



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

Abitzsch, Doris / van der Knaap, Ewout / Abbate, Roberta /  
Dawidowicz, Marta / Feld-Knapp, Ilona / Hofmann, Katrin / Hoffmann,  
Sabine / Perge, Gabriela / Schramm Karen

## Freies Lesen im LEELU-LehrerInnenbildungsprojekt <sup>1</sup>

Vom Forschungsstand zu einer Handreichung für den Unterricht

Endfassung, 31.08.2019



---

<sup>1</sup> Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die VerfasserInnen; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Abstract: Ziel dieses Konzeptpapiers ist die theoretische Verortung wichtiger didaktischer Prinzipien des Konzepts des freien Lesens, das zwischen September 2017 und April 2018 im ERASMUS+-Projekt Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU) in Zusammenarbeit der Universitäten Budapest (ELTE), Palermo, Utrecht und Wien mit neun Schulen auf Klassenstufe 10 umgesetzt wird. Vor dem Hintergrund des empirischen Forschungsstands und der strukturellen Bedingungen der teilnehmenden Schulen werden die Zielkompetenzen für SchülerInnen und erfahrene wie auch angehende Lehrpersonen bestimmt und praktische Handreichungen für das freie Lesen im DaF-Unterricht bereit gestellt.

## **Gliederung**

<b>1. Einleitung: Überblick über das LEELU-Projekt</b> .....	4
<b>2. Theoretische Grundlagen des LEELU-Projekts zum freien Lesen</b> .....	5
2.1 Freies Lesen als neuer Zugang im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.....	5
2.2 Didaktik und Methodik des freien Lesens .....	8
2.2.1 Prinzipien und strukturelle Rahmenbedingungen des freien Lesens.....	8
2.2.2 Förderung der LernerInnenautonomie beim freien Lesen.....	10
2.3 Empirische Untersuchungen: Rolle der Lehrperson beim freien Lesen .....	10
2.3.1 Umsetzungsformen der Beratungsfunktion.....	11
2.4 Untersuchung der didaktischen Umsetzung .....	13
<b>3. Konzept des freien Lesens im LEELU-Projekt</b> .....	14
3.1. Zielgruppe und strukturelle Bedingungen.....	14
3.1.1. Italien.....	14
3.1.2. Niederlande .....	15
3.1.3. Ungarn .....	16
3.2. Ziele .....	17
3.2.1. Zielkompetenzen für SchülerInnen .....	17
3.2.2. Zielkompetenzen für LehrerInnen und Lehramtsstudierende .....	18
<b>4. Prinzipien des freien Lesens</b> .....	19
4.1 Globaler Aufbau eines Programms zum freien Lesen .....	19
4.2 Didaktische Empfehlungen.....	20
<b>5. Lehrerhandreichung für freies Lesen im Unterricht</b> .....	25
5.1 Kontext .....	26
5.2 Methodik .....	26
5.3 Durchführen einer Unterrichtsstunde.....	28
5.4 Selbstständiges Lernen .....	30
5.5 Diagnostik .....	31
5.6 Materialien zur Unterstützung des freien Lesens .....	32
<b>Literatur</b> .....	33

## 1. Einleitung: Überblick über das LEELU-Projekt

Das Projekt *Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU)* nimmt im Bereich Deutsch als Fremdsprache die unbefriedigende Lesekompetenz und -sozialisation vieler europäischer SchülerInnen zum Ausgangspunkt und konzipiert eine internationale Lehrerbildungsmaßnahme zum Thema extensives bzw. freies Lesen. Somit leistet LEELU einerseits einen Beitrag zur Steigerung der Lese- und Fremdsprachenkompetenz europäischer SchülerInnen und bietet andererseits ein praxistaugliches Modell der länderübergreifenden Zusammenarbeit angehender und erfahrener Lehrpersonen in digitalen Netzwerken. Die wichtigsten Aspekte des LEELU-Projekts sind:

- (1) ein Konzept für den extensiven Leseunterricht in Klasse 10, das am Beispiel Deutsch als Fremdsprache illustriert wird und auf andere(n) Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeitsmodelle übertragbar bzw. für andere Klassenstufen adaptierbar ist;
- (2) eine Lektüreliste für freies Lesen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, die von den teilnehmenden SchülerInnen und Lehrenden empfohlen werden;
- (3) ein in drei Ländern erprobtes, innovatives Konzept für die Lehrerbildung, das unabhängig vom Schulfach Deutsch als Fremdsprache die videobasierte Zusammenarbeit zwischen angehenden und erfahrenen Lehrpersonen in digitalen Netzwerken befördert;
- (4) Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Begleitforschung als Anknüpfungspunkte für weitergehende wissenschaftliche Arbeiten zu Leseunterricht und Lehrerbildung;
- (5) öffentliche Konferenzen in Budapest im April 2018 und Juni 2019, in Utrecht und Palermo im Juni 2019 zur Vorstellung der LEELU-Projektergebnisse;
- (6) ein digitales Netzwerk zur videobasierten kollegialen Kooperation von DaF-Lehrenden und darüber hinaus, das Transferpotential für andere Schulfächer bietet.

Im Mittelpunkt des Projekts steht das Erfahrungslernen von Lehrpersonen, die in Tandems aus Lehramtsstudierenden und erfahrenen Lehrpersonen gemeinsam ein extensives Leseprogramm in Deutsch als Fremdsprache in Klasse 10 implementieren und daraus videografisch dokumentierte Ausschnitte für die Reflexion im Kollegenkreis auswählen. Diese eigens erstellten und ausgewählten Videoausschnitte stellen sie auf lokaler Ebene sowie auch – mittels der digitalen Plattform Edubreak Campus – auf internationaler Ebene zur professionell moderierten Diskussion in Kleingruppen vor. Die wissenschaftliche Begleitforschung wertet erstens longitudinale Daten zur sprachbezogenen Kompetenz (Tests) und Lesemotivation sowie Einstellung (Fragebögen) der SchülerInnen aus. Zweitens wird die Durchführung und Wirksamkeit beider Konzepte (Leseprogramm und Fortbildung) auf der Grundlage von Fragebögen und Gruppendiskussionen der an der

Maßnahme beteiligten Lehrpersonen aus Italien, den Niederlanden und Ungarn evaluiert. Auf dieser empirischen Grundlage werden die Konzepte zum schulischen Leseprogramm und zum Lehrerbildungsmodell praxisbasiert weiterentwickelt und der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt.

Das übergreifende Anliegen des LEELU-Projekts stellen lebenslange Lernprozesse und deren Individualisierung dar. Das in den Mittelpunkt gestellte lesedidaktische Konzept des freien Lesens zeichnet sich neben der Steigerung von Sprach- und Lesekompetenz durch einen lernerInnenzentrierten und autonomiefördernden Ansatz aus, der zur Herausbildung einer langfristigen Lesemotivation und einem stärker selbstgesteuerten Leseverhalten führen soll. Die Priorität des lebenslangen Lernens betrifft gleichermaßen die Lehrpersonen, die in der Bildungsmaßnahme auch gezielt zur Reflexion ihres Lernprozesses angehalten werden, um die Herausbildung und Stärkung von Kompetenzen für die Selbststeuerung ihrer eigenen professionellen Entwicklung – nicht nur für den Leseunterricht – zu fördern.

Das vorliegende Konzeptpapier verortet die wichtigsten Prinzipien des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts im aktuellen theoretischen und empirischen Forschungsstand zum freien Lesen und erläutert dessen konkrete Umsetzung in der Klassenstufe 10 in Palermo, Budapest und Utrecht. Somit dient es in erster Linie der Professionalisierung der beteiligten AkteurInnen und ergänzt damit ein zweites LEELU-Konzeptpapier über Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts (Dawidowicz et al. 2017). Beide Konzeptpapiere sollen darüber hinaus aber auch anderen Interessierten Einblick in die Arbeitsweisen und die theoretische Orientierung des LEELU-Projekts bieten.

Dazu skizziert Abschnitt 2 den Forschungsstand zum Konzept des freien Lesens. Dabei werden zum einen die Erfolge in unterschiedlichen Bereichen des Sprachenlernens dargestellt (Abschnitt 2.1). Zum anderen werden der Didaktik/Methodik im Hinblick auf die Rahmenbedingungen der didaktischen Umsetzung und dem Prinzip der LernerInnenautonomie Aufmerksamkeit geschenkt (Abschnitt 2.2). Abschnitt 3 bestimmt die Zielkompetenzen für SchülerInnen und LehrerInnen im LEELU-Projekt und Abschnitt 4 stellt eine Lehrpersonenhandreichung zum freien Lesen im LEELU-Projekt bereit.

