptionsstudie am Beispiel einer Detektivgeschichte auf CD-ROM*. München: kopaed.
- JOSTING, PETRA (2005): Medienkompetenz im Literaturunterricht. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht*. Frankfurt, Main: Peter Lang, 71–90.
- JOSTING, PETRA (2008): Jugendliteratur im medienintegrativen Deutschunterricht: ein Ansatz zur Leseförderung. In: Plath, Monika/Mannhaupt, Gerd (Hrsg.): *Kinder – Lesen – Literatur. Analysen – Modelle – Konzepte*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 97–114.
- JOSTING, PETRA (2012): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen – Gattungen – Medien – Lesesozialisation und Didaktik*. 2., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 391–420.
- JOSTING, PETRA/MAIWALD, KLAUS (2007a): Einführung: Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. München: kopaed, 7–9.
- JOSTING, PETRA/MAIWALD, KLAUS (Hrsg.) (2007b): *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. München: kopaed.
- JUEL, CONNIE L./HOLMES, BETTY (1981): Oral and Silent Reading of Sentences. In: *Reading Research Quarterly*, 16. Jg. (4), 545–568.
- JURGA, MARTIN (1998): Der Cliffhanger. In: Willems, Herbert/Jurga, Martin (Hrsg.): *Inszenierungsgesellschaft. Ein einführendes Handbuch*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 471–488.
- KAHLHAMMER, MICHAEL (2017): Das vignettenbasierte Interview. Instrumente einer resonanten Pädagogik im Kontext der Lehrer/-innenfortbildung. In: Ammann, Markus/Westfall-Greiter, Tanja/Schratz, Michael (Hrsg.): *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck: StudienVerlag, 59–75.
- KANDEMIR, ASLI/BUDD, RICHARD (2018): Using Vignettes to Explore Reality and Values With Young People. In: *FQS (Forum: Qualitative Sozialforschung)*, 19. Jg. (2), 1–49. URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2914/4194> (20.03.2023).

- KÄSTLI, MIKE/LEONHARD, TOBIAS (2014): Bei Fehlern steht viel auf dem Spiel. Fehler und Verständnisschwierigkeiten als Belastungsfaktoren der Beziehung zwischen Schüler/innen und Lehrkräften. In: Tillack, Carina/Fetzer, Janina/Raufelder, Diana (Hrsg.): *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3: Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, 89–103.
- KELLE, HELGA (2005): Kinder in der Schule. Zum Zusammenhang von Schulpädagogik und Kindheitsforschung. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 139–160.
- KELLE, UDO (1994): *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- KELLER-LOIBL, KERSTIN/BRANDT, SUSANNE (2015): *Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken*. Berlin/München/Boston: De Gruyter Saur.
- KELLETER, FRANK (2012): Populäre Serialität. In: Kelleter, Frank (Hrsg.): *Populäre Serialität: Narration – Evolution – Distinktion. Zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript, 11–46.
- KELLEY, MICHELLE J./CLAUSEN-GRACE, NICKI (2006): R5: The Sustained Silent Reading Makeover That Transformed Readers. In: *The Reading Teacher*, 60. Jg. (2), 148–156.
- KEPSEK, MATTHIS (2012): Der doppelte Film im Kopf. Rezeption von Literaturverfilmungen: Perspektiven für ihre empirische Erforschung und die unterrichtliche Praxis am Beispiel von ‚Krabat‘ und ‚Der Vorleser‘. In: Disoski, Meri/Klingenböck, Ursula/Krammer, Stefan (Hrsg.): *(Ver)Führungen. Räume der Literaturvermittlung*. Innsbruck: StudienVerlag, 105–120.
- KEPSEK, MATTHIS (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: *Didaktik Deutsch*, 18. Jg. (34), 52–68.
- KEPSEK, MATTHIS/ABRAHAM, ULF (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- KEPSEK, MATTHIS/SURKAMP, CAROLA (2016): Literaturverfilmungen in den Fächern Deutsch und Englisch. Chancen und Risiken einer weit verbreiteten Film(genre) didaktik. In: Blell, Gabriele et al. (Hrsg.): *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 213–232.

- KIENINGER, JULIA/FEIERABEND, SABINE/RATHGEB, THOMAS/KHEREDMAND, HEDIYE/GLÖCKLER, STEPHAN (2021): *miniKIM 2020. Kleinkinder und Medien*. Stuttgart: mpfs.
- KINDER, MARSHA (1993): *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games. From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Paperback. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- KINTSCH, WALTER (1998): *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- KLAUDA, SUSAN LUTZ/GUTHRIE, JOHN T. (2008): Relationships of Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension. In: *Journal of Educational Psychology*, 100. Jg. (2), 310–321.
- KLAVER, JOHN (2019): *Lernwirksames Feedback im Lerngespräch*. PH Nordwestschweiz. Institut für Weiterbildung und Beratung. URL: [https://www.schul-in.ch/myUploadData/intranet\\_redaktion/Tagung-Lerncoaching\\_2019/Unterlagen/Atelier10\\_Feedback.pdf](https://www.schul-in.ch/myUploadData/intranet_redaktion/Tagung-Lerncoaching_2019/Unterlagen/Atelier10_Feedback.pdf) (30.01.2023).
- KLEINBUB, IRIS DIANA (2010): *Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine video-basierte Analyse in vierten Klassen*. Trier: WVT.
- KLICPERA, CHRISTIAN/SCHABMANN, ALFRED/GASTEIGER-KLICPERA, BARBARA/SCHMIDT, BARBARA (2020): *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. 6., aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- KLICPERA, CHRISTIAN/GASTEIGER-KLICPERA, BARBARA (1993): *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber.
- KLIEME, ECKHARD/ARTELT, CORDULA/HARTIG, JOHANNES/JUDE, NINA/KÖLLER, OLAF/PRENZEL, MANFRED/SCHNEIDER, WOLFGANG/STANAT, PETRA (Hrsg.) (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- KLINGLER, WALTER/WINDGASSE, THOMAS (1994): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung von 6- bis 13jährigen. In: *Media Perspektiven* (1), 2–13.
- KLOTZ, PETER (2000): Widerborstige Texte. Notwendigkeit und Aspekte einer Theorie der Repulsivität. In: *Wirkendes Wort*, 50. Jg. (3), 416–429.
- KMK (2005): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- KMK (2022): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Primarbereich*. Berlin/Bonn. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf) (11.08.2023).

- KNOBlauch, HUBERT/BAUR, NINA/TRAUE, BORIS/AKREMI, LEILA (2018): Was heißt „interpretativ forschen“? In: Akremi, Leila et al. (Hrsg.): *Handbuch Interpretativ forschen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 9–35.
- KNOBLOCH, JÖRG (2008): Einführung: Die Entdeckung der Risikoschüler oder Leseförderung nach PISA und IGLU. In: Knobloch, Jörg (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung*. München: kopaed, 2–15.
- KOLEK, FILIP (2023): *Newsletter* (18.07.2023). *SAVE THE DATE: 16. September 2023: MANGA DAY bei über 1.200 Buchhandlungen in D-Land, Österreich & Schweiz*.
- KOLLENROTT, ANNE INGRID/KÖLBL, CARLOS/BILLMANN-MAHECHA, ELFRIEDE/TIEDEMANN, JOACHIM (2007): *KOLIBRI. Leseförderung in der Grundschule*. Münster: Waxmann.
- KÖSTER, JULIANE/SPINNER, KASPAR H. (2002): Vergleichendes Lesen. In: *Praxis Deutsch*, 29. Jg. (173), 6–15.
- KOYCHEV, KALINA PETROVA (2013): *Leseselbstkonzept zu Beginn der Grundschulzeit. Entwicklung eines Fragebogens für die Bereiche Lesen und Phonologische Bewusstheit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- KRÄLING, KATHARINA/FRAILE, KATHARINA MARTÍN (2015): „Un lujo de primera necesidad“. Literarästhetisches Lernen im Spanischunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 13. Jg. (49), 4–9.
- KRAPP, ANDREAS (1997): Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Literaturüberblick. In: Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz (PVU), 325–339.
- KREMPLER, ILVI/ZIEGLER, KATHRIN (2010): Hörspiel leicht gemacht. In: *Grundschule Deutsch*, 8. Jg. (26), 19–20.
- KRENN, SILVIA (2017): *Ergriffen sein im Lernprozess. Über die prägende Wirkung von Schule als Erfahrungsraum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KRESS, GUNTHER (2003): *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- KRETZSCHMAR, FRANCA (2018): „Kinder wollen auf jeden Fall Geschichten sehen“. Interview mit Irene Wellershoff (ZDF) zu Kinderfernsehserien im Wandel. In: *kjle&m*, 70. Jg. (3), 21–29.
- KRETZSCHMAR, FRANCA (2019): „Animationen können Sehnsuchtswelten opulent, bildgewaltig, grenzenlos kreieren“. Interview mit Astrid Plenk, Programmgeschäfts-

- führerin des Kinderkanals von ARD und ZDF, über Animationsfilme und -serien im deutschen Kinderfernsehen. In: *kjle&m*, 71. Jg. (3), 3–10.
- KROON, SJAAK/STURM, JAN (2002): „Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulierung“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Kammler, Clemens/Knapp, Werner (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 96–114.
- KROTZ, FRIEDRICH (2005): *Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung*. Köln: Halem.
- KRUG, ULRIKE/NIX, DANIEL (2017): *Entwicklung eines schulischen Leseförderkonzepts. Ein Praxisleitfaden für alle Schulformen*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- KRUMMHEUER, GÖTZ/NAUJOK, NATASCHA (1999): *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- KRUSE, GERD/RISS, MARIA/SOMMER, THOMAS (2015): *Lesen. Das Training. Klasse 4*. Stuttgart: vpm.
- KRUSE, IRIS (2009): Der Kindermedienverbund als Lernchance im frühen Literaturunterricht. In: *merz*, 53. Jg. (3), 52–57.
- KRUSE, IRIS (2010): Figuren, Handlungen und Räume in Text, Ton und Bild. Literarisches und medienästhetisches Lernen in intermedialer Lektüre. In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Verfilmte Kinderliteratur. Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Deutschunterricht*. München: kopaed, 177–185.
- KRUSE, IRIS (2011a): Kinder- und Jugendliteratur intermedial erfahren, erleben, lesen. Intermediale Lektüren und ihr Potenzial für einen medienintegrativen Literaturunterricht. In: Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (Hrsg.): *Medienkonvergenz im Deutschunterricht*. München: kopaed, 200–210.
- KRUSE, IRIS (2011b): Medien und Mediengeschichten. Kinderliterarische Medienvielfalt als Herausforderung für den Literaturunterricht. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, 58. Jg. (1), 4–6.
- KRUSE, IRIS (2012a): „Bei KiKA sind die so welche, die wollen die Zeit stehlen“. Literarisches und medienästhetisches Lernen mit intermedialen Lektüren. In: Brinkmann, Erika/Valtin, Renate (Hrsg.): *Lesen- und Schreibenlernen mit digitalen Medien*. Berlin: DGLS, 31–54.
- KRUSE, IRIS (2012b): Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. Schulisches Bilderbuchvorlesen in empirischer Überprüfung. In: Pompe, Anja (Hrsg.): *Literarisches Ler-*

- nen im Anfangsunterricht. *Theoretische Reflexionen – Empirische Befunde – Unterrichtspraktische Entwürfe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 102–121.
- KRUSE, IRIS (2012c): Komplex durch den Verbund. Literarische Rezeption und eigenes Lesen im kinderliterarischen Medienverbund. In: *kjle&m*, 64. Jg. (2), 13–20.
- KRUSE, IRIS (2013): Bilderbücher lernförderlich vorlesen: Eine unterschätzte Herausforderung. Ergebnisse der PERLE-Videostudie „Sprache“. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 27. Jg. (264), 20–23.
- KRUSE, IRIS (2014a): „... aber das Buch mag ich jetzt auch!“ Der kleine Ritter Trenk im medienvergleichenden Zugriff von Vor- und Grundschulkindern. In: Josting, Petra (Hrsg.): *Kirsten Boie. Bielefelder Poet in Residence 2013*. München: kopaed, 175–196.
- KRUSE, IRIS (2014b): Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. In: *Leseräume*, 1. Jg. (1), 1–30. URL: <http://leseräume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf> (30.08.2023).
- KRUSE, IRIS (2014c): Märchenbilder im Medienverbund. Zugänge zu komplexen Märchenbilderbüchern durch intermediale Lernumgebungen. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.): *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier: WVT, 89–109.
- KRUSE, IRIS (2016a): Gut vorbereitet in eine Autorenbegegnung. Kinder aus Paderborner Grundschulklassen befragen Paul Maar. In: Josting, Petra/Kruse, Iris (Hrsg.): *Paul Maar. Bielefelder Poet in Residence 2015, Paderborner Kinderliteraturtage 2016*. München: kopaed, 311–322.
- KRUSE, IRIS (2016b): Intermedial und inklusiv. Ein kinderliterarischer Medienverbund stiftet gemeinsame literarische Erfahrungen. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, 63. Jg. (1), 33–37.
- KRUSE, IRIS (2016c): Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hrsg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt, Main: Peter Lang Edition, 171–191.
- KRUSE, IRIS (2018): Literarästhetische Praktiken von Kindern aufnehmen und erweitern. Seriell verfilmte Kinderliteratur in Medienverbund-Arrangements. In: Anders,

- Petra/Wieler, Petra (Hrsg.): *Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien*. Tübingen: Stauffenburg, 191–204.
- KRUSE, IRIS (2019): Trivialität, Komplexität, Intermedialität – Praxistheoretische Perspektiven auf Medienverbunddidaktik und intermediale Lektüre. In: Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 111–130.
- KRUSE, IRIS (2020a): Intermediale Lektüre. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: J.B. Metzler, 408–411.
- KRUSE, IRIS (2020b): Literatursprache im Medienvergleich erfahren: Literaturbezogene sprachliche Handlungserweiterungen in Lehr-Lernarrangements zu kinderliterarischen Medienverbänden. In: Brügge mann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 155–174.
- KRUSE, IRIS (2021a): Im Modus der Anästhetik? – Vignettenbasierte Überlegungen zu lehrgangsgestütztem Anfangsunterricht. In: Kruse, Norbert/Reichardt, Anke/Riegler, Susanne (Hrsg.): *Materialität des Schrifterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 209–227.
- KRUSE, NORBERT (2021b): Materialität und Schriftspracherwerb. Praxistheoretische Perspektiven auf den Unterricht und die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen. In: Kruse, Norbert/Reichardt, Anke/Riegler, Susanne (Hrsg.): *Materialität des Schrifterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 27–45.
- KÜBLER, HANS-DIETER (1994): Kommerzialiserte Kindheit. Streiflichter auf Kinder und Werbung. In: *merz*, 38. Jg. (1), 7–13.
- KUCKARTZ, UDO (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- KUCKARTZ, UDO (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- KUDLOWSKI, MARC (2018): Serielles Lesen. Intermediale Lektüren als Animation zum eigenständigen (Weiter-)Lesen in den Folgebänden einer Buchreihe. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, 65. Jg. (3), 24–28.

- KUDŁOWSKI, MARC (2019): Remix und Mashup selbst gemacht! Gestalten und Inszenieren eines digitalen Comics zu Medienverbänden. In: *Fördermagazin Sekundarstufe* (4), 29–33.
- KUDŁOWSKI, MARC/FRENSEMEIER, ANNA-LENA (2023): Auf Abenteuerreise mit Delphin Daniel. Im Medienverbund an individuelle Seh-, Hör- und Lesegewohnheiten anknüpfen. In: *Grundschule Deutsch*, 21. Jg. (77), 23–26.
- KUHN, MELANIE R./SCHWANENFLUGEL, PAULA J./MEISINGER, ELIZABETH B. (2010): Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. In: *Reading Research Quarterly*, 45. Jg. (2), 230–251.
- KUHN, MELANIE R./STAHL, STEVEN A. (2003): Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. In: *Journal of Educational Psychology*, 95. Jg. (1), 3–21.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, BETTINA (2007): Überschreitung von Mediengrenzen: theoretische und historische Aspekte des Kindermedienverbands. In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. München: kopaed, 11–21.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, BETTINA (2014): Momo. Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte. In: Bönnighausen, Marion/Vogt, Jochen (Hrsg.): *Literatur für die Schule. Ein Werklexikon zum Deutschunterricht*. Paderborn: Fink, 186–187.
- KUMSCHLIES, KIRSTEN/KURWINKEL, TOBIAS (2019): Transmediale Lektüre. Medienverbände im Deutschunterricht der Primarstufe. In: *kjl&m*, 71. Jg. (4), 78–85.
- KUNTER, MAREIKE/TRAUTWEIN, ULRICH (2013): *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- KURTZ-COSTES, BETH E./SCHNEIDER, WOLFGANG (1994): Self-Concept, Attributional Beliefs, and School Achievement: A Longitudinal Analysis. In: *Contemporary Educational Psychology*, 19. Jg. (2), 199–216.
- KURWINKEL, TOBIAS (2017): *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Tübingen: A. Francke.
- KURWINKEL, TOBIAS/KUMSCHLIES, KIRSTEN (2023): Von Medienverbänden und narrativen Ebenen. Zum Konzept einer transmedialen Lektüre im Deutschunterricht der Grundschule. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hrsg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Berlin/Heidelberg: J. B. Metzler, 225–238.

- KUTZELMANN, SABINE/MASSLER, UTE/PETER, KLAUS/GÖTZ, KRISTINA/ILG, ANGE-  
LIKA (Hrsg.) (2017): *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*.  
Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- LABERGE, DAVID/SAMUELS, S. JAY (1974): Toward a theory of automatic information  
processing in reading. In: *Cognitive Psychology*, 6. Jg. (2), 293–323.
- LANDERL, KARIN/WIMMER, HEINZ (2008): Development of Word Reading Fluency  
and Spelling in a Consistent Orthography: An 8-Year Follow-Up. In: *Journal of  
Educational Psychology*, 100. Jg. (1), 150–161.
- LANDESAMT FÜR SCHULE UND BILDUNG (2004/2009/2019): *Lehrplan Grundschule:  
Deutsch*. Dresden.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BERLIN-BRANDENBURG (2015):  
*Rahmenlehrplan. Teil C: Deutsch. Jahrgangsstufen 1–10*. Potsdam. URL: [https://  
bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/  
Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Deutsch\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.  
pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf) (26.10.2022).
- LANDIS, J. RICHARD/KOCH, GARY G. (1977): The Measurement of Observer Agree-  
ment for Categorical Data. In: *Biometrics*, 33. Jg. (1), 159–174.
- LANGE, REINHARDT (2012): *Die Lese- und Lernolympiade. Aktive Leseerziehung mit  
dem Lesepass nach Richard Bamberger*. 2., durchges. u. aktual. Auflage. Baltmanns-  
weiler: Schneider Hohengehren.
- LARCHER, DIETMAR/SPIESS, CHRISTINE (Hrsg.) (1980): *Lesebilder. Geschichten und  
Gedanken zur literarischen Sozialisation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- LAUER-SCHMALTZ, MARIE (2014): *Förderung der Leseflüssigkeit bei Kindern im Grund-  
schulalter*. Dissertation. Frankfurt, Main: Goethe-Universität Frankfurt.
- LAUER-SCHMALTZ, MARIE/ROSEBROCK, CORNELIA/GOLD, ANDREAS (2014): Laut-  
lesetandems in der Grundschule. Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit.  
In: *Didaktik Deutsch*, 19. Jg. (37), 44–61.
- LEARNED, JULIE E. (2016): „Feeling Like I’m Slow Because I’m in This Class“. Secondary  
School Contexts and the Identification and Construction of Struggling Readers. In:  
*Reading Research Quarterly*, 51. Jg. (4), 367–371.
- LECKE, BODO (1997): TV-Serien und ihre literarischen Erzählmuster – ein Thema  
für den Deutschunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): *Das  
Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Festschrift für Werner  
Schlotthaus zur Emeritierung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 166–183.