## **2. Theoretische Grundlagen des LEELU-Projekts zum freien Lesen**

### **2.1 Freies Lesen als neuer Zugang im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**

Internationale Vergleichsstudien dokumentierten in den letzten Jahren eine unzureichende Lesekompetenz erheblicher Anteile von Schülerinnen und Schülern auf allen Schulstufen; 2015 befand sich im OECD-Durchschnitt „20 Prozent der Fünfzehnjährigen auf den untersten Kompetenzstufen“ (Reiss et al. 2016: 266; vgl. OECD 2016). Zum einen ist diese unzureichende Lesekompetenz auf mangelnde Lesegewohnheiten, zum anderen auch auf die fehlende Spezialisierung auf Lesekompetenzförderung in der Ausbildung von

Lehrkräften zurückzuführen. Die mangelnde Lesekompetenz hat erhebliche Konsequenzen: Sie wirkt sich erstens negativ auf schulische Leistungen sowohl im Allgemeinen als auch bezüglich der Fremdsprachenkompetenz und zweitens auf die langfristige Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft aus.

Gemäß des Time-on-task-Prinzips lernt man Lesen nur durch die Aktivität des Lesens. Die Technik des extensiven Lesens, bei der es im Unterschied zum intensiven Lesen nicht um Lesedetails geht, bietet sich an, um Lesende so viel wie möglich mit der Fremdsprache in Berührung zu bringen. Dieses Vorgehen kann bei jeglichen Textsorten, auch nicht-fiktionaler Art und unterschiedlicher Länge, angewandt werden. Dem Oberbegriff „extensives Lesen“ untergeordnet wird das „freie Lesen“. Dieses beschreibt den didaktischen Vorgang, bei dem längere literarische Texte eines angemessenen Schwierigkeitsgrads in individueller Auswahl und in individuellem Tempo gelesen werden. Die lerntheoretischen Grundlagen des freien Lesens sollen im Folgenden expliziert werden.

Die Anwendung des Konzepts des freien Lesens fördert die Lesekompetenz, wie eine Meta-Analyse von 27 Studien zum freien Lesen, die vornehmlich aus dem asiatischen Raum stammen, erwiesen hat (Nakanishi 2015). Die besondere Form des individualisierten extensiven Lesens ist international auch bekannt als *Uninterrupted Sustained Silent Reading (USSR)*, *Free Voluntary Reading (FVR)*, *Sustained Silent Reading (SSR)*, *sustained quiet reading time*, *high intensity practice* und *Drop Everything And Read (DEAR)*. Beim freien Lesen ist Lesen zwar Pflicht, aber die Lernenden dürfen selbst Texte auswählen und diese während der Schulzeit lesen. Sie werden dabei zur Äußerung von Lese-Eindrücken ermuntert, werden aber nicht geprüft und höchstens nach einer Lektüre-Zusammenfassung gefragt. Beim freien Lesen geht es darum, dass Lernende in relativ hohem Tempo längere Texte lesen, die nicht allzu schwierig sind, wodurch sie ein großes Lesepensum bewältigen. Wesentliche Bedingungen des freien Lesens sind ein attraktives Angebot an Texten und eine entspannte Atmosphäre zum Lesen. Die Förderung von Lesekompetenz basiert auf dem Prinzip, dass Spracherwerb am besten gelingt, wenn das Lesen relativ wenig Mühe macht. Erst dann kann man sich in einem Buch verlieren und das Lesen so richtig genießen.

Krashen (2011: 82-84) formulierte in Bezug auf die Vorgänge, die beim freien Lesen ablaufen, folgende vier Hypothesen, die das ganze Forschungsspektrum betreffen:

1. *Forgetting Hypothesis*: Wenn die Lektüre verständlich ist und gefällt, vergessen Lesende, dass sie sich mit einer Fremdsprache, mit anderen Strukturen und anderem Wortschatz beschäftigen, wodurch der Spracherwerb sehr effektiv stattfindet.
2. *Effortless Reading Hypothesis*: Lesende können sich nur in einem Buch verlieren, wenn Verständlichkeit keine Barriere ist.
3. *Unawareness of Acquisition Hypothesis*: Lesende merken nicht, dass sie Fortschritte machen, wenn sie interessante Texte lesen.
4. *Comprehension Checking Hypothesis*: Lektürefragen stören den Prozess des freien Lesens und sie stören das Versunkensein im Text, das spracherwerbsförderlich ist.

Nicht nur kognitiv unterscheidet sich die Technik des extensiven Lesens vom intensiven Lesen; die positive emotionale Entwicklung, die Lektürevorgänge fördert (Wolf 2007/2009), machen sich in der Lesemotivation bemerkbar. Lernende, die in der L1 und L2 eine positive Haltung dem Lesen gegenüber haben, bewältigen beim freien Lesen mehr Text (Ro/Chen 2014; Takase 2007; Yamashita 2004).

Freies Lesen trägt somit positiv zum Leseverstehen (Bell 2001; Elley/Mangubhai 1983), zum Lesepensum (Bell 2001; Iwahori 2008), zum Interesse für das Lesen (Cho/Krashen 1994, Constantino 1995; Macalister 2008; Shin 1998), zum Wortschatz (Day et al. 1991; Dupuy/Krashen 1993; Horst 2005; Horst et al. 1998; Hulstijn 1992; Pitts et al. 1989; Nation 2001; Waring/Takaki 2003; Nuttall 2005; Chang 2015; Webb/Chang 2015), zum Schreibstil, zur Rechtschreibung und zur grammatischen Kompetenz von Leserinnen und Lesern (Krashen 2004: 37) bei.

Die Forschungsberichte deuten darauf hin, dass freies Lesen sich in verschiedenen Bereichen positiv auswirkt. Erstens wird die allgemeine Sprachkompetenz beim freien Lesen durch die häufige Lesepraxis gefördert (Grabe 1991: 391; Elley 1991: 404; Paran 1996: 30), nimmt der Kontakt zur Fremdsprache und führt dazu, dass sprachliche Strukturen im Kontext benutzt werden (Warford/White 2012). Wer oft liest, wird darüber hinaus auch kompetenter im Lesen und wird dadurch mehr lesen und auch verstehen (Nuttall 2005). Schließlich werden bei freiem Lesen auch die Schulresultate besser (Krashen 2004, 2011). Diese positive Spirale sollte im Fremdsprachenunterricht verstärkt genutzt werden. Dass sich durch freies Lesen auch die Schreibfertigkeit verbessert, zeigte ein Experiment mit Studierenden, die zusätzlich zu Lektüre Schreibaufgaben bekamen (Park 2016).

Diese positiven Effekte des freien Lesens (Yamashita 2015) dürften Grund sein, freies Lesen in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Die Literatur zum freien Lesen ist umfangreich, wie eine Bibliografie der *Extensive Reading Foundation* zeigt.<sup>2</sup> Erhebungen von Projekten im Bereich des freien Lesens haben in unterschiedlichen Zielgruppen stattgefunden. Studien zum freien Lesen sind stärker auf die Primarstufe (z.B. Elley/Mangubhai 1981) und auf Hochschulen als auf die Sekundarstufe ausgerichtet. Mehr als die Hälfte der ProbandInnen in den Untersuchungen zum freien Lesen sind junge Erwachsene an Hochschulen (Nakanishi 2015: 30).

Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache liegen bisher noch keine Programme zum freien Lesen vor. Studien zu anderen Schulfremdsprachen (z.B. Biebricher 2008 für Englisch) deuten jedoch auf das hohe Potential des freien Lesens im europäischen DaF-Unterricht hin. Bislang haben Richtlinien, die für Lehrkräfte erstellt worden sind (vgl. ERF 2011; Hill 1992), keine lehrerfokussierende empirische Grundlage. Ein Projektziel ist es deshalb, ein auf verschiedene Unterrichtskontexte nachhaltig übertragbares Konzept extensiven Leseunterrichts zu erarbeiten, das in der Zusammenarbeit mit den DaF-Lehrpersonen an den drei unterschiedlichen Standorten weiterentwickelt wird.

---

<sup>2</sup> s. <http://erfoundation.org/bib/bibliocats.php>.

Beim freien Lesen handelt es sich um ein offenes Lernszenario, in dem die Lehrkraft eine wesentliche Rolle spielt. Nichtsdestotrotz haben bisherige empirische Untersuchungen diese nicht berücksichtigt und auch bei Studien zum Einfluss des Leseansatzes auf lernerbezogene Aspekte wurde die Lehrperson nicht als zu untersuchende Variable einbezogen. Erfahrungsberichte und Theorieabhandlungen stellen somit bisher die einzige Orientierungsbasis für Unterrichtende dar. Lediglich Macalister (2010) lenkt die Aufmerksamkeit auf die Lehrkräfte. Er stellt heraus, dass Lehrpersonen eine durchaus positive Einstellung gegenüber extensiven Leseprogrammen haben, dass sie aufgrund zahlreicher, vorrangig äußerer Faktoren jedoch bei der Umsetzung scheitern und dass deshalb die Beschäftigung mit dem Lehren des Lesens stärker in der Lehrerausbildung verankert sein sollte. Das LEELU-Projekt fokussiert deshalb insbesondere die Rolle der Lehrperson als Berater/in und Moderator/in. In den folgenden Unterkapiteln werden didaktische und methodische Komponenten des LEELU-Konzepts expliziert und insbesondere Möglichkeiten im Bereich der LernerInnenautonomie aufgezeigt.

## **2.2 Didaktik und Methodik des freien Lesens**

In zahlreichen Forschungsprojekten, von denen einige kurz erwähnt werden können, wurden strukturelle Rahmenbedingungen spezifiziert. Hervorzuheben ist zunächst das Edinburgh Project on Extensive Reading (EPER), das 1981 aus Erfahrungen in Ost-Afrika und Malaysia hervorging. Durch die Pionierarbeit von EPER im Bereich des extensiven Lesens von englischen Texten wurden LehrerInnen und SchülerInnen über freies Lesen informiert, wurden Materialien produziert, Effekte des Konzeptes erforscht und es wurde eine Datenbank mit mehr als 2.200 Titeln englischsprachiger sogenannter leichter Lektüren erstellt. Später wurden die zehn Prinzipien von Day/Bamford (2002) bekannt und durch andere Beiträge ergänzt und vertieft. In Italien wird freies Lesen im Englischunterricht seit 2011 an mehreren Schulstufen durch das Programm "Read on!" von Oxford University Press gefördert, wobei der Verlag Bücher und AudioCDs liefert (Prentice 2012, MetraMetrics 2015, vgl. <https://elt.oup.com>)

### **2.2.1 Prinzipien und strukturelle Rahmenbedingungen des freien Lesens**

Selbstredend ist freies Lesen nur dann gewinnbringend und sinnvoll, wenn es in die Lernsituation eingebettet wird und von den Lernenden mitgetragen werden kann (Macalister 2015: 123). Aus mehreren Studien geht hervor, dass freies Lesen in der Klasse dann einen stärkeren positiven Effekt hat, wenn der Zeitraum des freien Lesens länger ist. Programme, die ein Jahr oder länger dauern, führen zu besseren Ergebnissen im Textverstehen (Krashen 2004: 2). Wenn Lesen eine alltägliche Selbstverständlichkeit wird und freies Lesen kollektiv im Klassenzimmer geschieht, entspannt sich die Haltung und empfinden SchülerInnen nachweislich mehr Spaß am Lesen. In mehreren Studien werden die zehn Punkte von Day/Bamford (2002) zitiert, die als Anleitung zum freien Lesen zu verstehen sind. Es geht dabei um die Auswahl leichten Lesematerials, ein großes Materialangebot, Auswahl der Materialien durch die Lernenden, ein hohes Lesepensum, die Absicht,



dass zum Vergnügen, zur Informationsentnahme und um Verständnis zu ermöglichen, gelesen wird, um Lesen als Selbstzweck, als individuelle und stille Aktivität, wobei die Lehrenden begleiten und als Vorbild fungieren.

Authentische Texte spielen im Hinblick auf (inter-)kulturelle Ziele eine wichtige Rolle in der Textauswahl im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Potentiell bieten literarische Texte auf der passenden sprachlichen Niveaustufe eine reiche Input-Quelle (Krashen 1981; Nance 2010; Widdowson 1975), weil sie bedeutungsvolle Sprache in einer Vielfalt von Registern, Stilen und Textsorten liefern (Lao/Krashen 2000) und, nicht unwichtig, Identifikationsprozesse anregen sowie auch durch narrative Verfahren zum Weiterlesen motivieren. Im Verfahren des freien Lesens sollen das persönliche Leseerlebnis und die eigene Informationsentnahme in den Mittelpunkt gestellt werden (Bamford/Day 1997: 4). Nicht auf allen Niveaustufen ist Lektüre von authentischen Texten möglich. Der Einsatz von angepassten und leichten Lektüre-Ausgaben ist notwendig, um dem Kriterium gerecht zu werden, dass Lesematerial rezipiert wird, das in Bezug auf den eigenen Lernstand ‚leicht‘ ist. Solche Texte sollten zum Einsatz kommen, da sie als Brücke zu komplexeren Texten gelten und kein Stehenbleiben auf einer niedrigen Ebene bewirken (Krashen 2004). Die Texte sollen der „*reading comfort zone*“ der Lernenden entsprechen (Day 2003: 1). Das Prinzip leichtes Lesematerial impliziert, dass 98% des Wortschatzes im Text passiv beherrscht werden muss, um selbständig den Text lesen zu können (Nation 2006). Das bedeutet, dass auf 50 laufende Wörter nur ein Wort unbekannt ist. Dies ist ab etwa A2-Niveau erreichbar, wie eine Studie zeigt, die positiv über die *Oxford Bookworms*-Serie berichtet (Webb/Macalister 2013: 310). Vorgeschlagen wird u.a., dass Lernende mindestens ein stufenadäquates Buch (*graded reader*) pro Woche lesen sollten (Nation/Wang 1999), um den Wortschatz zu aktivieren. Gemäß diesen Kriterien der Textauswahl stellt das LEELU-Projekt den beteiligten Schulen geeignete Texte bereit, wobei auch auf die durchschnittlichen literarischen Kompetenzstufen einer Jahrgangsstufe geachtet wird (van der Knaap 2014). Aufgrund der Sprachverwandtschaft kann manchen Lernenden allerdings mehr zugemutet werden (vgl. van der Knaap 2017), im LEELU-Projekt dürften niederländische Lernende beispielsweise weniger Sprachhürden haben als italienische.

Weder eine Verständnisüberprüfung noch Aufgabenstellungen gehören zur Didaktik des freien Lesens, obwohl es in einigen Publikationen irrtümlicherweise so gehandhabt wird. Es geht nicht um über das Lesen hinausführende Leistungen, die erbracht und belohnt werden sollen, sondern das freie Lesen selbst soll im Mittelpunkt stehen und individuell als lohnenswert erlebt werden. Dass für jede/n SchülerIn eine Übersicht des Gelesenen erstellt wird, ist notwendig, um die Entwicklung begleiten zu können. Auch brauchen Lernende eine gute Hinführung zum freien Lesen. Dazu zählen Hinweise zur Orientierung im Projekt, eine sachkundige und ermutigende Begleitung während des Prozesses und ab und an das Teilen von Leseerfahrungen (Day/Bamford 2002: 139).

Im LEELU-Projekt erfolgt zusätzlich zu der individuellen Einstufung in sprachlicher Hinsicht auch die Einstufung der SchülerInnen bezüglich ihrer jeweiligen literarischen Kompetenz. Dazu ist aufseiten der

Lehrperson eine Vertrautheit mit dem Niveaumodell von Witte (2008, 2012) dienlich, das zur Einstufung und zur autonomiefördernden Betreuung beim literarischen Lesen in Deutsch als Fremdsprache nützlich ist (van der Knaap 2014). Indem die individuelle literarische Entwicklung berücksichtigt wird, kann die Textauswahl besser erfolgen.