- LENHARD, WOLFGANG (2013): *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- LENHARD, WOLFGANG/SCHNEIDER, WOLFGANG (2006): *ELFE 1–6. Ein Leseverständnis für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- LESCHKE, RAINER (2015): „Die Einsamkeit des Mediendispositivs in der Vielheit der Medien“. Zur Logik des Wandels von der Ordnung des traditionellen zu der eines postkonventionellen Mediensystems. In: Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hrsg.): *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 71–85.
- LEUBNER, MARTIN/SAUPE, ANJA (2016): *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. 2., vollständig überarb. u. erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- LEUBNER, MARTIN/SAUPE, ANJA/RICHTER, MATTHIAS (2012): *Literaturdidaktik*. 2., aktualisierte Auflage. Berlin: Akademie Verlag.
- LEUTNER-RAMME, SIBYLLA (2008): *Lesepaten. Ein Projekt zur Leseförderung an Hamburger Schulen*. Hamburger Unterrichtsvideos. CD. Hamburg: avz.
- LIEFNER, FRANZISKA/MAAK, DIANA (2019): „Die Lehrerin hat versäumt, die Motivation der Schülerin aufzugreifen. Leyla wird wahrscheinlich kein Buch mehr mit in die Schule bringen“. Analyseergebnisse einer von Lehramtsstudierenden bearbeiteten Vignette. In: Maak, Diana/Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann, 121–144.
- LIPPITZ, WILFRIED (1994): Die hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik. In: Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Theorien*. 4. Auflage. Hamburg: Bergmann + Helbig, 3–11.
- LITWIN, GLORIA (2018): Auf dem Weg zu einer Didaktik des Vorlesens. Zur Lernbarkeit prosodiebezogener Sprech- und Lesefähigkeiten. In: *Leseräume*, 5. Jg. (5), 59–81. URL: <https://leseräume.de/wp-content/uploads/2019/02/lr-2018-2-Littwin.pdf> (23.04.2021).
- LOOSER, DÖLF (2019): Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern. Erziehungskompetente Lehrer aus der Perspektive der Selbstbestimmungs- und Erziehungsstiltheorie. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 100–112.

- LORENZ, RAMONA/McELVANY, NELE/SCHILCHER, ANITA/LUDEWIG, ULRICH (2023): Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse von IGLU 2021. In: McElvany, Nele et al. (Hrsg.): *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster: Waxmann, 53–87.
- LÖSENER, HANS (2009): Die intermediale Lektüre. Wege zur Inszenierung im Text. In: Bönnighausen, Marion/Paule, Gabriela (Hrsg.): *Theater intermedial*. München: kopaed, 67–82.
- LÖSENER, HANS (2017a): Das Theater mit dem Vorlesen. Gute Gründe für das laute Lesen. In: *Grundschule Deutsch*, 15. Jg. (55), 9–11.
- LÖSENER, HANS (2017b): *Gegenstimmen. Eine Dramendidaktik. Mit Leseübungen zu Szenen aus Brechts Furcht und Elend des Dritten Reiches*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- LÖSENER, HANS (2018): Lautes Lesen. Editorial. In: *Leseräume*, 5. Jg. (5), 1–7. URL: <http://leseräume.de/wp-content/uploads/2020/10/lr-2018-2-editorial.pdf> (23.04.2021).
- LOTZ, MIRIAM (2016): *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Wiesbaden: Springer VS.
- LUDEWIG, ULRICH/SCHLITZER, THERESA/LORENZ, RAMONA/KLEINKORRES, RUBEN/SCHAUFELBERGER, RAHIM/FREY, ANDREAS/McELVANY, NELE (2022): *Die COVID-19 Pandemie und Lesekompetenz von Viertklässler\*innen. Ergebnisse der IFS-Schulpanelstudie 2016–2021*. URL: [https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads\\_allgemein/IFS\\_Schulpanelstudie.pdf](https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads_allgemein/IFS_Schulpanelstudie.pdf) (30.05.2022).
- LUDWIG, MICHAELA (2019): Der Albtraum mit den Buchstaben. In: *Erziehung und Wissenschaft*, 72. Jg. (9), 38–39.
- LUTJEHARMS, MADELINE (2010): Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: Lutjeharms, Madeline/Schmidt, Claudia (Hrsg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr, 11–26.
- LYPP, MARIA (2005): Die Kunst des Einfachen in der Kinderliteratur. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1: Grundlagen – Gattungen*. 4., unveränd. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 828–843.

- MAASE, KASPAR (2008): Die Erforschung des Schönen im Alltag. Sechs Thesen. In: Maase, Kaspar (Hrsg.): *Die Schönheiten des Populären. Ästhetische Erfahrung der Gegenwart*. Frankfurt, Main: Campus Verlag, 42–57.
- MAASE, KASPAR (2014): Warencharakter, Serialität und Bürgerlichkeit. Die Biene Maja als Klassiker deutscher Populärkultur. In: Weiss, Harald (Hrsg.): *100 Jahre Biene Maja – Vom Kinderbuch zum Kassenschlager*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 79–108.
- MAHLING, MARINA (2016): *Lesepraxis von Kindern und Jugendlichen. Die Bedeutung von Familie, Schule und Peers für die Beschaffung und Nutzung von Lesestoffen*. Berlin/Boston: De Gruyter Saur.
- MAHNE, NICOLE (2007): *Transmediale Erzähltheorie. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- MAIWALD, KLAUS (2004): zu Irina O. Rajewsky: Intermedialität. In: Frederking, Volker (Hrsg.): *Lesen und Symbolverstehen*. München: kopaed, 305–307.
- MAIWALD, KLAUS (2005): *Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote*. München: kopaed.
- MAIWALD, KLAUS (2007): Ansätze zum Umgang mit dem Medienverbund im (Deutsch-)Unterricht. In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. München: kopaed, 35–48.
- MAIWALD, KLAUS (2010): Literatur im Medienverbund unterrichten. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 135–156.
- MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN (2007): global kickers: ‚Die Wilden Fußballkerle‘ als Weltmarke. In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. München: kopaed, 131–142.
- MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN (2010): Medienverbund und Medienpraxis im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker et al. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 482–502.
- MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN (2020): Die Welt erschließen – analog und digital. Populäre Medien in der Frühen Bildung. In: Grimm, Lea/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.):

- Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche. Didaktische und ästhetische Perspektiven.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 59–77.
- MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN/RATH, MATTHIAS (2011a): Lese- und Medienkompetenz im schulischen Ganztagesangebot. Zur Angebotsstruktur und Kompetenzorientierung von Schulen. In: Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (Hrsg.): *Medienkonvergenz im Deutschunterricht.* München: kopaed, 221–223.
- MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN/RATH, MATTHIAS (2011b): Medienbildung konvergent: Was die Deutschdidaktik mit Medienpädagogik und Medien- und Kommunikationswissenschaft verbindet. In: Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (Hrsg.): *Medienkonvergenz im Deutschunterricht.* München: kopaed, 21–37.
- MARENBACH, DIETER (1993): Probleme der Textverständlichkeit. In: Beisbart, Ortwin et al. (Hrsg.): *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser.* Donauwörth: Auer, 39–46.
- MARSH, HERBERT W./CRAVEN, RHONDA G. (2006): Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance from a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. In: *Perspectives on Psychological Science*, 1. Jg. (2), 133–163.
- MARSH, HERBERT W./SHAVELSON, RICHARD (1985): Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. In: *Educational Psychologist*, 20. Jg. (3), 107–123.
- MARSH, JACKIE (2005): Ritual, performance and identity construction: Young children's engagement with popular cultural and media texts. In: Marsh, Jackie (Hrsg.): *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood.* Oxon/New York: RoutledgeFalmer, 28–50.
- MATTERN, KIRSTEN (1999): *Fernsehstars und Kinderalltag. Die Bedeutung von TV-Helden für die Selbstkonzeptentwicklung von Kindern.* Oberhausen: Athena.
- MATTHES, GERALD (2006): *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen.* Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- MATTHES, GERALD (2018): *Förderkonzepte – einfühlsam und gelingend. Psychologische Grundlagen und Methoden der Entwicklung individueller Förderkonzepte.* Dortmund: verlag modernes lernen.
- MATTHIAS, DIETER (1998): Ein Vergleich wird zum Lokaltermin. Die Sprache des Raumes im „Fliegenden Klassenzimmer“ und seinen Verfilmungen. In: Hurrelmann, Bettina/Elias, Sabine (Hrsg.): *Leseförderung in einer Medienkultur. Ein Sonderheft der Zeitschrift Praxis Deutsch.* Seelze: Friedrich, 127–133.

- MAURER, BJÖRN (2010): *Subjektorientierte Filmbildung in der Hauptschule. Theoretische Grundlegung und pädagogische Konzepte für die Unterrichtspraxis*. München: kopaed.
- MAUS, EVA (2014): *Wer (ver)führt zum Lesen? Der Einfluss von Geschlechtermustern auf die Lesemotivation von Jungen und Mädchen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- MAY, PETER (1987): Lesenlernen als Problemlösen. In: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg.): *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder*. Konstanz: Faude, 92–102.
- MAYRINGER, HEINZ/WIMMER, HEINZ (2008 [2003]): *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1–4 (SLS 1–4)*. 3., korrigierte Auflage. Bern: Hans Huber.
- MAYRINGER, HEINZ/WIMMER, HEINZ (2014): *Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2–9 (SLS 2–9)*. Bern: Hogrefe.
- MCÉLVANY, NELE/LORENZ, RAMONA/FREY, ANDREAS/GOLDHAMMER, FRANK/SCHILCHER, ANITA/STUBBE, TOBIAS C. (2023): IGLU 2021: Zentrale Befunde im Überblick. In: McElvany, Nele et al. (Hrsg.): *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster: Waxmann, 13–25.
- MCÉLVANY, NELE/KORTENBRUCK, MARTHE/BECKER, MICHAEL (2008): Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22. Jg. (3–4), 207–219.
- McFARLANE, BRIAN (1996): *Novel to Film: An Introduction to the Theory of Adaptation*. Oxford: Clarendon Press.
- McKENNEY, SUSAN/REEVES, THOMAS C. (2018): *Conducting Educational Design Research*. 2<sup>nd</sup> ed. Milton: Routledge.
- McLUHAN, MARSHALL (1995 [1964]): *Die magischen Kanäle. Understanding Media*. 2., erw. Auflage. Dresden/Basel: Verlag der Kunst.
- McMILLIN, DIVYA C. (2010): Medienglobalisierung und Diversität. Ist das vereinbar? In: *Televizion*, 23. Jg. (2), 4–7. URL: [https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/23\\_2010\\_2/McMillin-Medienglobalisierung.pdf](https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/23_2010_2/McMillin-Medienglobalisierung.pdf) (31.05.2022).
- MEIER, CAROLIN (2019): *Webbasierte Leseförderung in der Grundschule am Beispiel von Antolin. Eine empirische Studie zur Lesesozialisationsforschung*. Berlin: Peter Lang.

- MEIER, JAN-NIKLAS (2020): Im narrativen Verbund. Transmediale Perspektiven auf Medienverbünde. In: *kjle&m*, 72. Jg. (1), 76–86.
- MELZER, HELMUT (2012): Trivilliteratur. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hrsg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Bd. 2: M–Z*. 2., unveränd. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 768–770.
- MENTEL, HENRIKE/AUST, LARISSA/EHLERT, MAREIKE/THOMAS, LAURA/SOUVI-  
GNIER, ELMAR (2022): Führt Lesefreude zu Lesekompetenz? Empirische Befunde zu unterschiedlichen Ansätzen der Leseförderung. In: Steins, Gisela et al. (Hrsg.): *Mythen, Fehlvorstellungen, Fehlkonzepte und Irrtümer in Schule und Unterricht*. Wiesbaden: Springer, 135–155.
- MERKEL, JOHANNES (2000): *Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt*. München: Kunstmann.
- MERKLINGER, DANIELA (2010): Schreiben lernen durch Diktieren: Zum Zusammenhang von Können, Lehren und Lernen. In: Jantzen, Christoph/Merklinger, Daniela (Hrsg.): *Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 149–172.
- MERKLINGER, DANIELA/JANTZEN, CHRISTOPH (2017): Gemeinsam vorlesen in der Schule. In: *Grundschule Deutsch*, 15. Jg. (55), 4–8.
- MERRYFIELD, MERRY M. (1992): Constructing Scenes and Dialogues To Display Findings in Case Studies. In: *Journal on Learning About Learning*, 5. Jg. (1), 44–65.
- METZGER, KLAUS (2001): *Handlungsorientierter Umgang mit Medien im Deutschunterricht. Didaktische Voraussetzungen. Modelle und Projekte*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- MEYER, ANNA-MARIA (2017): *Störfaktor Vorlage? Die Rolle der Vorlage bei der Rezeption von Verfilmungen*. München: kopaed.
- MEYER, CORINNA (1996): *Der Prozeß des Filmverstehens. Ein Vergleich der Theorien von David Bordwell und Peter Wuss*. Alfeld: Coppi-Verlag.
- MEYER, URS/SIMANOWSKI, ROBERTO/ZELLER, CHRISTOPH (2006): Vorwort. In: Meyer, Urs/Simanowski, Roberto/Zeller, Christoph (Hrsg.): *Transmedialität. Zur Ästhetik paraliterarischer Verfahren*. Göttingen: Wallstein Verlag, 7–17.
- MEYER-DRAWE, KÄTE (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*. 2., durchges. Auflage. Frankfurt, Main: Athenäum, 63–73.

- MEYER-DRAWE, KÄTE (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- MEYER-DRAWE, KÄTE (2013): Treffpunkte oder über die Täuschung, Schülerinnen und Schüler dort abholen zu können, wo sie sind. In: Christof, Eveline/Schwarz, Johanna F. (Hrsg.): *Lernseits des Geschehens. Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten*. Innsbruck: StudienVerlag, 15–19.
- MEYER-DRAWE, KÄTE (2016): Über die Kunst des Erzählens. Vorwort. In: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*. Innsbruck: StudienVerlag, 15–19.
- MEYER-DRAWE, KÄTE (2017): Phenomenology as a Philosophy of Experience – Implications for Pedagogy. In: Ammann, Markus/Westfall-Greiter, Tanja/Schratz, Michael (Hrsg.): *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck: StudienVerlag, 13–21.
- MICHAELIS, CHRISTIANE (2001): *Michael Ende – Momo. Modelle für den Literaturunterricht 5–10*. München: Oldenbourg.
- MIKOS, LOTHAR (2015): *Film- und Fernsehanalyse*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Konstanz/München: UVK.
- MIKO-SCHEFZIG, KATHARINA (2022): *Forschen mit Vignetten. Gruppen, Organisationen, Transformation*. Weinheim: Juventa.
- MILES, MATTHEW B./HUBERMAN, A. MICHAEL (2009): *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks: SAGE.
- MILLER, REINHOLD (2011): *Beziehungsdidaktik*. 5., aktualisierte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- MILLER, REINHOLD (2015): *Beziehungstraining. 50 Übungseinheiten für die Schulpraxis*. Weinheim/Basel: Beltz.
- MIYAMOTO, AI/PFOST, MAXIMILIAN/ARTELT, CORDULA (2018): Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. In: *Journal of Research in Reading*, 41. Jg. (1), 176–196.
- MÖBIUS, THOMAS (2006): Hans Christian Andersens „Schwefelhölzer“ medial entflammt. Eine Lesechance für Jungen und ein Anlass für „Sehgespräche“. In: Josting, Petra/Hoppe, Heidrun (Hrsg.): *Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen*.

- Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-)Unterricht.* München: kopaed, 134–150.
- MÖBIUS, THOMAS (2008): Das „literarische Sehgespräch“ als sprachlich-kommunikative Vermittlungsweise bilddominanter Medienangebote. In: Frederking, Volker/ Kepser, Matthis/Rath, Matthias (Hrsg.): *LOG IN! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien.* München: kopaed, 141–156.
- MÖBIUS, THOMAS (2014): Adaption – Verbund – Produsage: Implikationen des Begriffs Medienkonvergenz. In: Weinkauff, Gina et al. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz.* Frankfurt, Main: Peter Lang Edition, 219–232.
- MÖLLER, JENS/BONERAD, EVA-MARIE (2007): Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54. Jg. (4), 259–267.
- MÖLLER, JENS/FLECKENSTEIN, JOHANNA (2016): Motivation. In: Möller, Jens/Köller, Michaela/Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht – Lehren und Lernen.* Seelze: Klett Kallmeyer, 121–134.
- MÖLLER, JENS/SCHIEFELE, ULRICH (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich et al. (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 101–124.
- MORRIS-LANGE, SIMON/WENDT, HEIKE/WOHLFARTH, CHARLOTTE (2013): *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen.* Berlin: SVR.
- MÜLLER, KARLA (2007): Hörbücher. In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht.* München: kopaed, 96–107.
- MUMMENDEY, HANS DIETER (2006): *Psychologie des ‚Selbst‘. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung.* Göttingen/Bern/Wien: Hogrefe.
- MUNSER-KIEFFER, MEIKE (2012): Lesen im Leseteam trainieren. In: Philipp, Maik/Schilcher, Anita (Hrsg.): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze.* Seelze: Klett Kallmeyer, 100–115.
- MUNSER-KIEFFER, MEIKE (2014): *Leseförderung im Leseteam in der Grundschule. Eine Interventionsstudie zur Förderung von basaler Lesefertigkeit und (meta-)kognitiven Lesestrategien.* Münster: Waxmann.

- MUNSER-KIEFER, MEIKE/KIRSCHHOCK, EVA-MARIA (2012): *Lesen im Leseteam trainieren. Prämiertes, praxiserprobtes Programm zur modernen Förderung der Lesekompetenz*. Donauwörth: Auer.
- NAEGHEL, JESSIE DE/VALCKE, MARTIN/MEYER, INGE DE/WARLOP, NELE/VAN BRAAK, JOHAN/VAN KEER, HILDE (2014): The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. In: *Reading and Writing*, 27. Jg. (9), 1547–1565.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (NICHD) (2000): *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC.
- NAUJOK, NATASCHA (2012): Lesepatenschaften zwischen verschiedenen Lesekulturen. In: Pompe, Anja (Hrsg.): *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen – Empirische Befunde – Unterrichtspraktische Entwürfe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 149–161.
- NAUMANN, JOHANNES/ARTELT, CORDULA/SCHNEIDER, WOLFGANG/STANAT, PETRA (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard et al. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 23–71.
- NEGT, OSKAR/KLUGE, ALEXANDER (1972): *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. Frankfurt, Main: Suhrkamp.
- NEISSER, ULRIC (1979): *Kognition und Wirklichkeit. Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- NEUMAN, SUSAN B. (1988): The Displacement Effect: Assessing the Relation between Television Viewing and Reading Performance. In: *Reading Research Quarterly*, 23. Jg. (4), 414–440.
- NICKEL-BACON, IRMGARD/RONGE, VERENA (2018): Textseitige Potenziale. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potenziale, Rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen*. München: kopaed, 30–36.
- NIEDERMANN, ALBIN/SCHWEIZER, RUTH (2001): Direkte Lesediagnostik und -förderung nach einem Rahmenkonzept von Wember. Darstellung des Konzepts und Einzelfallstudie. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 70. Jg. (1), 24–38.

- NIEMANN, HEIDE (1990): Paired Reading – Lesen zu zweit. In: Brügelmann, Hans/Balhorn, Heiko (Hrsg.): *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten*. Konstanz: Faude, 125–127.
- NIKLAS, ANNEMARIE (2016): Michael Ende: Momo (1973). In: Spinner, Kaspar H./Standke, Jan (Hrsg.): *Erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. Textvorschläge – Didaktik – Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 82–85.
- NIKOLAJEVA, MARIA (2005): *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press.
- NIX, DANIEL (2006): Das Lesetheater. Integrative Leseförderung durch das szenische Vorlesen literarischer Texte. In: *Praxis Deutsch*, 33. Jg. (199), 23–29.
- NIX, DANIEL (2010): Förderung der Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 139–189.
- NIX, DANIEL (2011): *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim/München: Juventa.
- ONGHENA, PATRICK/MAES, BEA/HEYVAERT, MIEKE (2019): Mixed Methods Single Case Research: State of the Art and Future Directions. In: *Journal of Mixed Methods Research*, 13. Jg. (4), 461–480.
- OPITZ, MICHAEL F./RASINSKI, TIMOTHY V. (1998): *Good-Bye Round Robin. 25 Effective Oral Reading Strategies*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- ÖSTERBAUER, VERONIKA/BACHINGER, ANTONIA/WINTER, BENEDIKT O. J./PAASCH, DANIEL/ILLETCHKO, MARCEL (2020): Leseförderung revisited – Sind die verschiedenen Verfahren zur Leseförderung im österreichischen Deutschunterricht der 4. Schulstufe angekommen? In: *leseforum.ch* (1), 1–26. URL: [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/691/2020\\_1\\_de\\_oesterbauer\\_et\\_al.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/691/2020_1_de_oesterbauer_et_al.pdf) (19.03.2020).
- O'SULLIVAN, EMER (2016): Einfachheit im (kinder)literaturtheoretischen Diskurs. In: Burwitz-Melzer, Eva/O'Sullivan, Emer (Hrsg.): *Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens Verlag, 17–32.
- PALEY, VIVIAN G. (1997): *The Girl with the Brown Crayon*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- PASEKA, ANGELIKA/SCHRATZ, MICHAEL/SCHRITTESSER, ILSE (2011): Professions-theoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In: Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: facultas.wuv, 8–45.
- PABMANN, JOHANNES (2018): *Die soziale Logik des Likes. Eine Twitter-Ethnografie*. Frankfurt, Main: Campus Verlag.
- PATTON, MICHAEL QUINN (2009): *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3<sup>rd</sup> ed. Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE.
- PAULI, CHRISTINE (2012): Kodierende Beobachtung. In: Boer, Heike de/Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 45–63.
- PEKRUN, REINHARD (1988): *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München/Weinheim: PVU.
- PERFETTI, CHARLES A. (1985): *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- PERFETTI, CHARLES A./GOLDMAN, SUSAN R./HOGABOAM, THOMAS W. (1979): Reading skill and the identification of words in discourse context. In: *Memory & Cognition*, 7. Jg. (4), 273–282.
- PETERLINI, HANS KARL (2016a): Fenster zum Lernen. Forschungserfahrungen im Unterrichtsgeschehen – Einführung und Einblicke in die Suche nach einem neuen Verständnis von Lernen. In: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*. Innsbruck: StudienVerlag, 21–29.
- PETERLINI, HANS KARL (2016b): Im Scheitern gelingen – im Gelingen scheitern. Wahrgenommene und übersehene Momente von Lernen diesseits und jenseits der Unterrichtsplanung. In: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*. Innsbruck: StudienVerlag, 31–32.
- PETERLINI, HANS KARL (2016c): *Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit*. Innsbruck: StudienVerlag.
- PETERLINI, HANS KARL (2017): Die Geburt des Pathos. Performative Anstöße zu pädagogischen Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten durch Vignetten, Zeichnungen und szenische Darbietung. In: Ammann, Markus/Westfall-Greiter, Tanja/Schratz, Michael (Hrsg.): *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential*

- Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck: StudienVerlag, 39–57.
- PETERLINI, HANS KARL (2020): Phänomenologie als Forschungshaltung. Einführung in Theorie und Methodik für das Arbeiten mit Vignetten und Lektüren. In: Donlic, Jasmin/Strasser, Irene (Hrsg.): *Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich, 121–138.
- PFAFF-RÜDIGER, SENTA (2011): *Lesemotivation und Lesestrategien. Der subjektive Sinn des Bücherlesens für 10- bis 14-Jährige*. Münster: Lit.
- PFEIFER, WOLFGANG (1993): *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Teil: A–L*. 2., durchges. u. erg. Auflage. Berlin: Akademie Verlag.
- PFOST, MAXIMILIAN/SCHIEFER, IRENE M./ARTELT, CORDULA (2016): Intergenerational continuity in attitudes toward reading and reading behavior. In: *Learning and Individual Differences*, 51. Jg., 179–188.
- PHILIPP, MAIK (2012): *Motiviert lesen und schreiben. Dimensionen, Bedeutung, Förderung*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- PHILIPP, MAIK (2013a): *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen/Basel: Narr Francke Attempto.
- PHILIPP, MAIK (2013b): Wie motiviert lese und schreibe ich? Und wenn ja: auf wie viele Arten und Weisen? Zur Klärung und Klärungsbedürftigkeit der vielschichtigen Lese- und Schreibmotivation. In: *leseforum.ch* (2), 1–50. URL: [https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2013\\_2\\_Philipp.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2013_2_Philipp.pdf) (23.09.2019).
- PHILIPP, MAIK (2017): Lese- und Schreibmotivation: Begriffsklärungen, Domänenspezifik und Einflussfaktoren. In: Philipp, Maik (Hrsg.): *Handbuch. Schriftsprachenerwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 138–155.
- PHILIPP, MAIK/BRÄNDLI, MARTIN/KIRCHHOFER, KATHARINA C. (2014): *Kooperatives Lesen. Lesefluss, Textverstehen und Lesestrategien verbessern*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- PHILIPP, MAIK/STURM, AFRA (2011): Literalität und Geschlecht. Zum subjektiv wahrgenommenen und in Leistungstests ermittelten schriftsprachlichen Leistungsvormögen von Jungen und Mädchen. In: *Didaktik Deutsch*, 17. Jg. (31), 68–95.
- PIEPER, IRENE/ROSEBROCK, CORNELIA/WIRTHWEIN, HEIKE/VOLZ, STEFFEN (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim/München: Juventa.

- PIEPER, IRENE (2016): Wissen im Zwischenraum: Zur Spezifik der Frage nach verstehensrelevantem Wissen im literaturdidaktischen Reflexionsraum. In: Möbius, Thomas/Steinmetz, Michael (Hrsg.): *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Frankfurt, Main: Peter Lang Edition, 129–152.
- PIEPER, IRENE/WIRTHWEIN, HEIKE (2003): „Ich bin kein Typ, der gern liest“. Werdegänge von Nicht-Lesern. In: *Schüler – Lesen und Schreiben*, 18–21.
- PIKULSKI, JOHN J./CHARD, DAVID J. (2005): Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. In: *The Reading Teacher*, 58. Jg. (6), 510–519.
- PINNEL, GAY S./PIKULSKI, JOHN J./WIXSON, KAREN K./CAMPBELL, JAY R./GOUGH, PHILIP B./BEATTY, ALEXANDRA S. (1995): *Listening to Children Read Aloud. Data from NAEP's Integrated Reading Performance Record (IRPR) at Grade 4 (NCES 95-726)*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. URL: <https://nces.ed.gov/pubs95/web/95762.asp> (05.07.2023).
- PISSAREK, MARKUS (2017): Literaturunterricht: Aktuelle Tendenzen und Diskussionsfelder zur Strukturierung von Lehr-Lern-Prozessen im Deutschunterricht. In: *ide*, 41. Jg. (4), 8–17.
- PLATH, MONIKA (2001): Motivationale Aspekte des Lese- und Fernsehverhaltens bei Grundschulern – Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Richter, Karin/Trautmann, Thomas (Hrsg.): *Kindsein in der Mediengesellschaft. Interdisziplinäre Annäherungen*. Weinheim: Beltz, 85–95.
- PLOMP, TJEERD (2013): Educational Design Research: An Introduction. In: Plomp, Tjeerd/Nieveen, Nienke (Hrsg.): *Educational Design Research. Part A: An introduction*. Enschede: SLO – Netherlands institute for curriculum development, 10–51.
- POMPE, ANJA/SPINNER, KASPAR H./OSSNER, JAKOB (2016): *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- POSTMAN, NEIL (1988): *Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*. Hörzu-Reprint. Frankfurt, Main: S. Fischer.
- PRECKEL, FRANZIS/STROBEL, ANJA (2017): *NFC-KIDS (Need for Cognition – Kinderskala). Eine Skala zur Erfassung der kognitiven Motivation bei Grundschulkindern*. Göttingen: Hogrefe.
- PRENTLER, PETER F. (1989): „Star Wars“. Geschichte und Struktur eines Megaerfolgs im Medien-Produktverbund. In: Thomsen, Christian W./Faulstich, Werner (Hrsg.): *Seller, Stars und Serien. Medien im Produktverbund*. Heidelberg: Winter, 149–181.

- PRÜMM, KARL (1988): Intermedialität und Multimedialität. Eine Skizze medienwissenschaftlicher Forschungsfelder. In: Bohn, Rainer/Müller, Eggo/Ruppert, Rainer (Hrsg.): *Ansichten einer künftigen Medienwissenschaft*. Berlin: Edition Sigma, 195–200.
- PRZYBORSKI, AGLAJA/WOHLRAB-SAHR, MONIKA (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. München: Oldenbourg.
- RAATZ, SASKIA (2015): *Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-based Research Studie in der Executive Education*. Wiesbaden: Springer VS.
- RAJEWSKY, IRINA (2002): *Intermedialität*. Tübingen: A. Francke.
- RAJEWSKY, IRINA (2014): 22. Intermedialität, remediation, Multimedia. In: Schröter, Jens (Hrsg.): *Handbuch Medienwissenschaft*. Stuttgart: J. B. Metzler, 197–206.
- RANK, BERNHARD (2014): Zum Beispiel der jugendliterarischen Dystopie. Über die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels bei der Analyse eines aktuell erfolgreichen Genres. In: *Leseräume*, 1. Jg. (1), 1–11. URL: <http://leseräume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-rank.pdf> (06.07.2021).
- RASINSKI, TIMOTHY V. (2004a): *Assessing reading fluency. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning*. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf> (26.07.2023).
- RASINSKI, TIMOTHY V. (2004b): Creating Fluent Readers. In: *Educational Leadership*, 61. Jg. (6), 46–51.
- RASINSKI, TIMOTHY V./PADAK, NANCY D./MCKEON, CHRISTINE A./WILFONG, LORI G./FRIEDAUER, JULIE A./HEIM, PATRICIA (2005): Is Reading Fluency a Key for Successful High School Reading? In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49. Jg. (1), 22–27.
- RASINSKI, TIMOTHY V. (2010): *The Fluent Reader. Oral & Silent Reading Strategies for Building Fluency, Word Recognition & Comprehension*. 2<sup>nd</sup> ed., rev. & expanded. New York: Scholastic.
- RATHGEB-WEBER, GABRIELE/AGOSTINI, EVI/SCHWARZ, JOHANNA F. (2024): Phänomenologische Vignetten fachdidaktisch lesen. Perspektiven erfahrungsorientierter Bildungsforschung für die Deutschdidaktik. In: Odendahl, Johannes/Bader, Caroline (Hrsg.): *Fachdidaktik:en. Zum Selbstverständnis einer akademischen Disziplin: Ziele, Forschungsfelder und Methoden*. Münster: Waxmann, 173–184.

- RATHGEB-WEBER, GABRIELE/KRENN, SILVIA/SCHRATZ, MICHAEL (2017): Erfahrungen zum Ausdruck verhelfen. In: Ammann, Markus/Westfall-Greiter, Tanja/Schratz, Michael (Hrsg.): *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck: StudienVerlag, 125–151.
- RECH-SIMON, CHRISTEL (2015): Heilende Geschichten. In: Ross, Tony (Hrsg.): *Ich komm dich holen!* Heidelberg: Carl-Auer, 25–26.
- REINERT, JOHANNES (2012): *Die Inhaltsangabe im Deutschunterricht. Eine Video- und Interviewstudie zum Umgang mit einer viel diskutierten Textform*. Dissertation. Hildesheim: Universität Hildesheim. URL: [https://hildok.bs.z-bw.de/files/161/Reinert\\_Diss\\_Inhaltsangabe.pdf](https://hildok.bs.z-bw.de/files/161/Reinert_Diss_Inhaltsangabe.pdf) (04.10.2021).
- REINMANN, GABI (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 33. Jg. (1), 52–69.
- REINMANN, GABI (2013): Entwicklung als Forschung? Gedanken zur Verortung und Präzisierung einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung. In: Seufert, Sabine/Metzger, Christoph (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag*. Paderborn: Eusl, 45–60.
- REINMANN, GABI (2014): Entwicklungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von design research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): *Design-Based Research*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 63–78.
- REINMANN, GABI (2015): *Didaktisches Design. Studententext*. URL: [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext\\_DD\\_Sept2015.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext_DD_Sept2015.pdf) (28.09.2021).
- REINMANN, GABI (2020a): Design als Modus des Erkennens: Auf der Suche nach dem epistemologischen Kern von Design-Based Research. In: Park, June H. (Hrsg.): *Designwissenschaft trifft Bildungswissenschaft*. München: kopaed, 64–69.
- REINMANN, GABI (2020b): Ein holistischer Design-Based Research-Modellentwurf für die Hochschuldidaktik. In: *EDeR. Educational Design Research*, 4. Jg. (2), 1–16.
- REINMANN, GABI/SESINK, WERNER (2011): *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Diskussionspapier*. URL: [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann\\_Entwicklungsforschung\\_v05\\_20\\_11\\_2011.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf) (21.09.2021).

- REINSCH, CHRISTIANE (2002): *Effekte des Fernsehkonsums auf die Sprach- und Lesekompetenzen von Grundschulkindern. Eine empirische Überprüfung von Mainstreaming- und Resonanz-Effekten*. Hamburg: Dr. Kovač.
- REISS, KRISTINA/WEIS, MIRJAM/KLIEME, ECKHARD/KÖLLER, OLAF (Hrsg.) (2019): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- RENNER, KARL-HEINZ/HEYDASCH, TIMO/STRÖHLEIN, GERHARD (2012): Einzelstudien. In: Renner, Karl-Heinz/Heydasch, Timo/Ströhlein, Gerhard (Hrsg.): *Forschungsmethoden der Psychologie. Von der Fragestellung zur Präsentation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103–117.
- RETELSDORF, JAN/MÖLLER, JENS (2008): Fernsehkonsum und Lesekompetenz bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe. In: Hofmann, Bernhard/Valtin, Renate (Hrsg.): *Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin*. Berlin: DGLS, 260–272.
- RHEINBERG, FALCO (2008): *Motivation*. 7., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- RICHTER, KARIN (2007): *Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule. Befunde – Konzepte – Modelle*. 2., erw. und veränd. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- RICHTER, KARIN (2014): Das Kinderbuch. Seine besondere Stellung und Wirkung im Kontext der Medienvielfalt und der kindlichen Mediennutzung. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, 377–391.
- RICHTER, KARIN/PLATH, MONIKA (2005): *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim/München: Juventa.
- RIECKMANN, CAROLA (2010): *Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen. Zur Wirksamkeit eines Vielleseverfahrens*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- RIECKMANN, CAROLA (2012): Chancen eines erweiterten Selbstkonzeptbegriffs für die Lese- und Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 271–286.
- RIECKMANN, CAROLA (2015): *Eigenständiges Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- RIECKMANN, CAROLA/BEHRENDT, SILKE/LAUER-SCHMALTZ, MARIE (2012): Im Team trainieren – das Programm Lautlesetandems. In: Philipp, Maik/Schilcher,

- Anita (Hrsg.): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Klett Kallmeyer, 88–99.
- RIECKMANN, CAROLA/JÖRGENS, MORITZ/ROSEBROCK, CORNELIA (2013): Verhinderte Lesebereitschaft. Was fehlt schriftfernen Jugendlichen zum eigenständigen Lesen? In: *ide*, 37. Jg. (1), 87–98.
- RITTER, GARY W./BARNETT, JOSHUA H./DENNY, GEORGE S./ALBIN, GINGER R. (2009): The Effectiveness of Volunteer Tutoring Programs for Elementary and Middle School Students: A Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research*, 79. Jg. (1), 3–38.
- RITZ-FRÖHLICH, GERTRUD (1971): *Weiterführender Leseunterricht in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- RITZ-FRÖHLICH, GERTRUD (1974): Die Heranbildung der jungen Menschen zum Leser – eine Aufgabe von Elternhaus und Schule. In: Grömminger, Arnold/Ritz-Fröhlich, Gertrud (Hrsg.): *Umgang mit Texten in Freizeit, Kindergarten und Schule. Bessere Lesemotivation durch planmäßigen Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur*. Freiburg im Breisgau: Herder, 15–28.
- RÖHR-SENDLMEIER, UNA M./GÖTZE, IRINA/STICHEL, REBECCA (2008): Medien-erziehung in der Familie: Regeln und Motive, Umfang und Auswirkungen der Nutzung von Computer, Fernseher und Videokonsole. In: *Journal of Family Research*, 20. Jg. (2), 107–130.
- ROLFF, HANS-GÜNTER/ZIMMERMANN, PETER (1997): *Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. 5., völlig neu bearb. Auflage. Weinheim: Beltz.
- RÖLL, FRANZ JOSEF (1998): *Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik*. Frankfurt, Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik.
- ROSA, HARTMUT (2019): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- ROSEBROCK, CORNELIA/RIECKMANN, CAROLA/NIX, DANIEL/GOLD, ANDREAS (2010): Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. In: *Didaktik Deutsch*, 15. Jg. (28), 33–58.
- ROSEBROCK, CORNELIA (2010): Leseförderung. In: Frederking, Volker et al. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 326–339.