### **2.2.2 Förderung der LernerInnenautonomie beim freien Lesen**

LernerInnenautonomie gilt als grundlegendes didaktisches Prinzip beim Einsatz des freien Lesens. Im Bereich des freien Lesens müssen Lernende Verantwortung für das eigene Leseverhalten übernehmen (Kirchhoff 2009: 119). Motivation entsteht bei den Lernenden durch die eigene Erfahrung, dass sie Texte in der Fremdsprache eigenständig lesen und verstehen können (Kirchhoff 2009: 107). Dadurch fühlen die Lernenden sich in ihren Wünschen und Ansprüchen ernst genommen (Kirchhoff 2009: 108). Lernende sind in einer solchen Konzeption verantwortlich für die Planung des Leseprozesses und die Auswahl der Materialien (Day/Bamford 2002: 138). Die Lehrperson vertraut ihnen, indem sie ihnen zum Beispiel bei der Auswahl des Lesematerials freie Hand lässt und sie auf diese Weise ermutigt, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln (Wahjudi 2002: 177). In den Reaktionen auf das Gelesene ist das subjektive Urteil der Lernenden gefragt und es gibt kein „richtig“ oder „falsch“ (Wahjudi 2002: 177; Widodo 2012: 74). Weil Lesen als Selbstzweck etabliert wird, soll die Erfahrung der Lernenden beim Lesen respektiert und nicht hinterfragt werden (Day/Bamford 2002: 138). Alle diese Punkte stehen im Gegensatz zum Intensiven Lesen kurzer Textpassagen im Fremdsprachenunterricht, das stark von der Lehrperson und ihrer Steuerung sowie den gestellten Aufgaben abhängig ist (Wahjudi 2002: 175). Die Förderung der LernerInnenautonomie durch freies Lesen hat weltweit bis nach China (Wu/Wu 2009, You/Chen 2009) an Sekundarschulen und Universitäten Geschichte gemacht; im europäischen Raum mangelt es dagegen an Studien zum freien Lesen (Nakanishi 2015: 31).

### **2.3 Empirische Untersuchungen: Rolle der Lehrperson beim freien Lesen**

Auch wenn die Einstellung der Lehrenden zum extensiven Lesen positiv sein mag, so setzte trotzdem nur weniger als die Hälfte der befragten Lehrpersonen im universitären Bereich die Lesemethode des freien Lesens ein, wie beispielsweise eine Studie in Neuseeland belegt (Macalister 2010: 67). In Bezug auf dieses Phänomen ist Loh (2009: 108) in einer Studie zum Ergebnis gekommen, dass die Lehrpersonen zwar die Relevanz des Vorbilds kennen, in ihrem Unterbewusstsein aber andere, stärker ergebnisorientierte Beschäftigungen wie Korrekturarbeiten als für ihre Arbeitszeit angemessener ansehen. Wie bereits erwähnt (s. Abschnitt 2.2.1), werden dem Lehrenden beim Unterricht nach dem Konzept des freien Lesen zwei Rollen zugeschrieben: die des Begleiters und die des Vorbilds (Day/Bamford 2002, s. auch 1997). Im Folgenden sollen diese beiden Funktionen theoretisch untermauert und vor dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse näher beleuchtet werden. Dabei ist allerdings anzumerken, dass es nur

wenige empirische Daten gibt (vgl. Ro 2016: 33), die das Handeln der Lehrenden beim freien Lesen. also die Interaktion mit den Lernenden und mit den Büchern, zum Gegenstand haben.

### 2.3.1 Umsetzungsformen der Beratungsfunktion

Coachen, Beraten, Begleiten, Trainieren und Betreuen fallen als Form von professioneller Unterstützung unter das sich immer weiter ausweitende (Sprachlern-)Beratungskonzept (Kleppin/Spänkuch 2014: 33). Daher sei an dieser Stelle zunächst auf einen wesentlichen Unterschied zwischen der strikt nicht-direktiven Beratung beim Sprachlerncoaching (Prozessberatung), der tendenziell direktiven Beratung (Expertenberatung) und der Peerarbeit mit Beratungscharakter verwiesen (Kleppin/Spänkuch 2014: 36f.).

Geht man von Punkt 9 zur Beschreibung des Lehrendenverhaltens beim freien Lesen von Bamford/Day (1997: 8), nach der „[t]eachers orient students to the goals of the program, explain the methodology, keep track of what each student reads, and guide students in getting the most out of the program“, dann scheinen diese Aufgaben schwerpunktmäßig denen von *ExpertInnen* zu entsprechen, denn Lehrende führen in das Programm ein und geben bei Bedarf Informationen zum Inhalt der Bücher oder auch zu ihrer Gattung. Darüber hinaus ist aber auch das Lehrpersonenwissen in Bezug auf die Klasse und auf den Stand der einzelnen SchülerInnen gefragt, wenn es darum geht, bei der Wahl des Buches ihr fremdsprachliches Niveau einzuschätzen. In diesem Sinne lässt sich die Lehrpersonenrolle im Rahmen der tendenziell direktiven Expertenberatung verorten.

Das lehrpersonenseitige Handeln umfasst aber noch weitere Funktionen, die sich im Rahmen des Beratungskonzepts verorten lassen. So sind die Lehrenden auch *GestalterInnen des Lernkontextes*, in dem das freie Lesen stattfindet. Dass diese Lernumgebung als angenehm, gemütlich und anregend empfunden wird, ist eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen des Programms (vgl. Huang 2015: 7). Der Mangel an entsprechenden Räumlichkeiten wird insofern auch als eine Einschränkung bei der Umsetzung erwähnt (Macalister 2010: 71). Auch wenn dieser Faktor nur zum Teil von der Lehrperson abhängig ist, kommt ihr dabei die Aufgabe zu, den Raum soweit einzurichten, dass die Bücher bestenfalls auf einem mobilen Wagen in der Mitte des Klassenzimmers stehen und so für alle greifbar sind, d.h. eine Situation zu schaffen, die zur Beschäftigung und zum Austausch herausfordert. Die Leseerfahrung mit anderen teilen zu können, erzeugt positive Empfindungen und damit eine anregende Atmosphäre, die den Aufbau von Kognitionen fördert: „Moreover, many also liked the reading fair (60%) because they enjoyed sharing their thoughts and feelings about the books that they were reading, and it also gave them an opportunity to learn about other books“ (Ro 2016: 38). An dieser Atmosphäre hat die Lehrperson direkt Anteil. Dazu muss sie sich in dem Raum so positionieren, dass sie einmal als AnsprechpartnerIn von den SchülerInnen wahrgenommen wird, darüber hinaus aber tritt sie auch selbst über ihre Leseerfahrung mit den SchülerInnen in Kontakt (Prentice 2012: 10).

Zu diesem Zweck sitzt die Lehrperson nicht abseits, sondern sie ist mitten im Raum und Teil des Geschehens und bestimmt darüber die Interaktion (vgl. Schmitt 2013). Diese so geteilte Erfahrung basiert keineswegs nur auf einem gemeinsam erlebten Vergnügen, sondern das Leseerlebnis soll als authentisch (s. Abschnitt 2.2.1) und bedeutungsvoll wahrgenommen und erfahren werden (Loh 2009: 110). In diesem Zusammenhang werden auch Flow-Erlebnisse geschildert, also ein sich Treibenlassen in einer Tätigkeit, das sich dem bewussten Zugriff entzieht (Ro 2009: 33). Die Verbundenheit, die das Nachgehen von gemeinsamen Interessen schafft, ermöglicht die Entstehung einer Lese- und Lerngemeinschaft, zu der die Lehrperson in gleichem Maße wie die SchülerInnen gehört. Die darin angelegte partielle Aufhebung der Lehrer-Lerner-Asymmetrie birgt in sich ein nicht zu unterschätzendes Potenzial für den Lernerfolg. Um derartige Lernprozesse noch weiter zu festigen, kann die Lehrperson Aktivitäten im Unterricht einsetzen, die dazu dienen, das Wissen noch weiter zu verankern und Können zu „trainieren“ (vgl. Pilgreen 2000; Jacobs/Farrell 2012, Prentice 2012), unter der Bedingung, dass sie gemäss der Comprehension Checking Hypothesis von Krashen (2011: 84) keine Lektürefragen beinhalten und getrennt von den Einheiten zum freien Lesen sich abspielen. Im Beratungsrepertoire ließe sich diese Rolle als *TrainerIn von Fertigkeiten* oder auch als *OrganisatorIn von Lerngelegenheiten* beschreiben.