- ROSEBROCK, CORNELIA (2012): Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? In: *leseforum.ch* (3), 1–12. URL: [https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2012\\_3\\_rosebrock.pdf](https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2012_3_rosebrock.pdf) (15.03.2020).
- ROSEBROCK, CORNELIA (2013): Leseförderung. In: Frederking, Volker et al. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. 2., neu bearb. u. erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 334–347.
- ROSEBROCK, CORNELIA/NIX, DANIEL/RIECKMANN, CAROLA/GOLD, ANDREAS (2017): *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. 5. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.
- ROSEBROCK, CORNELIA (2020): Populäre Kinderliteratur in didaktischer Perspektive. In: Grimm, Lea/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche. Didaktische und ästhetische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 23–43.
- ROSEBROCK, CORNELIA/GOLD, ANDREAS (2018): Flüssigkeit als Kategorie für die Diagnose und Förderung von Lesefertigkeit. In: Kutzelmann, Sabine/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Praxis der Lautleseverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 7–19.
- ROSEBROCK, CORNELIA/NIX, DANIEL (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: *Didaktik Deutsch*, 11. Jg. (20), 90–112.
- ROSEBROCK, CORNELIA/NIX, DANIEL (2014): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7., überarb. und erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- ROSEBROCK, CORNELIA/WIRTHWEIN, HEIKE (2014): *Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. Mit Aufgabenbeispielen von Bernhard Rank, Daniel Scherf, Kaspar H. Spinner, Julia Starz, Nadine Zimmer und den Autorinnen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- ROSENTHAL, ROBERT/JACOBSON, LENORE (1971): *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Weinheim: Beltz.
- ROSSBACHER, KARLHEINZ (2010): Lesen. Was sonst? Eine Abschiedsvorlesung als Eröffnungsvortrag. In: Beutner, Eduard/Tanzer, Ulrike (Hrsg.): *Lesen. Heute. Perspektiven*. Innsbruck: StudienVerlag, 15–28.
- RÖBLER, LIVIA/AMMANN, MARKUS (2017): Erfahrungsbasierte Schulentwicklungsforschung mit Vignetten. In: Ammann, Markus/Westfall-Greiter, Tanja/Schratz,

- Michael (Hrsg.): *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck: Studien-Verlag, 95–106.
- ROTH-EBNER, CAROLINE (2008): *Identitäten aus der Starfabrik. Jugendliche Aneignung der crossmedialen Inszenierung „Starmania“*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- ROTH-EBNER, CAROLINE (2019): Süßer die Kassen nie klingeln: Mediale Konsumerlebniswelten für Kinder und deren medienethische Implikationen. In: Litschka, Michael/Krainer, Larissa (Hrsg.): *Der Mensch im digitalen Zeitalter. Zum Zusammenhang von Ökonomisierung, Digitalisierung und Mediatisierung*. Wiesbaden: Springer VS, 153–182.
- RÖTTIG, SABINE/STUTZ, FRANZISKA/NOTTBUSCH, GUIDO (2021): Förderung der Leseflüssigkeit durch Lesen mit Hörbuch mit und ohne Anpassung der Sprechergeschwindigkeit. In: Frederking, Volker/Ladel, Silke (Hrsg.): *Grundschule digital. Innovative Konzepte für die Fächer Deutsch und Mathematik*. Münster/New York: Waxmann, 95–110.
- RUNGE, GABRIELE (1997): *Lesesozialisation in der Schule. Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- RYAN, MARIE-LAURE (2015): Transmedia Storytelling: Industry Buzzword or New Narrative Experience? In: *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 7. Jg. (2), 1–19.
- RYAN, RICHARD M./DECI, EDWARD L. (2000a): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. In: *Contemporary Educational Psychology*, 25. Jg. (1), 54–67.
- RYAN, RICHARD M./DECI, EDWARD L. (2000b): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist*, 55. Jg. (1), 68–78.
- RYAN, RICHARD M./DECI, EDWARD L. (2017): *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
- SALOMON, GAVRIEL (1984): Television is „easy“ and print is „tough“: The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. In: *Journal of Educational Psychology*, 76. Jg. (4), 647–658.

- SALZMANN, CHRISTIAN GOTTHILF (2007): *Krebsbüchlein. Ameisenbüchlein. Pädagogische Schriften I*. St. Goar: Reichl.
- SAMUELS, S. JAY (1979): The Method of Repeated Readings. In: *The Reading Teacher*, 32. Jg. (4), 403–408.
- SANDER, JULIA/ROSEBROCK, CORNELIA (2016): Komplexität literarischer Texte als didaktische Kategorie. In: *Literatur im Unterricht*, 17. Jg. (2), 143–156.
- SAPPOK, CHRISTOPHER/LINNEMANN, MARKUS/STEPHANY, SABINE (2020): Leseflüssigkeit – Prosodie – Leseverstehen. Eine Longitudinalstudie zur Entwicklung der Leseflüssigkeit von Jahrgangsstufe 3 bis 7. In: Rautenberg, Iris (Hrsg.): *Evidenzbasierte Forschung zum Schriftspracherwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 175–209.
- SAXER, ULRICH (1993): Lesesozialisation. In: Bonfadelli, Heinz/Fritz, Angela/Köcher, Renate (Hrsg.): *Lesererfahrungen und Lesekarrieren*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 311–374.
- SCHABER, JEAN (2017): *A Reading Tutor's Toolkit. Learn How to Inventory Your Student's Reading Needs*. Portland, Oregon: abc-tutoring.
- SCHÄFER, EVA (2004): Intermedialität. Facetten von Literatur und Film für den Grundschulunterricht. In: Erlinger, Hans Dieter/Lecke, Bodo (Hrsg.): *Kanonbildung bei audiovisuellen Medien im Deutschunterricht?* München: kopaed, 215–252.
- SCHAPP, WILHELM (2012): *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding*. 5. Auflage. Frankfurt, Main: Klostermann.
- SCHEEERER-NEUMANN, GERHEID (1990a): Lesestrategien und ihre Entwicklung im 1. Schuljahr. Zwei Fallbeispiele. In: *Grundschule*, 22. Jg. (10), 20–24.
- SCHEEERER-NEUMANN, GERHEID (1990b): Sa: Sa:tä:l Sattel: Leseprotokolle unter der Lupe. In: Brügelmann, Hans/Balhorn, Heiko (Hrsg.): *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten*. Konstanz: Faude, 258–266.
- SCHELLER, INGO (2004): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- SCHERF, DANIEL (2013): *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer VS.
- SCHUTZ, HANNES/KALTENBACHER, THOMAS (2010): Psycholinguistische Aspekte des Lesens. In: Beutner, Eduard/Tanzer, Ulrike (Hrsg.): *Lesen. Heute. Perspektiven*. Innsbruck: StudienVerlag, 29–45.

- SCHIEFELE, HANS/STOCKER, KARL (1990): *Literatur-Interesse. Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- SCHIEFELE, ULRICH (1996): *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen/Bern: Hogrefe.
- SCHIFFER, KATHRIN/ENNEMOSER, MARCO/SCHNEIDER, WOLFGANG (2002): Mediennutzung von Kindern und Zusammenhänge mit der Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, 282–297.
- SCHILCHER, ANITA (2007): ‚Der Herr der Diebe‘ (Cornelia Funke): Ein intermedialer Zugang zu einem modernen Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. München: kopaed, 168–179.
- SCHILCHER, ANITA (2012): Was sind „Klassiker“ der internationalen Kinder- und Jugendliteratur? Aspekte des Klassikerbegriffs. In: Schilcher, Anita/Pecher, Claudia Maria (Hrsg.): *„Klassiker“ der internationalen Jugendliteratur. Bd. 1: Kulturelle und epochenspezifische Diskurse aus Sicht der Fachdisziplinen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1–28.
- SCHILCHER, ANITA/WILD, JOHANNES/KRAUS, ELISABETH/HILBERT, SVEN (2022): FiLBY-2 – ein Leseflüssigkeitstraining für alle Schülerinnen und Schüler? Differenzielle Effekte. In: *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (SLLD-Z)*, 2. Jg. (2), 1–29. URL: <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9606> (29.05.2022).
- SCHINKEL, SEBASTIAN/HERRMANN, INA (2017): Ästhetiken des Alltags im Aufwachsen. In: Schinkel, Sebastian/Herrmann, Ina (Hrsg.): *Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion*. Bielefeld: transcript, 11–35.
- SCHLAG, BERNHARD (1995): *Lern- und Leistungsmotivation*. Opladen: Leske + Budrich.
- SCHLEICH, MARKUS/NESSELHAUF, JONAS (2016): *Fernsehserien. Geschichte, Theorie, Narration*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- SCHMALOHR, EMIL (1997): *Das Erlebnis des Lesens. Grundlagen einer erzählenden Lesepsychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- SCHMID-BARKOW, INGRID (2004): Prozesse des Textverstehens und ihre Diagnose. In: Dräger, Monika et al. (Hrsg.): *Lesen ist Verstehen. Schriften auf Wegen zu Kindern*. Berlin: DGLS, 115–126.
- SCHMID-BARKOW, INGRID (2010): Lesen – Lesen als Textverstehen. In: Frederking, Volker et al. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 218–231.
- SCHMIDT, ROBIN (2020): Post-digitale Bildung. In: Demantowsky, Marko et al. (Hrsg.): *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*. Berlin/Boston: De Gruyter; Oldenbourg, 57–69.
- SCHMITZ, ULRICH (2005): Sehflächen lesen. In: *Der Deutschunterricht*, 57. Jg. (4), 2–5.
- SCHNEIDER, HANSJAKOB/KRONIG, WINFRIED (2011): Die Forschungsstudie „Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt“. In: Schneider, Hansjakob (Hrsg.): *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 108–120.
- SCHNEIDER, WOLFGANG (2017): *Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache?* Berlin: Springer.
- SCHNOTZ, WOLFGANG (2006): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz (PVU).
- SCHNOTZ, WOLFGANG/DUTKE, STEPHAN (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele, Ulrich et al. (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61–99.
- SCHNURR, STEFAN (2003): Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. In: Otto, Hans-Uwe/Oelerich, Gertrud/Micheel, Heinz-Günter (Hrsg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. München/Unterschleißheim: Luchterhand, 393–400.
- SCHÖN, ERICH (1987): *Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SCHÖN, ERICH (1990): Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. In: *SPIEL (Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft)*, 9. Jg. (2), 229–276.

- SCHÖN, ERICH (1997): Vor dem Ende der Lesekultur? Zur Zukunft des Lesens. In: Eicher, Thomas (Hrsg.): *Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung*. Oberhausen: Athena, 15–17.
- SCHÖN, SANDRA/EBNER, MARTIN (2013): Forschungszugänge und -methoden im interdisziplinären Feld des technologiegestützten Lernens. In: Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. 2. Auflage. Frankfurt, Main: peDOCS, 1–9. URL: [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8342/pdf/L3T\\_2013\\_Schoen\\_Ebner\\_Forschungszugaenge\\_und\\_methoden.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8342/pdf/L3T_2013_Schoen_Ebner_Forschungszugaenge_und_methoden.pdf) (21.09.2021).
- SCHÖNE, CLAUDIA/STIENSMEIER-PELSTER, JOACHIM (2011): Fähigkeitsselbstkonzept in der Grundschule: Struktur, Erfassung und Determinanten. In: Hellmich, Frank (Hrsg.): *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer, 47–64.
- SCHRATZ, MICHAEL (2016): Möglichkeitsräume lernseits erkunden. Ein Nachwort. In: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*. Innsbruck: StudienVerlag, 201–205.
- SCHRATZ, MICHAEL (2018): Lernseits des Geschehens tobt das Leben, Lehrseits herrscht die Didaktik. Zur Neubestimmung des Verhältnisses von Lehren und Lernen. In: Langner, Anke (Hrsg.): *Inklusion im Dialog. Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–41.
- SCHRATZ, MICHAEL (2019): Erkundung von Qualität lernseits von Unterricht. In: Steffens, Ulrich/Messner, Rudolf (Hrsg.): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. Münster/New York: Waxmann, 313–328.
- SCHRATZ, MICHAEL/SCHWARZ, JOHANNA F./WESTFALL-GREITER, TANJA (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- SCHRATZ, MICHAEL/WESTFALL-GREITER, TANJA (2015): Lernen als Erfahrung: Ein pädagogischer Blick auf Phänomene des Lernens. In: Dumont, Hanna/Istance, David/Benavides, Francisco (Hrsg.): *The Nature of Learning – Die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz, 14–33.
- SCHREIER, MARGRIT (2006a): Qualitative Auswertungsverfahren. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Litera-*

- tur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm.* Weinheim/München: Juventa, 421–441.
- SCHREIER, MARGRIT (2006b): Qualitatives Untersuchungsdesign. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm.* Weinheim/München: Juventa, 343–359.
- SCHREIER, MARGRIT/GROEBEN, NORBERT (1991): ‚Death Enemy‘ or ‚Promoter‘? On the Relation between Film-/Television-Consumption and Motivation to Read. In: *SPIEL (Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft)*, 10. Jg. (1), 5–43.
- SCHRÖTER, JENS (1998): Intermedialität. Facetten und Probleme eines aktuellen medienwissenschaftlichen Begriffs. In: *montage/av*, 7. Jg. (2), 129–154. URL: [https://www.montage-av.de/pdf/1998\\_7\\_2\\_MontageAV/montage\\_AV\\_7\\_2\\_1998\\_129-154\\_Schroeter\\_Intermedialitaet.pdf](https://www.montage-av.de/pdf/1998_7_2_MontageAV/montage_AV_7_2_1998_129-154_Schroeter_Intermedialitaet.pdf) (30.06.2021).
- SCHRÖTER, JENS (2008): Das Ur-intermediale Netzwerk und die (Neu-)Erfindung des Mediums im (digitalen) Modernismus. In: Paech, Joachim/Schröter, Jens (Hrsg.): *Intermedialität. Analog/Digital.* München: Fink, 579–601.
- SCHUBERT-FELMY, BARBARA/SCHUBERT, KRISTINA (2005): Medienintegrativer Deutschunterricht am Beispiel von Astrid Lindgrens „Ronja Räubertochter“. In: Frederking, Volker/Josting, Petra (Hrsg.): *Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 104–122.
- SCHUBERT-FELMY, BARBARA/SCHUBERT, KRISTINA (2007): Medienintegrativer Deutschunterricht am Beispiel von Astrid Lindgrens Ronja Räubertochter. In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht.* München: kopaed, 180–192.
- SCHULZ, GUDRUN (2010): Lesewelten allen Kindern öffnen. In: Schulz, Gudrun (Hrsg.): *Lesen lernen in der Grundschule. Lesekompetenz und Leseverstehen. Förderung und Bücherwelten.* Berlin: Cornelsen Scriptor, 184–195.
- SCHWAKE, ANNE/SCHWAKE, TIMOTHEUS (2013): Michael Ende. Momo. Paderborn: Schöningh.
- SCHWANENFLUGEL, PAULA J./HAMILTON, ANNE MARIE/WISENBAKER, JOSEPH M./KUHN, MELANIE R./STAHL, STEVEN A. (2004): *Becoming a Fluent Reader:*

- Reading Skill and Prosodic Features in the Oral Reading of Young Readers. In: *Journal of Educational Psychology*, 96. Jg. (1), 119–129.
- SCHWARZ, JOHANNA F. (2013): Lehren und Lernen im Wirkungsfeld von Zuschreibung, Anerkennung und Aufmerksamkeit. In: Christof, Eveline/Schwarz, Johanna F. (Hrsg.): *Lernseits des Geschehens. Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten*. Innsbruck: StudienVerlag, 39–53.
- SCHWARZ, JOHANNA F. (2016): „Kinder, warum redet ihr nicht mit euren Banknachbarn?“ Lernseitige Betrachtungen individualisierender Lehr- und Lernformen. In: Rabenstein, Kerstin/Wischer, Beate (Hrsg.): *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* Seelze: Klett Kallmeyer, 33–46.
- SCHWARZ, JOHANNA F. (2017): The Potential of Vignettes and Anecdotes as Research Instruments for Exploring Educational Issues. In: Ammann, Markus/Westfall-Greiter, Tanja/Schratz, Michael (Hrsg.): *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck: StudienVerlag, 107–121.
- SCHWARZ, JOHANNA F. (2018): *Zuschreibung als wirkmächtiges Phänomen in der Schule*. Innsbruck: StudienVerlag.
- SCHWARZ, JOHANNA F. (2020): Erfahrungen wahrnehmen – Wahrgenommener Erfahrung zum Ausdruck verhelfen. Theoretische und methodische Einführung in die phänomenologisch orientierte Vignettenforschung. In: Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Hrsg.): *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung*. Innsbruck: StudienVerlag, 49–64.
- SEESHING YEUNG, ALEXANDER/CHUI, HONG-SHEUNG/LAU, IVY CHEUK-YIN/MCINERNEY, DENNIS M./RUSSELL-BOWIE, DEIRDRE/SULIMAN, ROSEMARY (2000): Where is the hierarchy of Academic Self-Concept? In: *Journal of Educational Psychology*, 92. Jg. (3), 556–567.
- SEITER, ELLEN (2000): „Gotta Catch 'Em All – Pokémon“: Problems in the Study of Children's Global Multi-Media. In: Researchers Attached to the Research Project „Child and Youth Culture“ (Hrsg.): *Research in Childhood. Sociology, Culture & History. A Collection of Papers*. Odense, 189–196.
- SENN, WERNER/KRELLE, MICHAEL (2016): Einleitung – Qualitäten von Deutschunterricht. In: Krelle, Michael/Senn, Werner (Hrsg.): *Qualitäten von Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 7–11.

- SHANAHAN, TIMOTHY/BARR, REBECCA (1995): Reading Recovery: An Independent Evaluation of the Effects of an Early Instructional Intervention for At-Risk Learners. In: *Reading Research Quarterly*, 30. Jg. (4), 958–996.
- SHAVELSON, RICHARD J./PHILLIPS, D. C./TOWNE, LISA/FEUER, MICHAEL J. (2003): On the Science of Education Design Studies. In: *Educational Researcher*, 32. Jg. (1), 25–28.
- SHAVELSON, RICHARD J./HUBNER, JUDITH J./STANTON, GEORGE C. (1976): Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. In: *Review of Educational Research*, 46. Jg. (3), 407–441.
- SIEBENHÜNER, STEFFEN/DEPNER, SIMONE/FÄSSLER, DOMINIK/KERNEN, NORA/BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA/BÖHME, KATRIN/PIEPER, IRENE (2019): Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi. In: *Didaktik Deutsch*, 24. Jg. (47), 44–64.
- SLAVIN, ROBERT E./LAKE, CYNTHIA/DAVIS, SUSAN/MADDEN, NANCY A. (2011): Effective Programs for Struggling Readers: A Best-Evidence Synthesis. In: *Educational Research Review*, 6. Jg. (1), 1–26.
- SNOW, CATHERINE/JUEL, CONNIE L. (2005): Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It? In: Snowling, Margaret J./Hulme, Charles (Hrsg.): *The Science of Reading. A Handbook*. Malden, Mass.: Blackwell, 501–520.
- SOUVIGNIER, ELMAR (o. J.): *Diagnose von Lesekompetenz – Methoden und Instrumente*. URL: [https://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/Themen/Leschule-NRW/HF\\_Diagnose/01\\_uebersicht\\_ueber\\_gaengige\\_test\\_verfahren-3.pdf](https://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/Themen/Leschule-NRW/HF_Diagnose/01_uebersicht_ueber_gaengige_test_verfahren-3.pdf) (30.09.2021).
- SPEAR-SWERLING, LOUISE/STERNBERG, ROBERT J. (1994): The Road Not Taken: An Integrative Theoretical Model of Reading Disability. In: *Journal of Learning Disabilities*, 27. Jg. (2), 91–103.
- SPINATH, BIRGIT (2017): Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Zur Bedeutung motivationaler Bedingungsfaktoren. In: McElvany, Nele et al. (Hrsg.): *Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, 129–135.
- SPINNER, KASPAR H. (2004a): Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 291–307.

- SPINNER, KASPAR H. (2004b): Von der Filmerfahrung zur literarischen Textanalyse. In: Jonas, Hartmut/Josting, Petra (Hrsg.): *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet*. München: kopaed, 199–206.
- SPINNER, KASPAR H. (2005): Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: Wieler, Petra (Hrsg.): *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 153–166.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, 33. Jg. (200), 6–16.
- SPINNER, KASPAR H. (2010a): Lesekompetenz ausbilden, Lesestandards erfüllen. In: Schulz, Gudrun (Hrsg.): *Lesen lernen in der Grundschule. Lesekompetenz und Leseverstehen. Förderung und Bücherwelten*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 48–61.
- SPINNER, KASPAR H. (2010b): Zielsetzungen des Literaturunterrichts (1999). In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. 4. Auflage. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 168–172.
- ŠRAMOVÁ, BLANDÍNA (2014): Media literacy and Marketing Consumerism Focused on Children. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* (141), 1025–1030.
- STABLER, ELISABETH (2019): Filius – Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexten trainieren. In: Stabler, Elisabeth (Hrsg.): *ELiS – Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen. Ein Kompendium zur gegenwärtigen Leseförderung in der Primarstufe*. Graz: LogoMedia, 50–57.
- STABLER, ELISABETH (2020): Fachintegrierte Leseförderung in der Primarstufe unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit geringen Basisfertigkeiten. In: Paleczek, Lisa/Seifert, Susanne (Hrsg.): *Inklusiver Leseunterricht. Leseentwicklung, Diagnostik und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS, 227–243.
- STAIGER, MICHAEL (2007): *Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- STAIGER, MICHAEL (2010): *Literaturverfilmungen im Deutschunterricht*. München: Oldenbourg.
- STAIGER, MICHAEL (2013): Erzählmedienwechsel. Zur Einführung in das Themenheft. In: *Der Deutschunterricht*, 65. Jg. (3), 2–5.
- STAIGER, MICHAEL (2019): Jugendserie. In: Anders, Petra et al. (Hrsg.): *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Berlin/Heidelberg: J. B. Metzler, 173–185.