### **2.3.2 Umsetzungsformen der Vorbildfunktion**

Dass sich Lernen auch über Imitieren vollzieht, gehört zu den Grundpfeilern der Entwicklungs- und Lernpsychologie. So belegen auch einschlägige Untersuchungen im Bereich des freien Lesens, dass eine deutliche Relation zwischen der Vorbildrolle des/r Lehrenden und dem Leseverhalten der Lernenden besteht (vgl. Loh 2009: 94; Methe/Hintze, 2003: 618, 622). In diesem Sinne unterstreichen Bamford/Day (1997: 8): „*The teacher is a role model of a reader for students – an active member of the classroom reading community, demonstrating what it means to be a reader and the rewards of being a reader.*“ Das Vorbild wirkt zunächst einmal auf der motivationalen Ebene, indem die Lehrperson den Wunsch zu lesen auslöst:

„In order for the students to practice reading, they must have the desire to do so. A tool by itself is useless. It is therefore a priority for the schools and teachers to create that desire – to fan the flames of desire to read. Teacher modeling of the act of reading is a most efficacious fan.“ (Loh 2009: 97)

Auch wenn die Vorbildfunktion bei der Lehrperson ansetzt, ist sie keineswegs auf die Lehrperson beschränkt, sondern können auch die Lernenden untereinander mit der Zeit als Vorbild für ihre Mitlernenden fungieren. Für diese wünschenswerte Entwicklung ist die Lehrperson wesentlich verantwortlich, da sie die Umgebung schafft, die diese positive Übernahme von Leitbildern begünstigt. Da das Imitieren von Verhaltensweisen stark auf der unbewussten Ebene abläuft, stellt es auch jungen und/oder stärker auf der Wahrnehmungsebene Lernenden einen direkten affektiven Zugang bereit. So zeigen Studien, dass gerade schwächere SchülerInnen besonders von Vorbildern zu profitieren scheinen (vgl. Loh 2009: 95). Wie prägend der Lehrstil für das SchülerInnen- bzw. Lernverhalten ist, veranschaulicht u.a. die Studie von Ro (2016), die

das Handeln zweier Lehrer bei freiem Lesen in einem Englischkurs an einem amerikanischen Studienkolleg untersucht. Insgesamt nahmen 37 Studierende im Alter von 18 bis 46 Jahren an der Untersuchung teil, bei der ein mehrmethodisches Verfahren<sup>3</sup> angewandt wurde. Die Daten legen das unterschiedliche Vorgehen beider Lehrer offen: Einer begleitet die Lernenden beim Lesen bewusst, indem er die Relevanz des Programms darlegt; auch lässt er zusätzlich Schreibübungen machen. Bei der Auswahl der Lesetexte gibt er den Lernenden völlige Freiheit. Der zweite Lehrer kontrolliert dagegen über Leseverständnisfragen, inwieweit die Texte verstanden worden sind, und gibt auch eine Mindestanzahl an Wörtern d.h. die Textlänge vor (Ro 2016: 36). An bestimmten Tagen wird bei diesem Lehrer in Gruppen über besondere Ereignissen in den gelesenen Büchern gesprochen oder es werden Leseerfahrungen ausgetauscht. Die unterschiedlichen Lehrstile scheinen sich auf die Motivation der Lernenden auszuwirken:

„The students who were socially involved with various ER activities in every class seem to have appreciated the sharing and relaxing time of pleasure reading which seems to have influenced on their intrinsic value towards reading. The students who were consistently reminded that reading extensively helps for improving their English skills and had responsibility to read for certain amount seem to have appreciated ER for extrinsic utility reasons.” (Ro 2009: 39)

An dieser Studie wird zum einen deutlich, wie das Vorgehen bei der Implementierung von freiem Lesen auf Vorannahmen bei den Lehrenden beruht, zum anderen aber auch, wie ihr Verhalten die Einstellungen der Lernenden beeinflusst. Dies bestätigen auch die bereits erwähnten Studien von Macalister (2008, 2010) und Loh (2009) oder auch die Untersuchung von Huang (2015). Diese AutorInnen heben hervor, dass sich die Lehrenden der Relevanz ihrer Vorbildfunktion durchaus bewusst sind, aber dieses Wissen nichtsdestotrotz nur zu einem geringen Umfang in Handeln umsetzen. Diese Diskrepanz unterstreicht die Wichtigkeit einer gezielten Bewusstmachung bei den Lehrenden und SchülerInnen, aber auch die Sensibilisierung bei den Eltern und der Schulverwaltung:

„Teachers play decisive roles in promoting students’ active participation in reading and further encouraging them to move away from being passive readers. Professional training for teachers can be helpful in raising teachers’ awareness. The ultimate aim of implementing ER, after all, should be to develop autonomous and lifelong readers rather than readers whose only aim is to pass exams. Teachers need to be aware that if they want to be more successful in encouraging students to read, they may need to practice what they preach (Renandya/Jacobs 2008) to send students the message that reading is truly valuable.” (Huang 2015: 11)

## **2.4 Untersuchung der didaktischen Umsetzung**

Die didaktische Umsetzung des freien Lesens an den neun Schulen in den drei europäischen Ländern ist im LEELU-Projekt Forschungsgegenstand. Fehlen in vielen Studien zum freien Lesen die Kontrollgruppen

---

<sup>3</sup> Dieses bestand aus folgenden Komponenten: Unterrichtsbeobachtung, zweimalige Fragebögen zur Motivation mit offenen und geschlossenen Items, Forschernotizen und Interviews mit den Lernenden und Lehrenden.

(Nakanishi 2015: 25), so sollen in dem LEELU-Projekt Pre-Tests und Post-Tests zum Lesestand der Experimentgruppen und der Kontrollgruppen stattfinden. Im LEELU-Projekt läuft das freie Lesen aus praktischen Gründen sieben Monate, wodurch die Laufzeit zwar länger als in vielen anderen Studien ist, das Ideal, über ein Jahr hinauszugehen (Grabe 2009: 328) aber nicht erreicht wird. Das Projekt, das sich mit Probanden befasst, die 15/16-jährig sind, unterscheidet sich in der Alterskategorie von vielen Studien zum freien Lesen, die ältere Altersgruppen untersuchen (Nakanishi 2015: 30).

### **3. Konzept des freien Lesens im LEELU-Projekt**

#### **3.1. Zielgruppe und strukturelle Bedingungen**

Im LEELU-Projekt wird das Konzept des freien Lesens im DaF-Unterricht in Italien, den Niederlanden und Ungarn erprobt. In allen drei Ländern nehmen jeweils drei weiterführende Schulen mit ihren Deutschlernenden und -lehrenden teil. Darüber hinaus gestalten die Lehrerbildungen der beteiligten Universitäten dieser drei Länder (Università degli Studi di Palermo, Universität Utrecht, Eötvös Loránd Tudományegyetem in Budapest) mit jeweils drei Lehramtsstudierenden das freie Lesen an den Schulen mit. Die SchülerInnen besuchen die 10. Klasse der weiterführenden Schule und sind somit 15/16-jährig. In den folgenden Abschnitten sollen zunächst die unterschiedlichen Ausgangssituationen in den teilnehmenden Ländern betrachtet werden, bevor auf dieser Grundlage die Zielkompetenzen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden bestimmt werden.

##### **3.1.1. Italien**

Die Schulen, die in Italien am LEELU-Projekt teilnehmen, sind das „Liceo Classico Statale Umberto I“, das „Liceo Linguistico Ninni Cassarà“ und das „Istituto Tecnico Economico per il Turismo Marco Polo“. Es handelt es sich dabei um drei vom Typ her unterschiedliche Oberschulen in Palermo, die alle mit der Allgemeinen Hochschulreife abschließen und einen analogen Sprachunterricht im Fach Deutsch anbieten.<sup>4</sup>

Es kann als relativ ungewöhnlich und innovativ bezeichnet werden, dass das humanistische Gymnasium *Liceo Classico Statale Umberto I* seit dem Schuljahr 2015/2016 dank eines bilateralen kulturellen Abkommens zwischen Deutschland und Italien einen internationalen Zweig hat, in dessen Rahmen die SchülerInnen ein zweisprachiges Abitur ablegen können. Dies gibt ihnen die Möglichkeit, an einer deutschen Hochschule zu studieren. Deutsch als Fremdsprache ist für diese am LEELU-Projekt teilnehmenden SchülerInnen für die fünf Jahre, die sie das Gymnasium besuchen, ein Pflichtfach. Sie erhalten neben fünf Stunden Deutschunterricht

---

<sup>4</sup> Das italienische Schulsystem sieht für alle Kinder im schulpflichtigen Alter (6-16 Jahre) den fünfjährigen Besuch einer Grundschule und drei Jahre auf einer Mittelschule vor. Weiterführend stehen den SchülerInnen diverse Gymnasialtypen (5 Jahre) sowie Berufsschulen zur Wahl.

in der Woche auch Sachfachunterricht in Geschichte und Geographie (und zwar vier Stunden wöchentlich) in deutscher Sprache.

Im neusprachlichen Gymnasium *Ninni Cassarà* können SchülerInnen diverse Zweige und Fächerkombinationen wählen. Angeboten wird Deutsch als Wahlfach über den gesamten Zeitraum (insgesamt 800 Stunden in 5 Jahren); dabei besteht auch die Möglichkeit, das Deutsche Sprachdiplom (DSD I, II) zu erlangen, womit sprachlich der Zugang zu einer deutschen Universität erworben wird. Auch hier wird Sachfachunterricht in Geschichte und Kunst in den diversen Fremdsprachen, u.a. auf Deutsch, durchgeführt. Die Tourismusschule, das *Istituto Tecnico Economico per il turismo*, ist eine der neun Schulen in Italien, die vom Goethe-Institut ausgesucht worden ist, um am Pasch-Projekt (Partnerschule der Zukunft) teilzunehmen. In diesem Rahmen fördert und unterstützt das Goethe-Institut die Einrichtung von deutschen Sprachkursen (Niveau A1, B1) sowie auch den Schüleraustausch und die Fortbildung der Lehrkräfte. Unterrichtet wird das Fach Deutsch als Fremdsprache als Wahlfach ab der 9. oder der 11. Klasse. Das Ziel liegt verstärkt auf der Ausbildung von sprachpraktischen Kompetenzen im Rahmen des Tourismus.

Die am LEELU-Projekt teilnehmenden SchülerInnen besuchen im Jahr 2017/2018 die 10. Klasse, d.h. sie haben seit einem Schuljahr Deutschunterricht. Ihre Lesefertigkeit liegt zu Beginn des Projekts ungefähr auf dem Niveau A1.2/A2.1. Längere Lesetexte sind (noch) kein Bestandteil des Unterrichts.

### **3.1.2. Niederlande**

In den Niederlanden nehmen das *Gerrit Rietveld College* und *St. Bonifatiuscollege* in Utrecht und das *Willem de Zwijger College* in Papendrecht am Projekt teil. Alle drei Schulen sind weiterführende Schulen, die Unterricht auf höherem allgemeinbildenden (*havo*) und vor-universitären (*vwo*) Niveau anbieten. Das *Gerrit Rietveld College* und *Willem de Zwijger College* bietet zusätzlich Unterricht an, der vergleichbar mit dem deutschen Hauptschulniveau (*vmbo*) ist.

Die teilnehmenden SchülerInnen besuchen den mit dem deutschen Gymnasiumniveau vergleichbaren Unterricht an diesen Schulen. Sie haben zum Start des Projektes zwei Jahre Deutsch als Pflichtfach in der Sekundarstufe I absolviert und stehen am Beginn ihres 3. Lernjahres und der Sekundarstufe II. Deutsch als Fremdsprache ist ab diesem Moment für die teilnehmenden SchülerInnen für die nächsten drei Jahre ein Wahlpflichtfach. Sie befinden sich für Lesefertigkeit ungefähr auf dem Niveau A2/A2+ zu Beginn des LEELU-Projekts (Beeker et al. 2009/2010).

Der Lehrplan ist für die Sekundarstufe I auf die sogenannten *kerndoelen* beschränkt, die als Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht gelten. Diese acht Ziele sind exemplarisch für das Fach Englisch ausgearbeitet. LehrerInnen, Schulbuchverlage und andere Institutionen im Bereich DaF nehmen sieben dieser Unterstufenziele als Ausgangspunkt für ihre Arbeit (vgl. Canton et al. 2006). Offizielle Vorgaben für den DaF-Unterricht, Unterrichtszeit und Anzahl der Deutschstunden gibt es demnach nicht. Für

die im LEELU-Projekt fokussierte Sekundarstufe II, wurden wie auch für die Unterstufe von der *Stichting Leerplanontwikkeling Onderwijs* (SLO) sogenannte *streefniveaus* („Zielniveaus“) des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* definiert (vgl. Beeker et al. 2009/2010). In der Oberstufe wird an diesen *streefniveaus* für die gesonderten Sprachfertigkeiten weitergearbeitet. Nach weiteren drei Jahren Deutschunterricht sollte sich die Lesefertigkeit einer/es niederländische/en Gymnasialschülerin/s auf C1 und die einer/es Schülerin/s der höheren allgemeinbildenden Schule auf B2 befinden (Beeker et al. 2009/2010). Außerdem erhalten die SchülerInnen an höheren allgemeinbildenden Schulen und an vor-universitären Schulen Literaturunterricht. Sowohl die *streefniveaus* als auch die Ziele des Literaturunterrichts werden in den sogenannten *eindtermen* beschrieben, die ausschlaggebend für die schulinternen und zentralen Abschlussprüfungen auf den unterschiedlichen Schulniveaus sind. In diesen *eindtermen* werden keine Angaben zur Unterrichtszeit und Anzahl der Deutschstunden gemacht (vgl. CvTE 2016).

### 3.1.3. Ungarn

In Ungarn nehmen am LEELU-Projekt das *ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium*, das *ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium* und das *Madách Imre Gimnázium* teil. Alle drei Schulen befinden sich in Budapest. Das *Trefort Gymnasium* ist ein sechsklassiges Gymnasium und bietet daher Unterricht in der Sekundarstufe I und II an. Das *Apáczai Gymnasium* bietet Unterricht sowohl in sechsklassigen, als auch in vierklassigen Jahrgängen an. Das *Madách Gymnasium* ist ebenfalls ein vierklassiges Gymnasium.

Die am Projekt teilnehmenden SchülerInnen besuchen im Jahr 2017/2018 die 10. Klasse in der Sekundarstufe II. Die Klasse am *Trefort Gymnasium* lernt Deutsch als erste Fremdsprache. Ihre wöchentliche Stundenzahl beträgt viermal 45 Minuten. Ihr Sprachniveau befindet sich zu Beginn des Projekts auf dem B1-Niveau.

Die Klasse am *Apáczai Gymnasium* lernt Deutsch als zweite Fremdsprache, d.h. sie haben mit dem Deutschunterricht nach dem Englischen im vorangegangenen Schuljahr angefangen. Die SchülerInnen haben vier Deutschstunden pro Woche und befinden sich zu Beginn des Projekts auf dem A1/A2-Niveau. Die SchülerInnen am *Madách Gymnasium* sind Fortgeschrittene in einem fremdsprachenintensiven Vorbereitungsjahr. Sie lernen Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch fünfmal pro Woche. Ihr Sprachniveau befindet sich zu Beginn des Projekts auf A2/B1. Das fremdsprachenintensive Vorbereitungsjahr ist eine besondere Form des institutionellen Fremdsprachenlernens im Sekundarbereich in Ungarn. SchülerInnen, die in dieser Form des Fremdsprachenunterrichts lernen, haben die Möglichkeit, sich im ersten Schuljahr intensiv mit einer Fremdsprache zu beschäftigen und schließen ihre Ausbildung statt nach vier nach fünf Jahren mit dem Abitur ab (Jakus 2014: 215ff.).

Die SchülerInnen an allen Schulen haben die Möglichkeit, die Fremdsprachen auf einem hohen Niveau zu lernen und an außerunterrichtlichen Aktivitäten bzw. an verschiedenen Projekten (wie z.B. an Schüleraustauschprojekten) teilzunehmen. Das Funktionieren und die Arbeit von ungarischen Bildungseinrichtungen wird auf verschiedenen Ebenen beeinflusst. In Ungarn ist die höchste Ebene die



sprachenpolitisch-erzieherische, die den *Nationalen Grundlehrplan* (NAT) als Basis mit verbindlichen Inhalten umfasst. Im NAT wird die Bedeutung des Sprachenlernens in Ungarn formuliert (Feld-Knapp 2009: 40 ff.). Die nächste Ebene ist die der didaktisch-methodischen, auf der die Rahmenrichtlinien erscheinen, die Empfehlungen und Prinzipien zum Ausdruck bringen. Dies bildet die Grundlage für die Entwicklung von lokalen Lehrplänen. Die dritte Ebene ist die unterrichtspraktische, wozu die lokalen Lehrpläne gehören, in dem die Rahmenbedingungen (u.a. die Stundenzahl) bzw. die Ziele des Deutschunterrichts, die Erwartungen dem Lehrmaterial und dem Lehrprozess gegenüber und die Anforderungen unter Berücksichtigung des Nationalen Grundlehrplans in den lokalen Lehrplänen der jeweiligen Schulen festgelegt sind. Darüber hinaus verfügen LehrerInnen über weitere eigene Vorgaben. Literaturunterricht spielt sowohl im muttersprachlichen als auch fremdsprachlichen Unterricht eine große Rolle und wird auch von Anfang an im Deutschunterricht eingesetzt.