- STAIGER, MICHAEL (2020): Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. In: *Der Deutschunterricht*, 72. Jg. (5), 65–74.
- STAIGER, MICHAEL (2022): Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hrsg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Stuttgart: J. B. Metzler, 3–27.
- STALDER, FELIX (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- STALDER, URSULA MARIA (2011): Einfluss der Lehrperson auf das Wirkungsgefüge Motivation, Selbstkonzept und literale Kompetenz beim Lesen und Schreiben. In: Schneider, Hansjakob (Hrsg.): *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 138–156.
- STAM, ROBERT (2000): Beyond Fidelity: The Dialogics of Adaptation. In: Naremore, James (Hrsg.): *Film Adaptation*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 54–76.
- STANGL, WERNER (2023): *Selektive Wahrnehmung*. URL: <https://lexikon.stangl.eu/1708/selektive-wahrnehmung> (15.04.2023).
- STANOVICH, KEITH E. (1986): Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. In: *Reading Research Quarterly*, 21. Jg. (4), 360–407.
- STECK, ANDREA (1998): Eine Lesereise an die Nordsee – Förderung eines leseschwachen Viertklässlers. In: Crämer, Claudia/Füssenich, Iris/Schumann, Gabriele (Hrsg.): *Lesekompetenz erwerben und fördern*. Braunschweig: Westermann, 37–44.
- STEIN, ROLAND/MÜLLER, THOMAS (2016): *Wissenschaftstheorie für Sonderpädagogen. Ein Arbeitsbuch zu Theorien und Methoden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- STEIN, STEPHAN/STUMPF, SÖREN (2019): *Muster in Sprache und Kommunikation. Eine Einführung in Konzepte sprachlicher Vorgeformtheit*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- STEMMANN, ANNA (2019): Ins (Comic-)Bild gesetzt. Literatur im Medienwechsel. In: Glasenapp, Gabriele von et al. (Hrsg.): *Erzählen in Wort und Bild. Beiträge zur Theorie und Praxis kinder- und jugendliterarischer Erzählwelten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 99–110.
- STENGER, URSULA (2021): Warum tun wir das? Spiel als Bestimmung des Menschen. In: *Forschung & Lehre*, 28. Jg. (4), 258–260.

- STENZEL, KLAUS (1998): „TKKG“ als Buch und Fernsehserie. Medien im Vergleich. In: Hurrelmann, Bettina/Elias, Sabine (Hrsg.): *Leseförderung in einer Medienkultur. Ein Sonderheft der Zeitschrift Praxis Deutsch*. Seelze: Friedrich, 117–121.
- STRICKLAND, DOROTHY S. (2002): The Importance of Effective Early Intervention. In: Farstrup, Alan E./Samuels, S. Jay (Hrsg.): *What Research Has to Say About Reading Instruction*. 3<sup>rd</sup> ed. Newark, Del.: International Reading Association, 69–86.
- STRITTMATTER, PETER/MAUEL, DIRK (1995): Einzelmedium, Medienverbund und Multimedia. In: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Beltz (PVU), 47–61.
- STROBEL, RICARDA (1987): *Die „Peanuts“ – Verbreitung und ästhetische Formen. Ein Comic-Bestseller im Medienverbund*. Heidelberg: Winter.
- SURKAMP, CAROLA (2012): Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer, 77–90.
- SÜSS, DANIEL (2000): Bilderbuchpräferenzen: Methoden zum Vergleich der Qualitätsansprüche von Kindern und Erwachsenen. In: Paus-Haase, Ingrid/Schorb, Bernd (Hrsg.): *Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch*. München: kopaed, 101–114.
- SÜBBRICH, JULIA (2019): Durchdachte Leseförderung von Mensch zu Mensch. In: *eselsohr*, 38. Jg. (10), 30–31.
- SWELLER, JOHN/AYRES, PAUL/KALYUGA, SLAVA (2011): *Cognitive Load Theory*. New York: Springer.
- TABOADA, ANA/TONKS, STEPHEN M./WIGFIELD, ALLAN/GUTHRIE, JOHN T. (2009): Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. In: *Reading and Writing*, 22. Jg. (1), 85–106.
- TACKE, GERO (2005): Evaluation eines Lesetrainings zur Förderung lese-rechtschreibschwacher Grundschüler der zweiten Klasse. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52. Jg. (3), 198–209.
- TENGELYI, LÁSZLÓ (2007): *Erfahrung und Ausdruck. Phänomenologie im Umbruch bei Husserl und seinen Nachfolgern*. Dordrecht: Springer.
- TERHORST, SARAH (2016): *Literarästhetische Praktiken von Kindern aufnehmen und lesebezogen erweitern. Eine empirische Studie zur Leseförderung mit intermedialen Lehr-/Lernarrangements*. Masterarbeit. Paderborn: Universität Paderborn.

- THEUNERT, HELGA (2006): Konvergenzbezogene Medienaneignung und Eckpunkte medienpädagogischen Handelns. In: Wagner, Ulrike/Theunert, Helga (Hrsg.): *Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. Studie im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM)*. München: Reinhard Fischer, 161–210.
- THIELE, JENS (1981): *Trickfilm-Serien im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Didaktik der Ästhetischen Erziehung*. Oldenburg: Isensee.
- THIELMANN, ANJA (2020): Von der Wahrnehmung zur Vignette. Wie Vignetten leibliche Wahrnehmungen und intersubjektive Erfahrungen in Sprache ‚übersetzen‘. In: Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Hrsg.): *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung*. Innsbruck: StudienVerlag, 65–80.
- THOMSEN, CHRISTIAN W./FAULSTICH, WERNER (1989): Einführung: Das Fernsehen im internationalen und supramedialen Produktverbund. In: Thomsen, Christian W./Faulstich, Werner (Hrsg.): *Seller, Stars und Serien. Medien im Produktverbund*. Heidelberg: Winter, 4–6.
- THURN, SUSANNE (2019): Vertrauen vermehrt Vertrauen. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 310–318.
- TOPALOVIĆ, ELVIRA/SETTINIERI, JULIA (2023): *Sprachliche Bildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- TOPPING, KEITH (1987): Paired Reading: A Powerful Technique for Parent Use. In: *The Reading Teacher*, 40. Jg. (7), 608–614.
- TORGERSON, CAROLE J./ELBOURNE, DIANA (2002): A systematic review and meta-analysis of the effectiveness of information and communication technology (ICT) on the teaching of spelling. In: *Journal of Research in Reading*, 25. Jg. (2), 129–143.
- TORGESSEN, JOSEPH K. (2005): Recent Discoveries on Remedial Interventions for Children with Dyslexia. In: Snowling, Margaret J./Hulme, Charles (Hrsg.): *The Science of Reading. A Handbook*. Malden, Mass.: Blackwell, 521–537.
- TORRE, PAUL (2020): U.S. Entertainment Media: Expansion Across Platforms, Industries and Borders. In: Sigismondi, Paolo (Hrsg.): *World Entertainment Media. Global, Regional and Local Perspectives*. New York/London: Routledge, 19–28.
- TROUVAIN, JÜRGEN (2021): Zuweilen auch Schnalzlaute. Die Pause aus phonetischer Sicht. In: *Forschung & Lehre*, 28. Jg. (8), 632–633.

- TULODZIECKI, GERHARD/HERZIG, BARDO/GRAFE, SILKE (2014): Medienpädagogische Forschung als gestaltungsorientierte Bildungsforschung vor dem Hintergrund praxis- und theorierelevanter Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Einzelbeiträge), 1–18. URL: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2014.03.10.X> (08.09.2020).
- ULLRICH, WOLFGANG (2009): *Habenwollen. Wie funktioniert die Konsumkultur?* 2. Auflage. Frankfurt, Main: Fischer Taschenbuch.
- UNGER, HELLA VON (2018): Partizipative Forschung. In: Akremi, Leila et al. (Hrsg.): *Handbuch Interpretativ forschen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 161–182.
- VACH, KARIN (2005): *Medienzentrierter Deutschunterricht in der Grundschule. Konzeptualisierung, unterrichtliche Erprobung und Evaluation*. Berlin: Frank & Timme.
- VACH, KARIN (2014): *Lese- und Medienkulturen* (Editorial). In: *Leseräume*, 1. Jg. (1), 1–3. URL: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-vach-editorial.pdf> (06.05.2015).
- VACH, KARIN (2015): Literarisches Lernen. Ästhetisch-fiktionale Texte erschließen und verstehen. In: *Grundschule Deutsch*, 13. Jg. (48), 4–7.
- VACH, KARIN (2017): Ästhetische Suchprozesse. In: *JuLit*, 43. Jg. (2), 3–9.
- VALTIN, RENATE (1998): Der «neue» Methodenstreit oder: (Was) können wir aus der amerikanischen Leseforschung lernen? In: Balhorn, Heiko et al. (Hrsg.): *Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift*. Frankfurt, Main/Hamburg: Arbeitskreis Grundschule; Der Grundschulverband; DGLS, 63–80.
- VALTIN, RENATE/BOS, WILFRIED/BUDDEBERG, IRMELA/GOY, MARTIN/POTTHOFF, BRITTA (2008): Kapitel IV: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe im nationalen und internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 51–101.
- VAN DEN AKKER, JAN (1999): Principles and Methods of Development Research. In: van den Akker, Jan et al. (Hrsg.): *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1–14.
- VAN ZADELHOFF, SIMONE/WEMBER, FRANZ B. (2013): Lesetexte als Lernaufgaben: iterative Optimierung von Lernumgebungen in individuellen Förderversuchen. In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hrsg.): *Der lange Weg zum Unterrichtsdidaktischen. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Münster: Waxmann, 111–124.

- VAN ZADELHOFF, SIMONE (2016): *Systematische Leseförderung zur Verbesserung des sinnentnehmenden und flüssigen Lesens. Gelingensbedingungen und Effektivitätsparameter einer diagnostisch fundierten Leseförderung in der Primarstufe*. Dissertation. Dortmund: TU Dortmund.
- VOLKHOLOZ, SYBILLE (2011): *Lesepatzen in Berlin. Oder wie man Bildung zur gesellschaftlichen Aufgabe macht*. Münster: Waxmann.
- VOLK-WEISS, BRIAN/STERN, TOM (2017): *Spielzeug – Das war unsere Kindheit [The Toys That Made Us]*. Staffel 1, Folge 1: Star Wars. Stream: Netflix.
- VORDERER, PETER/RITTERFELD, UTE/KLIMMT, CHRISTOPH (2001): Spaß am Hören – Hörspielkassetten als sprachförderliche Unterhaltungsangebote für Vorschulkinder. In: *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 2. Jg. (4), 462–479.
- VOSS, JULIA/ANWAR, SHANLI (2019): *Zeitdiebe verkörpern das Prinzip Smartphone. „Momo“ wieder in den Kinos*. Podcast: Deutschlandfunk. URL: [https://www.deutschlandfunkkultur.de/momo-wieder-in-den-kinos-zeitdiebe-verkoerpern-das-prinzip.2156.de.html?dram:article\\_id=461196](https://www.deutschlandfunkkultur.de/momo-wieder-in-den-kinos-zeitdiebe-verkoerpern-das-prinzip.2156.de.html?dram:article_id=461196) (02.08.2021).
- WALDENFELS, BERNHARD (2000): *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt, Main: Suhrkamp.
- WAMPFLER, PHILIPPE (2020): Wie verändern sich die Beziehungen. Vidcast: *DigiFernunterricht*. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=6LqQg22jJI0&list=PLC9D2mzTyJeXYa6E1y\\_d0fc\\_7-V7BjnSq&index=27](https://www.youtube.com/watch?v=6LqQg22jJI0&list=PLC9D2mzTyJeXYa6E1y_d0fc_7-V7BjnSq&index=27) (02.09.2021).
- WASIK, BARBARA A. (1998): Volunteer Tutoring Programs in Reading: A Review. In: *Reading Research Quarterly*, 33. Jg. (3), 266–291.
- WEDEL-WOLFF, ANNEGRET VON (1997): *Üben im Leseunterricht der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- WEDEL-WOLFF, ANNEGRET VON (1998): Lesediagnose als Voraussetzung für eine sinnvolle Förderung. In: Crämer, Claudia/Füssenich, Iris/Schumann, Gabriele (Hrsg.): *Lesekompetenz erwerben und fördern*. Braunschweig: Westermann, 22–36.
- WEIDENMANN, BERND (1995): Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Beltz (PVU), 65–84.
- WEINKAUFF, GINA (2014): Das Sams. Betrachtung eines prominenten kinderliterarischen Medienverbundes und seiner Rezeption in der Fachöffentlichkeit. In: Weinkauff, Gina et al. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten*.

- Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz*. Frankfurt, Main: Peter Lang Edition, 127–146.
- WEIS, MIRJAM/DOROGANOVA, ANASTASIA/HAHNEL, CAROLIN/BECKER-MROTZEK, MICHAEL/LINDAUER, THOMAS/ARTELT, CORDULA/REISS, KRISTINA (2019a): Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In: Reiss, Kristina et al. (Hrsg.): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 47–80.
- WEIS, MIRJAM/MÜLLER, KATHARINA/MANG, JULIA/HEINE, JÖRG-HENRIK/MAHLER, NICOLE/REISS, KRISTINA (2019b): Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: Reiss, Kristina et al. (Hrsg.): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 129–162.
- WEIBENBURGER, CHRISTIAN (2009): *Helden lesen! Die Chancen des Heldenmotivs bei der Leseförderung von Jungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Welt (2010): *Diese deutschen Bücher sind weltweit am beliebtesten*. URL: <https://www.welt.de/kultur/article9169921/Diese-deutschen-Buecher-sind-weltweit-am-beliebtesten.html> (21.02.2023).
- WEMBER, FRANZ B. (1999): *Besser lesen mit System. Ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei Lernschwierigkeiten*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- WENDT, HEIKE/SCHWIPPERT, KNUT (2017): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Hußmann, Anke et al. (Hrsg.): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster/New York: Waxmann, 219–234.
- WERMKE, JUTTA (1995): O-Töne hören. Vom Klang der Welt im Klassenzimmer. In: *ide*, 19. Jg. (4), 17–29.
- WERMKE, JUTTA (1997): *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. München: kopaed.
- WERMKE, JUTTA (1998): Kinder- und Jugendliteratur in den Medien oder: Der Medienverbund als ästhetische Herausforderung. In: Rupp, Gerhard (Hrsg.): *Ästhetik im Prozess*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 179–217.
- WERMKE, JUTTA (2004): Das Hörbuch im Rahmen einer Hördidaktik. In: *Der Deutschunterricht*, 57. Jg. (4), 50–63.
- WESTFALL-GREITER, TANJA/DIENDORFER, HELGA (2017): From Evidence-Based to Evidence Generating Practice: Implications for Education Research in the Context of Innovation. In: Ammann, Markus/Westfall-Greiter, Tanja/Schratz, Micha-

- el (Hrsg.): *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck: StudienVerlag, 77–94.
- WICKE, ANDREAS (2014): MUSIK und GERÄUSCH im Kinderhörspiel. Hörästhetische Überlegungen zu Andreas Steinhöfels „Rico, Oskar und die Tieferschatten“. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, 61. Jg. (3), 8–13.
- WIDHOPF-WIMMER, ANNETTE (2016): *Intensivförderung von lese-rechtschreibschwachen Kindern – eine geeignete Förderform in der Grundschule? Vergleich der Effekte nach dem Training mit zwei verschiedenen Förderprogrammen*. München: Herbert Utz Verlag.
- WIELER, PETRA (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim/München: Juventa.
- WIELER, PETRA (2004): Scripts und Interaktionsmuster als Einflussgrößen bei der Medienrezeption im Grundschulalter. Perspektiven einer integrierten Medien-erziehung. In: Jonas, Hartmut/Josting, Petra (Hrsg.): *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet*. München: kopaed, 263–277.
- WIELER, PETRA/BRANDT, BIRGIT/NAUJOK, NATASCHA/PETZOLD, JANINA/HOFFMANN, JEANETTE (2008): *Medienrezeption und Narration. Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- WIESEMANN, JUTTA/AMANN, KLAUS (2002): Situationistische Unterrichtsforschung. In: Breidenstein, Georg et al. (Hrsg.): *Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 133–156.
- WIGBERS, MELANIE (2008): Leseförderung im Literaturunterricht der Förderschule. In: Knobloch, Jörg (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung*. München: kopaed, 156–166.
- WILD, ELKE/HOFER, MANFRED/PEKRUN, REINHARD (2006): Psychologie des Lerners. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Lehrbuch*. 5., vollst. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz, 203–267.
- WILD, JOHANNES/PISSAREK, MARKUS (o.J.): *Ratte. Regensburger Analysetool für Texte. Version 2.0*. URL: <https://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/downloads/ratte/index.html> (21.04.2023).