### **3.2. Ziele**

Dieser Abschnitt beschäftigt sich zum einen mit den Zielen für die SchülerInnen und zum anderen mit den angestrebten Kompetenzen der LehrerInnen in Bezug auf das freie Lesen im Rahmen von LEELU.

#### **3.2.1. Zielkompetenzen für SchülerInnen**

Im Rahmen eines Programms für den freien Leseunterricht sollten SchülerInnen sich in verschiedenen Kompetenzbereichen weiterentwickeln. Dabei ist auf der einen Seite die Entwicklung der allgemeinen sprachlichen Kompetenz, der Lesekompetenz und der literarischen Kompetenz zentral. Auf der anderen Seite arbeiten die SchülerInnen an Aspekten der Lesemotivation und -einstellung, sowie LernerInnenautonomie.

Um die Vergleichbarkeit der sprachlichen Kompetenzen national und international zu gewährleisten, wird der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen zur Beschreibung der Ausgangs- und Zielkompetenzen verwendet. Auftretende Effekte im sprachlichen Bereich werden mit einem C-Test (Baur/Chlosta/Spettmann 2005) gemessen. Für die Feststellung und Vergleichbarkeit der literarischen Kompetenz dient ein validiertes Selbstevaluationsinstrument (van der Knaap, in Vorb.).

Für die Feststellung auftretender Effekte im Bereich der Lesemotivation, -einstellung und LernerInnenautonomie werden die SchülerInnen zu verschiedenen Zeitpunkten, beginnend mit einer Nullmessung, befragt. Dazu dient ein Fragebogen, der in Anlehnung an Schaffner/Schiefele (2016) ausgewählte Dimensionen der intrinsischen Motivation enthält und darüber hinaus metakognitive Aspekte der LernerInnenautonomie erfragt (vgl. Mokhtari/Reichard, 2002).

Unterschiedliche Ausgangssituationen, Schulkontexte und Kompetenzsteigerungen der individuellen SchülerInnen, aber auch der gesamten Populationen werden durch den zeitlichen Aufbau der Erhebung und den Einsatz von Kontrollgruppen gewährleistet (siehe Abschnitt 2.4).

### **3.2.2. Zielkompetenzen für LehrerInnen und Lehramtsstudierende**

Als Basis für die Bestimmung der LEELU-Zielkompetenzen der LehrerInnen und Lehramtsstudierenden dient zur internationalen Vergleichbarkeit das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA, Newby et al. 2007). Im Fokus der untenstehenden Beschreibungen stehen die unterrichtsbezogenen Kompetenzen, die für die teilnehmenden LehrerInnen und Lehramtsstudierenden notwendig sind, um das Programm des freien Lesens gewinnbringend einzusetzen. Sie sind ergänzend zu den Zielkompetenzen für die eigene Professionalisierung (Dawidowicz et al. 2017: 15) zu sehen.

#### **Kontext**

##### *Ressourcen und institutionelle Beschränkungen*

- Ich kann organisatorischen Einschränkungen an meiner Schule erkennen (z.B. Raum-, Stundenplanänderung) und meinen Unterricht entsprechend anpassen. (modifiziert übernommen aus EPOSA)

#### **Methodik**

##### *Lesen*

- Ich kann SchülerInnen verdeutlichen, dass die Ziele des Lesens ausschließlich Vergnügen und Entspannung sind.
- Ich kann SchülerInnen, die Schwierigkeiten bei der Buchauswahl haben, dazu anleiten, ihre Interessen und Fähigkeiten (sprachliche und literarische Kompetenz) zu ermitteln und passenden Buchkriterien zuzuordnen.
- Ich kann SchülerInnen, die Schwierigkeiten bei der Lektüre haben, dazu anleiten, die Gründe für ihre Schwierigkeiten zu ermitteln und passende Problemlösungsstrategien anzuwenden.

## **Durchführen einer Unterrichtsstunde**

### *Klassenführung*

- Ich bin in der Lage, gemäß den Bedürfnissen der SchülerInnen und Anforderungen des freien Lesens unterschiedliche Rollen einzunehmen (Person, die Information zur Verfügung stellt, VermittlerIn, Aufsichtsperson etc.). (modifiziert übernommen aus EPOSA)
- Ich kann das freie Lesen auf verbindliche Weise beginnen und zielgerichtet beenden. (modifiziert übernommen aus EPOSA)
- Ich kann für eine Atmosphäre im Klassenzimmer sorgen, in der alle SchülerInnen still lesen können.

### *Sprache im Unterrichtsraum*

- Ich bin in der Lage zu entscheiden, wann der Einsatz der Erstsprache in bspw. Beratungs- und Reflexionsgesprächen der Zielsprache vorzuziehen ist. (modifiziert übernommen aus EPOSA)

## **Selbstständiges Lernen**

### *LernerInnenautonomie*

- Ich kann SchülerInnen dazu anleiten, über die Bedeutung des Lesens und die Lesekompetenz zu reflektieren.
- Ich kann SchülerInnen dazu anleiten, die Bedeutung der Prinzipien des freien Lesens (kein Einsatz von Wörterbüchern; Auswahl leichter Lektüre; etc.) zu erkennen und die Verantwortung für die Umsetzung dieser zu übernehmen.

## **Diagnostik (nicht im EPOSA)**

- Ich kann erkennen, wenn SchülerInnen Schwierigkeiten bei der Buchauswahl oder Lektüre haben.
- Ich kann auf Basis von Beobachtung und Leitfragen in Beratungsgesprächen die literarische Kompetenz, die Lesekompetenz und die Konzentrationsfähigkeit von SchülerInnen einschätzen.

## **4. Prinzipien des freien Lesens**

Dieses Kapitel soll die Prinzipien zur Ein- und Ausführung des freien Lesens erläutern. Zunächst wird global auf die Integration des Programms eingegangen. Danach schließen zwölf didaktische Empfehlungen an, die auf Day/Bamford (2002) basieren und für das LEELU-Projekt weiterentwickelt wurden.

### **4.1 Globaler Aufbau eines Programms zum freien Lesen**

Die Einführung eines Programms zum freien Lesen ist nach der Auswahl der Lektüre und dem Klären einiger Grundbedingungen vergleichsweise einfach. Freies Lesen kann im regulären Klassenzimmer stattfinden.

Wichtig ist auf jeden Fall, dass die SchülerInnen den Raum, in dem sie gleichzeitig, aber individuell lesen, mit dem freien Lesen verbinden und dass der Lesestoff immer und komplett verfügbar ist. Die Bücher können beispielsweise in einem Bücherregal, Bücherkoffer oder Bücherwagen angeboten werden. Außer einem Klassenraum eignet sich hierfür auch die Schulbibliothek, wenn nur der stetige Kontakt zu den Büchern möglich ist und die Bücherauswahl für das freie Lesen separat vom sonstigen Bestand gehalten wird.

Für die Integration des Konzepts in den Fremdsprachenunterricht sind einige organisatorische Aspekte zu beachten. SchülerInnen sollten mindestens zwei Mal pro Woche 20 bis 30 Minuten selbständig lesen. Zu Beginn wird es manchen SchülerInnen schwer fallen, sich auf diese Arbeitsform einzulassen. LehrerInnen sollten in dieser Zeit besonders intensiv ihre beratende Rolle einnehmen und solche SchülerInnen ermutigen. Das freie Lesen sollte mindestens sieben Monate Teil des Fremdsprachenunterrichts sein, damit Effekte auf die Motivation, Lese- und allgemeine Sprachfertigkeit sichtbar werden.