- WILDEMANN, ANJA (2010): Die Lesewelten der Kinder – sind vielfältig, individuell und gar nicht so geheim. In: *Grundschule Deutsch*, 8. Jg. (20), 22–23.
- WILDFEUER, JANINA/BATEMAN, JOHN A./HIIPPALA, TUOMO (2020): *Multimodalität. Grundlagen, Forschung und Analyse – eine problemorientierte Einführung*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- WILL, HERMANN/WINTELER, ADOLF/KRAPP, ANDREAS (1987): Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation. In: Will, Hermann/Winteler, Adolf/Krapp, Andreas (Hrsg.): *Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Konzepte und Strategien*. Heidelberg: Sauer, 11–42.
- WINKO, SIMONE (2016): Literatur und Literaturwissenschaft im digitalen Zeitalter. Ein Überblick. In: *Der Deutschunterricht*, 68. Jg. (5), 2–13.
- WIRTH, UWE (2006): Hypertextuelle Aufpfropfung als Übergangsform zwischen Intermedialität und Transmedialität. In: Meyer, Urs/Simanowski, Roberto/Zeller, Christoph (Hrsg.): *Transmedialität. Zur Ästhetik paraliterarischer Verfahren*. Göttingen: Wallstein Verlag, 19–38.
- WITTIG, CAROLINE (2022): *Panellesungen in der Grundschule. Eine rekonstruktive Fallstudie zu multimodalen Transformationen des Comics Lehmriese lebt!* Münster: Waxmann.
- WOHLWEND, KAREN E. (2013): Playing Star Wars under the (Teacher’s) Radar: Detecting Kindergartners’ Action Texts and Embodied Literacies. In: Vasquez, Vivian/Wood, Jeffrey (Hrsg.): *Perspectives and Provocations in Early Childhood Education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 105–115.
- WOHLWEND, KAREN E./BUCHHOLZ, BETH A./MEDINA, CARMEN LILIANA (2018): Playful Literacies and Practices of Making in Children’s Imaginaries. In: Mills, Kathy A. et al. (Hrsg.): *Handbook of Writing, Literacies, and Education in Digital Cultures*. New York/Oxon: Routledge, 136–147.
- WOLF, MARYANNE/KATZIR-COHEN, TAMI (2001): Reading Fluency and Its Intervention. In: *Scientific Studies of Reading*, 5. Jg. (3), 211–239.
- WOLF, WERNER (2005): Intermediality. In: Herman, David/Jahn, Manfred/Ryan, Marie-Laure (Hrsg.): *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. Abingdon/New York: Routledge, 252–256.
- WONSOWITZ, PETRA (2007): Bilder in Bewegung: Animationsfilme und Literaturadaptionen. In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur*

- im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht.* München: kopaed, 84–95.
- WOOD, DAVID/BRUNER, JEROME S./ROSS, GAIL (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17. Jg. (2), 89–100.
- WROBEL, DIETER (2009): *Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- WROBEL, DIETER (2019): Leseförderung. In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz, 274–290.
- WYGOTSKI, LEW (1987): *Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter*. In: Wygotski, Lew: *Ausgewählte Schriften*. Bd. 2: *Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen, 287–306.
- YUDOWITCH, SHANA/HENRY, LUCAS M./GUTHRIE, JOHN T. (2008): Self-efficacy: Building confident readers. In: Guthrie, John T. (Hrsg.): *Engaging Adolescents in Reading*. Thousand Oaks: Corwin Press, 65–82.
- ZABKA, THOMAS (2010): Ästhetische Bildung. In: Frederking, Volker et al. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 2: *Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 452–468.
- ZDUN, STEFFEN (2014): Kulturelle Praktiken männlicher Russlanddeutscher. In: Farin, Klaus/Möller, Kurt (Hrsg.): *Kerl sein. Kulturelle Szenen und Praktiken von Jungen*. Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag, 229–243.
- ZIEMEN, KERSTIN (2018): *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ZIMA, ELISABETH (2021): *Einführung in die gebrauchsbasierte Kognitive Linguistik*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- ZUBOFF, SHOSHANA (2018): *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus*. Frankfurt, Main: Campus Verlag.
- ZUTELL, JERRY/RASINSKI, TIMOTHY V. (1991): Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. In: *Theory Into Practice*, 30. Jg. (3), 211–217.
- ZWICK EBY, PHILIPPE (2016): *Lektüre: Momo*. Mannheim: Raup&Ritter-Verlag. URL: [https://raupundritter.com/wp-content/uploads/2016/10/11053\\_lektuere\\_momo.pdf](https://raupundritter.com/wp-content/uploads/2016/10/11053_lektuere_momo.pdf) (13.05.2023).

# 10 Anhang

## 10.1 Abbildungsverzeichnis

<b>Abb. 1:</b> Übersicht zum Aufbau der Arbeit .....	19
<b>Abb. 2:</b> Zur Förderung ausgewählte Medien des „Momo“-Verbunds .....	95
<b>Abb. 3:</b> Diagnose- und Förderinstrument: Mehrebenenmodell nach Rosebrock und Nix (2014, 15) .....	105
<b>Abb. 4:</b> Das Zwei-Wege-Modell des Lesens nach Scheerer-Neumann (1990a) .....	108
<b>Abb. 5:</b> Phänomenologisch beobachtbare Indikatoren für Probleme auf den einzelnen Dimensionen von Leseflüssigkeit (Rosebrock/Gold 2018, 12) .....	132
<b>Abb. 6:</b> Lesekompetenzunterstützende und -unterwandernde motivationale Konstrukte (Philipp 2013b, 16) .....	137
<b>Abb. 7:</b> Gegenüberstellung von Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit (Bong/Skaalvik 2003, 10) .....	150
<b>Abb. 8:</b> Intermediales Partnerlesen (IM-PALS) .....	180
<b>Abb. 9:</b> Grundannahmen bei der Entwicklung eines Förderkonzepts (Matthes 2018, 48) .....	190
<b>Abb. 10:</b> <i>Design Research</i> -Schwerpunkt „praktisches Erproben“ (Reinmann 2020b, 8) .....	204
<b>Abb. 11:</b> Regalbrett der schulinternen Bibliothek .....	217
<b>Abb. 12:</b> Unabhängige Variablen des Förderdesigns .....	238
<b>Abb. 13:</b> (Haus-)Aufgabe zur Broschüre der Stadt vom 23.04.2018 .....	247
<b>Abb. 14:</b> (Haus-)Aufgabe „Tsatsikis Reise“ zum Üben des „genau[en] [L]esen[s]“ vom 05.06.2018 .....	248
<b>Abb. 15:</b> Überblick zum Mixed Methods-Vorgehen .....	291
<b>Abb. 16:</b> Klassenstufenbezogene Eignung der einzelnen Kapitel aus „Momo“ .....	292
<b>Abb. 17:</b> Klassenstufenbezogene Eignung der für IM-PALS ausgewählten Abschnitte aus „Momo“ .....	293
<b>Abb. 18:</b> Bland-Altman-Plot für den grafischen Vergleich von zwei Ratings ...	302

<b>Abb. 19:</b> Entwicklung von Boris' Leseflüssigkeit im Förderverlauf .....	304
<b>Abb. 20:</b> „Tsatsikis Reise zum seinem Vater nach Griechenland“ aus dem Arbeitsheft „Lesetrainer 4“ (Götz et al. 2006, 17) .....	328
<b>Abb. 21:</b> Die Vorgeschichte „Tsatsiki hat auch einen Papa“ im Lesebuch „Lesereise 4“ (Arauner et al. 2005, 20–21) .....	329
<b>Abb. 22:</b> Kassiopeias medial schriftlicher und aufblinkender Hinweis an Momo (vgl. MOMO. BRD, ITA 1986, 00:57:21–00:57:23) .....	334
<b>Abb. 23:</b> Eine unberührte Stunden-Blume für Momo im Realfilm (MOMO. BRD, ITA 1986, 01:25:33) .....	339
<b>Abb. 24:</b> Momo in Bedrängnis und das Ende der Grauen Herren (Ende 2018, 294–295) .....	341
<b>Abb. 25:</b> Verlaufsgraph zur Entwicklung von Boris' [2] Automatisierungsleistung .....	347
<b>Abb. 26:</b> UV-AV-Synopse zu den gezogenen Sitzungen (ohne S-12) .....	350
<b>Abb. 27:</b> Verlaufsgraph zur Entwicklung der Fehlercluster und -kategorien ....	353
<b>Abb. 28:</b> Strukturschema zu IM-PALS .....	363
<b>Abb. 29:</b> Hausaufgabe „Ronjas Frühling“ im Lesebuch „Lesereise 4“ (Arauner et al. 2005, 96) .....	463
<b>Abb. 30:</b> Erste Begegnung von Momo mit Bibigirl im Realfilm in halbnaher Einstellung (li.) und als Full Shot (re.) .....	466
<b>Abb. 31:</b> Requisiten der Grauen Herren für das szenische Lesen .....	472

## 10.2 Tabellenverzeichnis

<b>Tab. 1:</b> Fünf Dimensionen zur Analyse des gegenstandsseitigen Angebots eines Medienverbunds .....	80
<b>Tab. 2:</b> Vergleich der drei- und vierdimensionalen Gliederung von Leseflüssigkeit .....	114
<b>Tab. 3:</b> Richtwerte für Dekodiergenauigkeit (vgl. Wember 1999, 36; Rasinski 2004a, 6; Holle 2010, 149; Gailberger 2013, 64; Schaber 2017, 1) .....	121
<b>Tab. 4:</b> Richtwerte für Lesegeschwindigkeit (vgl. Holle 2010, 147; Rosebrock/Nix 2014, 39; Rosebrock/Gold 2018, 11–12) .....	127

<b>Tab. 5:</b> Kriterien für die adäquate Präsentation des Dekodierten (vgl. Schwanenflugel et al. 2004; Rosebrock/Nix 2006, 96; Rosebrock/Gold 2018, 11; Fellowes/Oakley 2020, 361) .....	128
<b>Tab. 6:</b> Richtwerte für Textverstehen (vgl. Wember 1999, 36; Schaber 2017, 1) .....	134
<b>Tab. 7:</b> Kontinuum der Motivationsformen und ihre je spezifischen Merkmale (eigene Zusammenstellung basierend auf den Darstellungen von: Ryan/Deci 2000b, 72; Philipp 2012, 40–41, 2017, 143–144; Looser 2019, 108) .....	140
<b>Tab. 8:</b> Auswertungsschema zur Falldarstellung .....	252
<b>Tab. 9:</b> Synopse möglicher Verlesungen .....	295
<b>Tab. 10:</b> Notationszeichen für den Grobanalysegang .....	297
<b>Tab. 11:</b> Notationszeichen für den Feinanalysegang I .....	298
<b>Tab. 12:</b> Notationszeichen für den Feinanalysegang II .....	300
<b>Tab. 13:</b> Notationszeichen für den Feinanalysegang III .....	301
<b>Tab. 14:</b> Bedeutsame Verbesserungen und Verschlechterungen pro Sitzung und Teildimension im Verhältnis zur Textoberflächenkomplexität ....	306
<b>Tab. 15:</b> Ranking aller Schüler:innen aus Boris' Klasse nach dem SLS 1–4; Maß: Ende 3. Klassenstufe (Mayringer/Wimmer 2008 [2003], 30) ...	452
<b>Tab. 16:</b> Erweitertes Ranking um gender-bezogene LQ-Zuordnung und Übersetzen des LQ in eine klassenstufenbezogene Leseentwicklung .....	453
<b>Tab. 17:</b> Leistungsbezogene Einordnung des erzielten LQ im SLS 1–4 (Mayringer/Wimmer 2008 [2003], 22) .....	454
<b>Tab. 18:</b> Vergleich von Boris mit den übrigen 22 Schüler:innen .....	454

### 10.3 Prä-Prätest: SLS 1-4 (3. Kl., 2. Hj.)

	Name	LQ
1.	Justin	117
2.	Henry	105
3.	Irina	105
4.	Leonie	100
5.	Anja	100
6.	Amina	100
7.	Samir	98
8.	Elena	92
9.	Miriam	92
10.	Eva	92
11.	Karim	90
12.	Lukas	88
13.	Danica	88
14.	Leo	87
15.	Dustin	85
16.	Mustafa	85
17.	Wiktor	83
18.	Yasmin	83
19.	Sofia	83
20.	Finn	81
21.	Jelena	71
22.	Pascal	68
23.	Boris	59

**Tab. 15:** Ranking aller Schüler:innen aus Boris' Klasse nach dem SLS 1-4;  
Maß: Ende 3. Klassenstufe (Mayringer/Wimmer 2008 [2003], 30)

Name	Lesequotient	gender-LQ	Leistungsspanne	Lesentwicklung
Justin	117	120	überdurchschnittlich	in etwa 5. Klasse
Henry	105	107	durchschnittlich	Mitte 4. Klasse
Irina	105	103	durchschnittlich	Mitte 4. Klasse
Leonie	100	98	durchschnittlich	Ende 3. Klasse
Anja	100	98	durchschnittlich	Ende 3. Klasse
Amina	100	98	durchschnittlich	Ende 3. Klasse
Samir	98	101	durchschnittlich	Ende 3. Klasse
Elena	92	90	durchschnittlich	Mitte 3. Klasse
Miriam	92	90	durchschnittlich	Mitte 3. Klasse
Eva	92	90	durchschnittlich	Mitte 3. Klasse
Karim	90	92	durchschnittlich	Mitte 3. Klasse
Lukas	88	90	unterdurchschnittlich	Ende 2. Klasse bis Mitte 3. Klasse
Danica	88	86	unterdurchschnittlich	Ende 2. Klasse bis Mitte 3. Klasse
Leo	87	88	unterdurchschnittlich	Ende 2. Klasse
Dustin	85	87	unterdurchschnittlich	Ende 2. Klasse
Mustafa	85	87	unterdurchschnittlich	Ende 2. Klasse
Wiktor	83	85	unterdurchschnittlich	Ende 2. Klasse
Yasmin	83	81	unterdurchschnittlich	Ende 2. Klasse
Sofia	83	81	unterdurchschnittlich	Ende 2. Klasse
Finn	81	83	unterdurchschnittlich	Ende 2. Klasse
Jelena	71	69	schwach	Beginn 2. Klasse
Pascal	68	69	sehr schwach	Beginn 2. Klasse
Boris	59	61	sehr schwach	in etwa 1. Klasse

**Tab. 16:** Erweitertes Ranking um gender-bezogene LQ-Zuordnung und Übersetzen des LQ in eine klassenstufenbezogene Lesentwicklung

Lesequotient (LQ)	Leistung
≥130	Sehr gut
120–129	Gut
110–119	Überdurchschnittlich
90–109	Durchschnittlich
80–89	Unterdurchschnittlich
70–79	Schwach
≤69	Sehr schwach

**Tab. 17:** Leistungsbezogene Einordnung des erzielten LQ im SLS 1–4 (Mayringer/Wimmer 2008 [2003], 22)

Erster Messzeitpunkt – Boris, SLS 1–4				
Name	Lesequotient	gender-LQ	Leistungsspanne	Leseentwicklung
Boris	59	61	sehr schwach	in etwa 1. Klassenstufe
Erster Messzeitpunkt – Klasse (ohne Boris), SLS 1–4				
Name	Lesequotient	gender-LQ	Leistungsspanne	Leseentwicklung
Σ = 22	90,6 (= 91)	–	durchschnittlich	Mitte 3. Klassenstufe

**Tab. 18:** Vergleich von Boris mit den übrigen 22 Schüler:innen

## 10.4 Lautleseprotokolle

### 10.4.1 Ratingmanual

Kategorie	Zeichen	Bedeutung	Erläuterung	Ankerbeispiel
[1] Dekodiergenauigkeit				
a	//	<i>Aussprache- fehler</i>	Das falsch artikulierte Wort wird mit „//“ eingeklammert.	
b	( )	<i>Auslassung</i>	Das nichtgelesene Wort oder der nicht gelesene Wortbestandteil wird mit „( )“ eingeklammert.	wieder(er)- kennen (M)an (auf)

Kategorie	Zeichen	Bedeutung	Erläuterung	Ankerbeispiel
h	^	<i>Hinzufügung</i>	Hinzugefügte Buchstaben oder ganze Wörter werden an der entsprechenden Stelle mit-samt des Zeichens „^“ eingefügt.	wiedererken- nen^d
u	e	<i>Umlautung</i>	Über geumlauteten Vokalen oder getilgten Umlauten wird ein kleines „e“ notiert.	â ; ô ; û
t	t	<i>Tempuswechsel</i>	Über dem in eine andere Zeitform konjugierten Verb wird ein kleines „t“ notiert.	wie er es sich *gewünschen *hat
g	g	<i>Genuswechsel</i>	Über genusverändernd gelesenen Artikeln, Adjektiven oder Pronomen wird ein kleines „g“ notiert.	*ein Frau; *der Frau der *schönes Baum es (statt er)
k	k	<i>Kasuswechsel</i>	Über abweichend gelesenen Flexionen wird ein kleines „k“ notiert.	er knirschte mit *der Zähne
n	n	<i>Numeruswechsel</i>	Über Numeruswechseln wird ein kleines „n“ notiert.	sie *stande mit *ihre Speeren
c	<u>als</u> <u>das</u>	<i>Auswechslung</i>	Das vom Schüler eingesetzte Wort wird direkt über dem Ersetzten notiert.	und (statt unter)
d	← <u>sad</u> <u>das</u>	<i>Umkehrung</i>	Von hinten nach vorne gelesene Wörter, Silben oder Buchstaben werden über dem jeweils Ersetzten notiert. Durch einen Pfeil wird die Leserichtung angezeigt.	sad (statt das)  slochen (statt solchen)  b statt d; p statt q

Kategorie	Zeichen	Bedeutung	Erläuterung	Ankerbeispiel
x	PW	<i>Pseudo- wort</i>	Das verwendete Pseudo- wort wird direkt über dem ersetzten Wort notiert.  Für die Auszählung sind zwei Varianten dieses Fehlers zu unterschei- den: V1 und V2	V1: Das Wort wird über die indirekte Route auflautierend gelesen: *Hei-spt-ling (zusätzliches „s“ für Segmen- tierung nicht vergessen!)
				V2: Das Wort wird über die direkte Route ad hoc abgerufen
y	(K)	<i>Korrektur</i>	Über dem zunächst falsch gelesenen und anschließend selbst kor- rigiert gelesenen Wort bzw. Wortbestandteil wird „(K)“ über dem ers- ten Buchstaben notiert.	Alle Versuche werden trans- kribiert und entsprechend ihrer Reihenfolge durchnumme- riert
z	(eK)	<i>erfolglose Korrektur</i>	Über dem zunächst falsch (oder richtig) gelesenen und anschlie- ßend erfolglos korrigiert gelesenen Wort wird „(eK)“ über dem ersten Buchstaben notiert.	Alle Versuche werden trans- kribiert und entsprechend ihrer Reihenfolge durchnumme- riert
[2] Automatisierung				
p		<i>Pause</i>	Eine deutlich wahr- nehmbare Stockung wird durch einen „ “ <i>vor, im</i> oder <i>hinter</i> dem entspre- chenden Wort angezeigt.	

Kategorie	Zeichen	Bedeutung	Erläuterung	Ankerbeispiel
q		<i>lange Pause</i>	Eine deutlich wahrnehmbare längere Stockung wird durch zwei „  “ vor, im oder hinter dem entsprechenden Wort angezeigt.	
r	#	<i>Regression</i>	Ein Wort oder eine Wortfolge, das/die wiederholend gelesen wurde, wird durch ein „#“ hinter dem zuletzt wiederholt gelesenen Wort angezeigt.	Sie saß, Sie saß fest. = Sie saß # fest.
s	s	<i>Segmentierung</i>	Die Segmentierung eines Wortes wird über dem entsprechenden Wort mit einem kleinen „s“ vermerkt; unabhängig davon, ob das Wort richtig oder falsch gelesen wurde.	zu-ge-sehen; zu-zu-zugesehen
[4] Betontes und sinngestaltendes Vorlesen				
PS	.	<i>Prosodische Sequenzierung</i>	Prosodische Gliederungen eines Satzes werden durch Mittelpunkte abgebildet.	
M	[ ]	<i>Modulation</i>	Bewusste Sprechgestaltung: langsam/schnell, leise/laut, senken/heben.	[>Bitte<], flüster-te er

## Zusammenfassung des Lesetranskripts:

<b>Datum:</b>	JJJJMMTT, MV-Titel-Sitzungsnr.	
<b>Seite:</b>	X–Y	
<b>Kategorie</b>	<b>Ergebnis</b>	
[1] <i>Dekodiergenauigkeit</i>		
Feinanalyse 1		
a – Aussprachefehler:		
b – Auslassungen:		
h – Hinzufügungen:		
c – Auswechslungen:		
d – Umkehrungen:		
x – Pseudowörter:		
u – Umlautungen:		
t – Tempuswechsel:		
g – Genuswechsel:		
k – Kasuswechsel:		
n – Numeruswechsel:		
y – Korrekturen:		
z – erfolglose Korrekturen:		
[2] <i>Automatisierung</i>		
Feinanalyse 2		
p – Pausen:		
q – lange Pausen:		
r – Regressionen:		
s – Segmentierungen:		

**(1) Qualität der Wortgruppengröße (WGG):**

Level		✓/x
4	Der Schüler liest in größeren, semantisch sinnvollen Wortgruppen und wählt kleinere Einheiten, wenn der Text es erfordert.	
3	Der Schüler liest überwiegend in Dreier- oder Vierer-Wortgruppen; größere oder kleinere Chunk-Bildungen sind meist zielgerichtet.	
2	Der Schüler liest überwiegend in Zweier-Wortgruppen; größere oder kleinere Chunk-Bildungen sind noch selten zielgerichtet.	
1	Der Schüler liest fast ausschließlich Wort für Wort; Wortgruppen werden kaum erkannt oder sinnvoll eingesetzt.	

**(2) Qualität der Interpunktion (IP):**

Level		✓/x
4	Der Schüler berücksichtigt durchgehend die Satzgrenzen.	
3	Der Schüler berücksichtigt zumeist die Satzgrenzen.	
2	Der Schüler berücksichtigt nur unregelmäßig die Satzgrenzen.	
1	Der Schüler berücksichtigt nicht die Satzgrenzen.	

**(3) Qualität des Ausdrucks (AD):**

Level		✓/x
4	Der Schüler liest ausdrucksvoll. Die Stimme wird passend zu der Stimmung und/oder den Figuren moduliert.	
3	Der Schüler liest schon überwiegend ausdrucksvoll. Teile des Abschnitts werden allerdings noch unpassend zu der Stimmung und/oder den Figuren moduliert.	
2	Der Schüler liest noch überwiegend ausdruckslos. Teile des Abschnitts werden allerdings schon ausdrucksvoll – unabhängig von der Passung zu der Stimmung und/oder den Figuren – moduliert.	
1	Der Schüler liest ausdruckslos.	

**(4) Qualität der Betonung (BT):**

Level		✓/x
4	Der Schüler liest mit Betonung. Wörter werden gezielt und dem semantischen Kontext angemessen betont.	
3	Der Schüler liest überwiegend mit Betonung. Wörter werden schon gezielt und dem semantischen Kontext angemessen betont.	
2	Der Schüler liest gelegentlich mit Betonung. Wörter werden noch ungezielt und dem semantischen Kontext unangemessen betont.	
1	Der Schüler liest ohne Betonung bzw. betont nur äußerst selten Wörter.	

**Auswertung:**

Level	WGG	IP	AD	BT	Insgesamt
4					
3					
2					
1					
∅					Σ:4 =

## 10.4.2 Beispiel für ein Lesetranskript

ERSTES KAPITEL

*Eine große Stadt und ein kleines Mädchen*

In alten, alten Zeiten, als die Menschen noch in ganz anderen Sprachen redeten, gab es in den warmen Ländern schön große und prächtige Städte. Da erhoben sich die Paläste der Könige und Kaiser, da gab es breite Straßen, enge Gassen und winkelige Gässchen, da standen herrliche Tempel mit goldenen und marmornen Götterstatuen, da gab es bunte Märkte, wo Waren aus aller Herren Länder feilgeboten wurden, und weite schöne Plätze, wo die Leute sich versammelten, um Neuigkeiten zu besprechen und Reden zu halten oder anzuhören. Und vor allem gab es dort große Theater.

Sie sahen ähnlich aus, wie ein Zirkus noch heute aussieht, nur dass sie ganz und gar aus Steinblöcken gefügt waren. Die Sitzreihen für die Zuschauer lagen stufenförmig übereinander wie in einem gewaltigen Trichter. Von oben gesehen waren manche dieser Bauwerke kreisrund, andere mehr oval und wieder andere bildeten einen weiten Halbkreis. Man nannte sie Amphitheater.

Es gab welche, die groß waren wie ein Fußballstadion, und kleinere, in die nur ein paar hundert Zuschauer passten. Es gab prächtige, mit Säulen und Figuren verzierte und solche, die schlicht und schmucklos waren. Dächer hatten diese Amphitheater nicht, alles fand unter freiem Himmel statt. In

7

## 10.5 Nicht ausgewertete Vignetten

### 10.5.1 S-PRE-0 – Stolz sein: „Ich weiß noch alles über RONJA!“

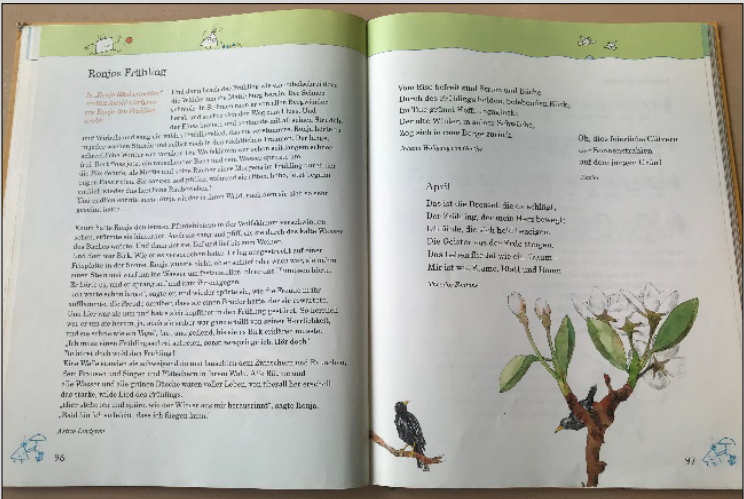
Die Uhr zeigt kurz vor halb zwölf am Vormittag an. Ich stehe im gezeigten Treppenhaus der „Grundschule an der Sandkuhle“. Hier besucht der zehnjährige Schüler Boris die vierte Klasse. Er und ich – wir kennen uns aus der Vorbereitung auf die Autorenlesung von Paul Maar und der Intermedialen Lektüre zu „Ronja Räubertochter“. Letztere ist schon fast ein halbes Jahr her. Vergessen habe ich ihn in der Zwischenzeit nicht. Bedacht nehme ich Stufe um Stufe ins obere Stockwerk des Flachbaus. Aus der Puste komme ich hierbei nicht, trotzdem kontrolliere ich jeden Schritt. Die Stufen haben eine merkwürdige Breite. „Bestimmt liegt es an den Ziegeln ...“, überlege ich mir. Boris ist nach eigener Aussage ein „Kein-Leser“. Das verriet er mir in einem Interview. Genauso wie seine Tricks, mit denen er dem Lesen schon seit Längerem auszuweichen versucht. Dennoch klagte er mir gegenüber zuletzt darüber, dass er nicht richtig lesen könne und diesen für ihn belastenden Zustand „eigentlich“ gerne loswerden würde. In seinem Klagen wirkte er auf mich wütend, ängstlich und traurig zugleich. Tatsächlich liest Boris für einen Viertklässler ausgesprochen langsam und fehlerhaft.

Oben angekommen, steht die Tür zum Klassenraum einen Spalt weit offen. Durch diesen nehme ich wahr, dass Boris gerade Deutschunterricht bei seiner Klassenlehrerin Renate Kucera haben müsste. „Ob er überhaupt da ist?“, zweifele ich den Grund meines Besuchs innerlich plötzlich an. Derweil versuche ich äußerlich, mir nichts ansehen zu lassen, indem ich auf einem vor der Klasse stehenden Stuhl die Arme verschränkend und nach hinten gelehnt Platz nehme. In dieser Haltung verharre ich einige Minuten, bis es zur Pause läutet. Und dann? Dann dauert es nicht lange und ich stehe, wie auf Autopilot programmiert, wieder in der 4a. Ungefähr die Hälfte der Klasse umringt mich: Die Kinder hüpfen, rufen und lachen. Sie wollen wissen, wann wir eine weitere Intermediale Lektüre anfangen und mir all das erzählen, was sie von der letzten zu „Ronja Räubertochter“ noch wissen ... Eines der Kin-

der ist Boris. Ganze drei Mal ruft er: „Ich weiß noch alles über RONJA!  
Ich weiß noch alles über RONJA! Ich weiß noch alles über RONJA!“

**10.5.2 S-PRE-1 – Kompetent sein, ohne zu lesen: „Ich wollte einfach ein bisschen mehr erzählen, als ich gelesen hab ...“**

Boris steht auf und geht zur Rückwand seines Klassenraums. Er scheint etwas Bestimmtes holen zu wollen. Zurück kommt er mit der »Lesereise 4«. „Was ist das?“, frage ich ihn. „Unser Lesebuch, naTÜrlich!“, antwortet er. Er lässt es auf den Tisch vor uns aus einiger Fallhöhe klatschen und setzt sich wieder. Nun blättert er darin, als suche er etwas Bestimmtes. Zügig ist er auf der Doppelseite 96/97 fündig geworden. Er schiebt das Buch ein wenig zu mir herüber. „Diese Seite 96 haben wir als Hausaufgabe von Frau Kucera lesen müssen“, erklärt er mir. Und fügt an: „Frau Kucera ist die beste einfach (nur?). Wir haben schon längst diese Ronja Räubertochter nicht mehr gesehen. Schon längst!“ Auf der linken Seite sehe ich einen Text, der mit »Ronjas Frühling« überschrieben ist:



**Abb. 29:** Hausaufgabe „Ronjas Frühling“ im Lesebuch „Lesereise 4“ (Arauner et al. 2005, 96)

„Und dann habe ich das ganz vor-/, ganz gelesen. [...] Ich wollte sogar zweites Mal, aber keine Zeit, hö“, berichtet Boris. Da ich ohnehin eine erste Leseprobe von ihm einholen wollte, bitte ich ihn, jetzt nochmal alles zu lesen. „Ähm (.). Dann wird ich (.). Mein Herz wird dann ... (.). Aber ich will jetzt nicht lesen, aber ich würde gerne, aber ...“, stammelt er. Nachdem ich ihn überzeugen konnte, dass heute der richtige Tag zum Lesenüben ist, liest er los. Darin, wie er sich äußerlich dem Text zuwendet, meine ich Anstrengung zu erkennen. Ja, ich habe den Eindruck, als sei ihm das gerade wichtig.

Fehlerfrei ist sein Vorlesen nicht. Es fällt mir schwer, zuzuhören. Als ich ihn frage, um was es inhaltlich eigentlich geht, kommt Boris unmittelbar ins Erzählen. Er berichtet von mir noch vor dem inneren Auge gegenwärtigen Filmbildern der Zeichentrickserie, die zeigen, wie der Winter langsam dem Frühling vor der Kulisse der Mattisburg weicht. Auch Boris scheinen diese Bilder aus der Intermedialen Lektüre von vor einem halben Jahr noch präsent zu sein. So sehr anscheinend, dass sie das Gelesene überlagern oder Nicht-Verstandenes auffüllen. „Aber das steht da doch gar nicht, dass Ronja rausgeht. Da hast du dich ja an was erinnert. Die Musik/“, konfrontiere ich ihn mit dieser Unstimmigkeit, als sein Erzählstrom erstmals abbricht. Weiter komme ich jedoch nicht. „Ich wollte einfach/Ich woll:te einfach ein biss:chen mehr erzählen, als ich gelesen ha:be, hö“, antwortet er unnatürlich gedehnt und in einem krächzenden Tonfall. Zum Schluss lacht er kurz auf.

### 10.5.3 S-7 – Auf der Seite des Buchs sicherer werden: „Siehst du, zu klein!“

#### Vignettenkontext:

#### Narration:

Momo ist, wie alle übrigen Kinder auch, gegen die Verlockungen des Zeitsparens immun. Eines Tages kommt sie den Grauen Herren in die Quere, indem sie nach und nach ihre alten Freunde auf die Fesseln dieses Spardiktats aufmerksam macht. Um Momo zukünftig vom erneuten

Vereiteln ihres Geschäftsmodells abzuhalten, schmieden die Grauen Herren einen Plan: Momo soll mit einer Puppe namens Bibigirl im Zaum gehalten werden. Dies soll gelingen, indem die sprechende Puppe ihre Besitzerin zu fortwährend grenzenlosem Konsum durch entsprechende Befehle verleitet. Der Agent BLW/553/c platziert zu diesem Zweck Bibigirl bei Momo zu Hause, im alten Amphitheater. Die Puppe wirkt bei Momo jedoch nicht. Denn Momo ist – und das konnten die von ausschließlich kapitalistischen Werten getriebenen Grauen Herren nicht vorausahnen – gegenüber solchen materiellen Verlockungen der Konsumgesellschaft immun. Ihre Werte sind *Liebe, Gemeinschaft und Phantasie*.

#### **Methodisches Vorgehen:**

Tags zuvor haben Boris und ich einen Teil der Bibigirl-Szene zunächst erlesen. Danach haben wir die komplette Szene im Zeichentrickfilm angesehen. Zum Einstieg in die heutige Sitzung frage ich ihn, an was er sich noch erinnern kann. Ausgehend von diesen Erinnerungen plane ich, diese Schlüsselszene der Geschichte mit ihm noch einmal im Real-film zu rezipieren. Hiervon ausgehend sollen Vergleiche zwischen den drei medialen Darstellungen derselben Szene herausgefordert werden.

#### **Vignettenkern:**

„Und was erinnerst du noch von „Momo“, was wir gestern zusammen erlesen haben (.) und auch gesehen haben?“, eröffne ich das Gespräch zwischen Boris und mir. Boris erinnert, dass wir das gelesen haben, was wir auch später im Zeichentrickfilm noch angesehen haben. „Und das war der Moment, wo Momo war hypnotisiert von einer Puppe“, fasst er die Szene in einem Satz zusammen. Den Namen der Puppe erinnert er selbst auf Nachfrage nicht. Als ich ihm den Namen der Puppe nenne und anfrage, diese zu imitieren, lösen sich seine bis hierhin eher angespannten Gesichtszüge. Lebhaft berichtet er von Bibigirls Freunden und all den Accessoires, mit denen der Agent Momo von den Vorzügen der Puppe zu überzeugen versucht hat. Während Boris so erzählt, versucht er in den wechselnden Rollen von Momo und Agent BLW/553/c

die Szene dialogisch als ein Ein-Mann-Stück nachzustellen. In der Rolle des Agenten gebraucht er wiederholt die Parole: „Die gesparte Zeit ist die verdoppelte Zeit!“

Als Boris' szenisches Spiel vorüber ist und er wieder Platz genommen hat, bitte ich ihn, darauf zu achten, wie die Szene im Vergleich zum gestern gesehenen Zeichentrickfilm im Realfilm gemacht ist. Dann starte ich diesen. Als die Puppe Bibigirl zum ersten Mal am Rande des Filmbildes in halbnaher Einstellung auftaucht, streckt Boris seinen Oberkörper dem Bildschirm entgegen.



**Abb. 30:** Erste Begegnung von Momo mit Bibigirl im Realfilm in halbnaher Einstellung (li.) und als Full Shot (re.)

Sein Kinn ruht auf den Fäusten der aufgestellten Unterarme. Es wirkt auf mich, als läge er gerade auf der Lauer. „Das ist nicht so groß wie Momo“, flüstert er ruhig, als das Filmbild Bibigirl mit einem Full Shot fokussiert. Auf diese Bemerkung hin pausiere ich die Wiedergabe und hake nach, wie er darauf kommt. „Im Buch/im Buch lesen wir, das ist so groß wie Momo. Und im Zeichentrick un:d Film, ne? Sieht es, viel kleiner aus. Und hier auch kleiner ...“, vergleicht Boris die Medien, nachdem er seinen Oberkörper wieder aufgerichtet und zurückgelehnt hat. Boris ist hinsichtlich der Größe der Puppe auf eine Disparität zwischen den Film-Medien und dem Buch aufmerksam geworden, die mir noch gar nicht aufgefallen war. Im Buch heißt es tatsächlich in einem gestern von mir vorgelesenen Abschnitt: „Sie [= die Puppe; MK] war fast so groß wie Momo selbst“ (Ende 2018, 97). Kurze Zeit später wird der Größenunterschied im Realfilm noch deutlicher sichtbar, woraufhin Boris erneut die Pausentaste drückt. „Siehst du, zu klein!“, bestätigt er seinen Befund, grinst und lässt seine Finger knacken.

## 10.5.4 S-11 – Aufmerksam für Details: „Hier steht es, in diesem Teil!“

### Vignettenkontext:

#### Narration:

Die Grauen Herren haben begonnen, Momo von ihren Freunden zu isolieren. Zudem fahnden sie nach Momo. Mit Kassiopeias Hilfe bleibt Momo unentdeckt und findet den Weg zum Nirgend-Haus in der Niemals-Gasse. Das ist der Ort, wo die Zeit der Menschen herkommt. Der Verwalter der Zeit ist Meister Hora. Er teilt den Menschen ihre Zeit in Form von Stunden-Blumen zu und erwartet Momo bereits.

#### Methodisches Vorgehen:

Zum Einstieg soll Boris berichten, wo wir am Ende der vergangenen Sitzung in der Geschichte stehengeblieben sind. Die Sitzung liegt knapp eine Woche zurück und wir haben die Begegnung mit Meister Hora ausschließlich im Buch gelesen, sodass Bedeutsames von Boris vergessen oder noch nicht verstanden worden sein könnte. Zur Absicherung werden wir deshalb die Begegnung von Momo mit Meister Hora noch einmal in der Zeichentrickserie und im Realfilm ansehen.

### Vignettenkern:

„Keine Ahnung!“, antwortet Boris auf meine Frage, wie Meister Hora eigentlich aussieht. Ich bin regelrecht verdattert über seine Antwort: „Hä!?! Dat, stand doch da, wo/w-/was wir gelesen haben. Da stand, wie der aussieht, der Typ.“ Ich schlage vor, dass er noch einmal in das Buch gucken soll. Boris ist nicht meiner Ansicht: „Ich ... nein, können wir auf dem Zeichentrickfilm gucken?“, stammelt er. Ganz unverhohlen würde Boris die nicht mehr erinnerten Informationen also lieber im Zeichentrickfilm suchen. Ich winke ab und beharre auf dem Buch. Bis hierhin hat Boris bei seinen Antworten die Stimme verstellt, nun klingt sie natürlich: „Also, in welcher Seite standte das nochmal?“, erklärt er sich bereit, doch im Buch auf die Suche zu gehen. Ich grenze das Suchfenster auf die Seiten 162 und 163 ein. Boris gähnt dazu laut.

Dann wird es still. Boris beugt sich über das Buch. Seine Nase schwebt nahe über den Seiten. Es wirkt, als sei er abgetaucht. Nach mehr als einer halben Minute der Stille beginnt er in wechselnder Intensität zu flüstern: „Meister Hora, Meister Hora (...) meister hora, mei-ster ho-ra (...) Wo ist Meister Hora?“ Ich beobachte, wie er beide Seiten komplett absucht. „Scannst du jetzt die Seite nach seinem Namen ab?“, vergewissere ich mich, ob meine Beobachtung zutreffend ist. „Jap!“, bestätigt Boris lässig. Dann murmelt er: „Mister Hora“. Wenige Sekunden lang hämmert er mit dem rechten Zeigefinger auf die Tischplatte, ehe er für eine halbe Minute erneut abtaucht. - - - - - „Ich hab ihn fast gefunden ... (5s) MISTER Hora!“, entfährt es ihm, als er fündig geworden ist. Dann liest Boris, wie zum Beweis, wenige Wörter laut aus dem Buch vor: „»Willkommen!«, rief er“ (Ende 2018, 163). Wirklich zufrieden scheint er mit dem Gefundenen allerdings nicht zu sein, denn er setzt seine Suche fort. Nach knapp einer halben Minute unterbricht er diese wieder, wendet sich mir mit seinem Oberkörper zu und fragt neugierig klingend: „Hora. Was bedeutet eigentlich Hora?“ „Tja, das weiß ich auch ehrlich gesagt nicht. Das ist lateinisch. Das könnte ich mal nachgucken“, gebe ich mein Nichtwissen preis und nehme zur Lösung das Smartphone in die Hand. Während ich es entsperre, überlege ich laut: „Vielleicht so etwas wie Stunde, hab ich mir überlegt.“ Ich werde schnell fündig und bestätige meine Vermutung: „Stunde! Hora heißt Stunde. Ist lateinisch.“ Boris gibt sich mit der Antwort zufrieden. Auf der Suche ist er aber immer noch. Ich gebe Boris den Tipp, dass Meister Horas Äußeres im Übergang von Seite 162 auf 163 beschrieben wird. Ich zeige auf den Absatz und erkläre: „Da beschreibt sie bzw. der Erzähler des Romans, was sie sieht.“ Boris stöhnt auf. Dann liest er den Abschnitt laut vor. Als er an dessen Ende angekommen ist, frage ich ihn erneut: „Wie sieht der aus?“ Boris scheint trotz durchwachsender Leseflüssigkeit sich nun etwas vorstellen zu können. Wie ein Kind, das dabei ist, langsam seine Geburtstagsgeschenke vor der Klasse aufzuzählen, setzt er an: „Also, er hat-te ei-ne gol-de-be-stickte Ja-cke.“ Ich amüsiere mich über dieses aus der Zeit gefallene Outfit und kommentiere heiter: „Das sieht ja schräg aus, oder!?“ Boris findet Horas Kleidungsstil wohl ebenfalls

komisch. „J:aaa!“, amüsiert er sich und krümmt seinen Oberkörper. „Gold! (.) Gold! (.) Mhm, Gold! Ich kann meine Arme nicht bewegen. Kannst du mir helfen?“, spielt Boris scherzhaft; so, als seien seine Arme und Schultern mit schwerem Gold beladen. „Stellt Boris sich gerade vor, wie er sich in Meister Horas folklorischer Tracht fühlen würde?“, versuche ich sein szenisches Spiel zu deuten und wundere mich über diese unerwartete Rollenübernahme. Dann richtet Boris sich auf seinem Stuhl – noch immer sitzend – auf, indem er den Rücken zu einer machtvollen Pose durchdrückt. „Momo! Ich erwartete dich ... (.) Ich habe extra meine Schildkröte zu dir gewor-/ge-/werfen“, verkündet er in der Rolle des Meister Hora. Dass Kassiopeia zu Meister Hora gehört, ist bis hierhin durch die Narration noch nicht explizit thematisiert worden. Der Schluss liegt allerdings nahe, da Kassiopeia den Weg zu Meister Horas Nirgend-Haus kennt und die beiden miteinander vertraut wirken. „Ach, Kassiopeia gehört Meister Hora? (.) Woher weißt du das denn?“, versuche ich Boris' Schluss wertzuschätzen und ihn zu einer Begründung seiner Aussage herauszufordern. „Hier steht es, in diesem Teil!“ – Boris tippt unmittelbar mit dem Zeigefinger ganz unten auf Seite 163. Dort steht jener Absatz, den er zuvor noch ohne erkennbare Wertschöpfung überflogen zu haben schien. In diesem heißt es: „»Aber gewiss doch! Ich habe dir doch eigens meine Schildkröte Kassiopeia geschickt, um dich abzuholen.«“ „Aufmerksam gelesen!“, lobe ich Boris.

### 10.5.5 S-17 – Von Protest ist nun keine Spur mehr

#### **Vignettenkontext:**

#### **Narration:**

Nachdem Momo bei Meister Hora im Nirgend-Haus in der Niemals-Gasse ein ganzes Jahr geschlafen hat, kehrt sie in die Stadt zurück. Schnell stellt Momo fest, dass die Grauen Herren die Stadt enthumanisiert haben. Auf ihren Streifzügen durch das unwirtliche urbane Gelände versucht Momo vergeblich, Kontakt zu ihren Freunden aufzunehmen, um sich mit ihnen über das im Nirgend-Haus Erlebte

und die veränderte Stadt auszutauschen. Auch von den Kindern fehlt jede Spur. Die Grauen Herren haben ihre Ideologie des Zeitsparens inzwischen so weit verbreitet, dass die Erwachsenen nur noch mit sich selbst beschäftigt und Kinder in Depots weggesperrt sind. Gleichzeitig halten sie Momo auf diese Weise von dem fern, was ihr am wichtigsten ist: dem Zusammensein und dem Austausch mit anderen Menschen. In dieser trostlosen Einsamkeit versuchen die Grauen Herren die Wegbeschreibung zum Nirgend-Haus von Momo abzupressen. Ihr Angebot: Wenn Momo sie zum Haus von Meister Hora führt, erhält sie im Gegenzug ihr altes Leben zurück. Da sich in dem Nirgend-Haus jedoch die Quelle der Stunden-Blumen und damit der Zeit aller Menschen befindet, lehnt Momo ab. Würden die Grauen Herren hiervon Besitz erlangen, so wäre das gleichbedeutend mit dem Ende der Menschheit und damit auch ihrem eigenen.

#### **Methodisches Vorgehen:**

Die Gestaltung der Szene ist in der Zeichentrickserie sehr verschieden zu den übrigen Verbundmedien: Während in der Serie der Boss der Grauen Herren *alleine* und *kurz* auftritt, erscheint er im Zeichentrickfilm, Realfilm, Hörspiel und Buch *gemeinsam* mit seiner Gefolgschaft um Punkt Null Uhr auf einem verlassenem Platz am Rande der Stadt mit einer *ausführlichen* Erläuterung zu Momos auswegloser Situation. So wird die für Momo gegebene Bedrohlichkeit der Situation wesentlich deutlicher.

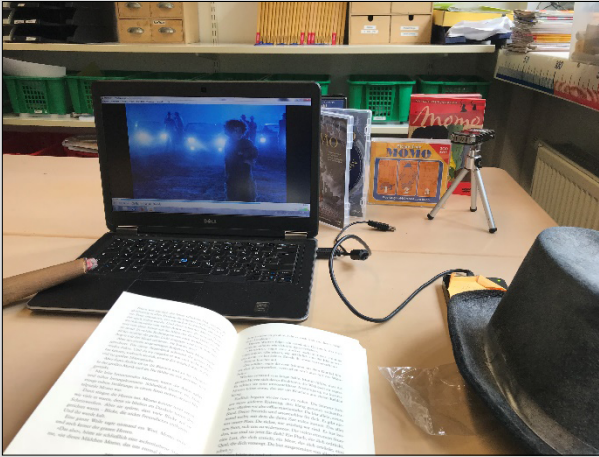
Boris' Erstbegegnung mit der Erpressungs-Szene erfolgte drei Tage zuvor in der Zeichentrickserie. Zum Wiedereinstieg wird dies wiederholt werden. Danach ist der Übergang zum Zeichentrickfilm in Verbindung mit dem Hörspiel vorgesehen. Dazu wird derjenige Filmstill aus dem Zeichentrickfilm aufgeblendet werden, bei dem die Wiedergabe zuletzt pausiert wurde. In diesen hinein wird die passende Sequenz aus dem Hörspiel abgespielt. Der Grund für diese Planungsentscheidung ist, dass Boris bis dato immer dann sichtlich Probleme bei der Fokussierung der durch das Hörspiel hervorgerufenen Eindrücke hatte, wenn kein Filmbild als visueller Anker parallel dargeboten wurde. Anschlie-

ßend soll die Szene im mehrfachen Medienwechsel zwischen Buch und Realfilm gelesen und gesehen werden. Die Erstbegegnung erfolgt hierbei stets im Medium Buch, um Boris für das Lesen durch einen gewissen Neuigkeitswert zu motivieren.

### **Vignettenkern:**

Beim Lesen übernimmt Boris die Figurenrede der Grauen Herren und ich den Erzähler. Boris hat sich mit Zylinder und Zigarre als Grauer Herr verkleidet. Im Wechsel lesen wir von der mitternächtlichen Umzingelung Momos durch die Grauen Herren auf einem großen Platz. Es ist eine sehr spannende Szene, die an ein Verhör erinnert und Momos ausweglose Lage räumlich spiegelt. Die Grauen Herren versuchen Momo einzuschüchtern. Sie erhoffen sich Informationen aus Momo herauszupressen, die ihnen den Weg zum Nirgend-Haus in der Niemals-Gasse weisen und damit zu dem Ort, wo die Zeit aller Menschen entspringt. Die Szene hat etwas Bedrückendes. Nachdem ein Grauer Herr Momo ihre ausweglose Lage dargelegt hat, wechseln wir vom Buch zum Realfilm. In diesem Medium soll die Szene noch einmal in Überschneidung ‚nachgesehen‘ werden. Den von mir vorbereiteten und jetzt aufgeblendeten Filmstill kommentiert Boris mit den Worten: „Oh, sie weint, hun!“ Nach gerade einmal dreißig Sekunden stoppe ich die von dramatischer Musik untermalte Filmhandlung. Zuletzt war in dieser ein vielstimmiges Durcheinanderreden und Rauchen der Grauen Herren akustisch zu vernehmen, was Zuschauer:innen wohl besonders eindrücklich die Angst erfahrbar werden lassen soll, die Momo in der dargestellten Situation durchlebt. Mit Anhalten des Realfilms kündige ich an, dass wir nun „ein Stückchen“ im Buch weiterlesen wollen, da die Szene hierdurch insgesamt noch weiter an Spannung gewönne. Boris sieht mich auf diese Ankündigung hin wie entgeistert an: „Warum!?“ Sein Einwand überrascht mich nicht. „Weil das dann spannender wird“, versuche ich ihn von meiner Planungsentscheidung zu überzeugen. Boris kneift die Augenbrauen zusammen und widerspricht: „Man, das wird nicht spannender ... Ich versteh dann gar NICHTS“, beschwert er sich, allerdings wenig vehement, über diese Montageentscheidung.

Ich wende ein, dass er zum zuvor gemeinsam gelesenen Abschnitt doch vieles erzählen konnte; insofern würde er beim Lesen doch einiges verstehen. Meinem Einwand scheint Boris allerdings wenig oder keine Beachtung zu schenken – er ist längst dabei, das Weinen eines Kleinkindes zu imitieren. Das hat er schon des Öfteren im Verlauf der Förderung gemacht. „Guck mal hier. (..) Das Stück. (..) Ist nicht mal eine Seite“, versuche ich ihn davon abzubringen und streiche begleitend mit dem Zeigefinger von unten auf Seite 252 in die Mitte von Seite 253. In diesem Abschnitt besteht Boris’ Anteil erneut in den Grauen Herren und meiner im Erzähler. „Ich beginne jetzt einfach mit dem Lesen ...“, denke ich mir und lege los. Boris’ weinerliches Quieken verstummt. „Oh, schon wieder Graue Herren. Warte mal, hun“, nuschelt er, als er mir gegenüber feststellt, dass jetzt ER an der Reihe ist. Von Protest ist nun keine Spur mehr.



**Abb. 31:** Requisiten der Grauen Herren für das szenische Lesen

### 10.5.6 S-POST-4 – Zuschreibungen aus der Vergangenheit überwinden: „Das war [...], also Fuck You!“

Boris und ich sitzen nebeneinander. Unsere Oberkörper sind einander diagonal zugewandt. „Wie hat dir denn das Buch (.) im Vergleich zu den (.) Filmen gefallen?“ presse ich zögerlich als Frage im Rahmen des Abschlussinterviews hervor. „Mhhmm, besser als (.) Film gu-cken“, antwortet Boris ganz unaufgeregt; seine Handflächen ruhen dabei auf den Oberschenkeln. „Das Buch hat dir besser gefallen!!!!?“ hake ich völlig überrascht nach und bin jetzt an diesem außergewöhnlichen Termin, zur ersten Unterrichtsstunde, blitzartig hellwach. „Nein, Film!“, korrigiert sich Boris und schiebt den Oberkörper nach vorne, sodass die Fersen seiner Füße jetzt in der Luft schweben. Boris ist aber noch nicht fertig. Er überlegt kurz und fügt dann ebenso unaufgeregt an, dass das Buch „so halbmäßig“ war. „Halbmäßig? Was heißt [denn] das?“ frage ich ihn, da ich mit dieser Aussage nicht viel anfangen kann. Und in diesem Moment, wie auf einmal, löst sich augenscheinlich etwas bei ihm. Er grinst zunächst leicht verschmitzt, bis sein Mund noch deutlichere Falten in seine Wangen zeichnet. Seine Füße heben nun ab, indem er mit dem Stuhl nach hinten kippt. Dabei hält er sich an der Tischplatte fest, um nicht umzufallen. „Wegen ihm kann ich jetzt-/ ein bisschen les-/ besser lesen!“, ringt er um Worte, klingt am Ende des Satzes erleichtert und setzt mit den Stuhlbeinen wieder vollständig auf dem Boden auf. Auf die Nachfrage, woran er denn gemerkt habe, dass „unser Projekt“ etwas gebracht habe, entgegnet er: „Einfach!“ und führt als Beispiel an: „Immer hab ich ja, so gelesen:

»Das (.) ist (.) das (.) Lieb-lings-e-/Lieblings(.)-e-/Lieblingessen.«

Und jetzt bin ich so:

»Das Lieblings-essen von Momo (.) ist – „ah!“ – ist: Spaghetti mit Nudeln.«

Er legt den Kopf ein wenig in den Nacken und grinst. „Und wie fühlt sich das für dich an?“, frage ich jetzt neugierig nach. Beim Überlegen kippt er erneut langsam mit dem Stuhl zurück, sodass die Füße wieder in der Luft hängen, während seine Hände die Tischkante greifen. „Toll, hun!“; entfährt es ihm und wieder grinst er. Boris wirkt erleichtert, dabei aber so, als könne er es selbst noch nicht ganz glauben. Von allein erzählt er allerdings weiter: „Jetzt werden mich nich-/Jetzt wird mich keine Lehrerin an-/anschreien wie Frau Hals-mayer. (.) Ja, weil sie hat mich an-/sie hat mich angeschrien: »Warum les ich so schlecht!?!« Das war eben (unv.), also Fuck You!“ Beim Fluchen über die von ihm schon des Öfteren erwähnte, ehemalige Betreuerin aus der OGS-Hausaufgabenbegleitung kreischt er ein wenig, sodass ich leider nicht alles von dem verstehe, was er ihr wohl schon immer einmal sagen wollte. Gleichzeitig habe ich den Eindruck, dass das Fluchen eine reinigende Wirkung für ihn gehabt haben muss, denn nach einer Pause setzt er fort: „Jetzt kann ich besser lesen. Nicht/nich- so viele werden mich (..) NER-VEN.“ Danach wird sein Ton sprunghaft ganz anders, fast schon zart und schüchtern, als er offenkundig für sich in Aussicht stellt: „Und das ist richtig doll für mich ... (.) Weil jetzt werde ich nicht mehr so viel Mal ausgelacht!“

# LITERATUR – MEDIEN – DIDAKTIK

- Bd. 1 Sebastian Bernhardt/Thomas Hardtke (Hg.):  
Interpretation – Literaturdidaktische Perspektiven.  
292 Seiten. ISBN 978-3-7329-0818-9
- Bd. 2 Sebastian Bernhardt (Hg.): Frank Maria Reifenbergs Werke  
im literaturdidaktischen Fokus. 380 Seiten.  
ISBN 978-3-7329-0908-7
- Bd. 3 Sebastian Bernhardt/Eva-Maria Dichtl (Hg.): Frühkindliches Spiel  
und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik  
und der Literaturdidaktik. 256 Seiten. ISBN 978-3-7329-0903-2
- Bd. 4 Stefan Emmersberger/Lea Grimm (Hg.): Kurzfilme im  
Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische  
Perspektiven. 206 Seiten. ISBN 978-3-7329-0797-7
- Bd. 5 Sebastian Bernhardt/Kirsten Kumschlies (Hg.):  
Antonia Michaelis' Werke im literaturdidaktischen Fokus.  
260 Seiten. ISBN 978-3-7329-0915-5
- Bd. 6 Natalie Beck: Rassismussensibler Literaturunterricht  
in der Grundschule. Mediendidaktische Perspektiven.  
136 Seiten. ISBN 978-3-7329-1007-6
- Bd. 7 Ines Heiser: Handlungs- und produktionsorientierter  
Literaturunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung.  
Eine kritische Revision. 518 Seiten. ISBN 978-3-7329-0955-1
- Bd. 8 Susanne Drogi/Nadine Naugk (Hg.): Begegnungen von Jung und Alt  
in der Kinder- und Jugendliteratur. Literaturwissenschaftliche und  
literaturdidaktische Perspektiven. 272 Seiten. ISBN 978-3-7329-0925-4
- Bd. 9 Sebastian Bernhardt (Hg.): Unzuverlässiges Erzählen  
in Literatur und Medien. Didaktische Perspektiven.  
524 Seiten. ISBN 978-3-7329-1015-1
- Bd. 10 Magdalena Kißling/Johanna Tönsing (Hg.): Einfach aussortieren?  
Anregungen für kritische Lektüren des Literaturkanons.  
294 Seiten. ISBN 978-3-7329-1003-8

## LITERATUR – MEDIEN – DIDAKTIK

- Bd. 11 Johannes Odendahl/Marcel Illetschko (Hg.): Kunst oder Leben?  
Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen. 386 Seiten.  
ISBN 978-3-7329-1046-5
- Bd. 12 Nadine Rack-Hellekes: Schreibkompetenz und Schreibmotivation  
in der Grundschule. Ein Trainingsprogramm. 278 Seiten.  
ISBN 978-3-7329-1098-4
- Bd. 13 Sebastian Bernhardt (Hg.): Literarästhetisches Lernen außerhalb  
des Klassenzimmers. Interdisziplinäre Perspektiven.  
354 Seiten. ISBN 978-3-7329-1040-3
- Bd. 14 Sebastian Bernhardt (Hg.): Literatúrausstellungen und Vermittlung.  
Transdisziplinäre Perspektiven. 346 Seiten. ISBN 978-3-7329-1175-2
- Bd. 15 Sandra Siewert: Das Erstlesebuch – eine unterschätzte Subgattung.  
Gestaltungsweisen und Potenziale zwischen Lesefähigkeit  
und Lesemotivation. 432 Seiten. ISBN 978-3-7329-1134-9
- Bd. 16 Hans-Georg Müller/Maurice Fürstenberg (Hg.): DeutschGPT –  
Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz.  
300 Seiten. ISBN 978-3-7329-1120-2
- Bd. 17 Marc Kudlowski: Intermediales Partnerlesen (IM-PALS). Leseförderung  
mit Medienverbund. 478 Seiten. ISBN 978-3-7329-1135-6





Etwa ein Viertel der Kinder und Jugendlichen in Deutschland erreicht nicht die Mindeststandards im Lesen. Das bestätigen IGLU- und PISA-Studien seit mehr als zwanzig Jahren. Dieses Wissen hat jedoch bislang nicht zu einer positiven Veränderung geführt. Marc Kudlowski hat in diesem Zusammenhang Umsetzungsprobleme identifiziert, eine mögliche methodische Lösung entwickelt und diese in der Praxis erprobt: das Intermediale Partnerlesen (IM-PALS). Es handelt sich dabei um eine Kombination aus Lesetandem und Intermedialer Lektüre. Neu daran ist die Nutzung kinderliterarischer Medienverbünde zum Zweck der Förderung von Leseflüssigkeit und Lesemotivation. Im Rahmen einer vignettengestützten Design-Studie zeigt Kudlowski am Beispiel eines Schülers, wie dessen Entwicklung sowie die der Methode verlaufen sind. Im Ergebnis formuliert er zudem Gelingensbedingungen für IM-PALS.

Seine Studie wurde 2024 mit dem VignA-Award in der Kategorie *Analytische Tiefe und kohärente Definitionen* ausgezeichnet.

*Marc Kudlowski*, Dr. phil., ist ausgebildeter Lehrer für die Primar- und Sekundarstufe I in den Fächern Deutsch und Mathematik (2. Staatsexamen). Nach Tätigkeiten an den Universitäten Hamburg und Paderborn ist er derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Als Kind las er nicht sonderlich gern und in seiner Lehramtsausbildung kam er erst über Umwege zum Fach Deutsch. Heute gibt es für ihn keinen schöneren Beruf.