## **4.2 Didaktische Empfehlungen**

### **1. Stellen Sie einfachen Lesestoff zur Verfügung. Achten Sie dabei dennoch darauf, dass der Lesestoff verschiedene Niveaus bedient.**

Die ausgewählten Bücher sind einer Niveaustufe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens zugeordnet. Die Zuordnung können Sie auch im Katalog auf unserer Website nachschlagen. Versehen Sie die Buchumschläge nach den GeR-Niveaus mit Aufklebern, damit die SchülerInnen Orientierungspunkte bezüglich der sprachlichen Schwierigkeit haben. Weil freies Lesen individuelles Lesen ist, sollten Sie SchülerInnen dazu anhalten, Bücher zu lesen, die ihrem Sprachniveau entsprechen oder gegebenenfalls unterhalb ihres Sprachniveaus liegen. Überprüfen Sie daher kurz nach Beginn eines neuen Buches, ob der/die SchülerIn das Buch relativ mühelos lesen kann. Sollte der/die SchülerIn Probleme haben, sollten Sie eingreifen und ein einfacheres Buch empfehlen.

Um feststellen zu können, ob ein/e SchülerIn ein Buch mühelos lesen kann, empfiehlt es sich zu Beginn bzw. kurz vor dem Ende der freien Lesezeit mit einzelnen SchülerInnen kurze Reflexionsgespräche zum Leseprozess zu führen. Wählen Sie SchülerInnen aus, die durch Konzentrationsprobleme während des freien Lesens auffallen. Mögliche Fragen, die Sie bei diesen Gesprächen stellen könnten, sind:

- Fällt es dir leicht das Buch zu lesen?
- Was machst du, wenn du etwas nicht verstehst?
- Was fällt dir schwer beim Lesen dieses Buches?

Je nach Resultat können Sie mithilfe des Katalogs auf unserer Website Bücher mit einem anderen Sprachniveau (und möglicherweise anderen Thema resp. anderen Wortschatz) empfehlen.

### **2. Achten Sie darauf, dass der angebotene Lesestoff aus abwechslungsreichen Themen besteht. Stellen Sie deshalb auch Comics und Zeitschriften zur Verfügung.**

Die im LEELU-Projekt angebotenen Bücher bieten ein großes Spektrum und ermöglichen Differenzierung qua Thematik und Niveau. SchülerInnen sollten solche Bücher wählen, die ihren Interessen entsprechen; nur dann ist gewährleistet, dass sie gern lesen und das Lesen nicht als Pflicht erfahren. Um feststellen zu können, ob ein/e SchülerIn ein Buch interessant oder spannend findet, empfiehlt es sich zu Beginn bzw. kurz vor dem Ende der freien Lesephase mit einzelnen SchülerInnen kurze Reflexionsgespräche zum Inhalt zu führen. Befragen Sie die SchülerInnen nicht nach inhaltlichen Details, sondern tauschen Sie sich kurz mit ihnen darüber aus, ob das Buch ihr Interesse geweckt hat. Wählen Sie SchülerInnen aus, die durch Desinteresse während des freien Lesens auffallen. Mögliche Fragen, die Sie bei diesen Gesprächen stellen könnten, sind:

- Warum hast du das Buch ausgewählt?
- Was ist – ganz global – das Thema des Buches?
- Entspricht das Buch inhaltlich deinen Erwartungen?
- Warum findest du es nicht interessant?
- Was hättest du stattdessen lesen wollen?

Je nach Resultat können Sie mithilfe der Inhaltsangabe und den angegebenen Themen des Katalogs auf unserer Website Bücher mit einem anderen Thema empfehlen. Achten Sie dabei darauf, dass die im Katalog angegebenen Themen sehr global sind und lediglich einer ersten Orientierung dienen. Es ist daher relevant, dass Sie sich selbst mit dem Inhalt einzelner Bücher, auch bereits im Vorfeld, vertraut machen. Lesen Sie die Bücher selbst, z.B. während der Phasen des freien Lesens (siehe auch Punkt 10).

### **3. Ermutigen und unterstützen Sie die SchülerInnen bei der Auswahl des Lesestoffs.**

Auswahlprozesse für das Finden geeigneter Bücher bedürfen insbesondere zu Beginn des Leseprogramms einer guten Vorbereitung seitens der LehrerInnen, da die konkreten Bedürfnisse der SchülerInnen sich zunächst noch herauskristallisieren müssen. Für die Auswahl von Lesestoff sollten Sie die SchülerInnen im ersten Schritt dazu anleiten, sich ihre Buchpräferenzen bewusst zu machen und diese auch mit Ihnen und der gesamten Klasse zu teilen. Für einen Einstieg kann es ratsam sein, dass sich die SchülerInnen im Rahmen einer Hausaufgabe vorab den LEELU-Bücherkatalog anschauen und sich die interessantesten drei Titel, die in ihrem Land verfügbar sind, vormerken. Unterstützung können Sie durch eine Klassenreflexion über das Lesen initiieren, für die ein Fragebogen zu Lese-Einstellung, -Motivation und -Autonomie zur Verfügung steht. Ratsam ist es zudem, den SchülerInnen zu Beginn des Leseprogramms einen Überblick über die Passungskriterien sowie die Bücher zu geben. Mit Rückbezug auf die Reflexionsresultate können Sie beispielsweise exemplarisch Bücher vorstellen und anhand dieser die Themen, Genres und Niveaus erläutern. Damit die SchülerInnen langfristig den Auswahlprozess auch eigenständig durchführen können, sollten sie zudem angeleitet werden, den Katalog auf der Website zu verwenden, an dem sie sich bei der Buchauswahl orientieren können. Mit dem Verlauf des Leseprogramms sollte sich die Unterstützung durch die Lehrperson nach und nach verringern und die Verantwortung auf die SchülerInnen selbst verlagern.

#### **4. Geben Sie den SchülerInnen die Chance, so viel wie möglich zu lesen.**

Im Rahmen des LEELU-Programms ist es notwendig, dass der Unterrichtsteil zum freien Lesen 20 bis 30 Minuten dauert. Um diese Mindestdauer zu garantieren und dafür zu sorgen, dass Ihre SchülerInnen sich die Zeit zum Lesen nehmen, achten Sie bitte auf das Sprachniveau und auf die inhaltlichen Interessen Ihrer SchülerInnen (siehe Punkt 1 und 2). Überprüfen Sie daher kurz nach Beginn eines neuen Buches, ob der/die SchülerIn das Buch relativ mühelos lesen kann. Sollte der/die SchülerIn bei der Lektüre Probleme haben, sollten Sie eingreifen und ein dem Sprachniveau und Interesse entsprechendes Buch empfehlen. SchülerInnen können so viele Bücher lesen, wie sie können/möchten; abhängig vom Umfang des Buches sollten Sie darauf achten, dass der/die SchülerIn in einem Buch vorankommt, um so die Vorteile des freien Lesens zu erzielen.

Im Laufe des Projekts werden SchülerInnen möglicherweise um Ausleihmöglichkeiten bitten. Sie können selbst entscheiden, ob Sie Ihren SchülerInnen diese Möglichkeit gewähren. Unterschätzen Sie dabei aber nicht, was die Ausleihe von Bücher bedeutet (z.B. Arbeitsaufwand für die Lehrkraft, Ausleihsystem usw.).

#### **5. Stellen Sie sicher, dass die gewählten Titel ein hohes Lesetempo fördern.**

Ihnen als Lehrperson wird über die Ergebnisse aus den C-Tests, der zu Beginn des Programms abgenommen wird, eine globale Rückmeldung gegeben. Sie erhalten eine Liste, aus der sich ablesen lässt, welche SchülerInnen die besseren LeserInnen sind bzw. welche SchülerInnen verglichen die schwächeren Leser sind. Sie sollten darauf achten, dass der Schwierigkeitsgrad beim Lesen langsam angehoben wird. Dafür können Sie das *Schülerinformationssystem* im *Klasseninformationsbuch* verwenden. Nicht nur um ein Vorbild für die SchülerInnen zu sein (siehe dazu Punkt 10), sondern auch um die Bücher sprachlich (und inhaltlich) besser einschätzen zu können, lesen Sie die Bücher selbst. Außerdem benutzen Sie das sog. *Bücherdokumentationsbuch*, um Rückschlüsse auf die Niveaus der Bücher und die Entwicklungen der SchülerInnen machen zu können. Sie können auch auf die SchülerInnen persönlich zugehen und sie in Bezug darauf ansprechen, inwiefern sie das jeweilige Buch schnell haben lesen können bzw. ob sie als nächstes ein schwierigeres auswählen wollen. Im Prozess muss das Lesen hinsichtlich der Geschwindigkeit reflektiert werden und das Lesetempo beobachtet werden. Es ist wichtig, Wörterbücher zu vermeiden bzw. SchülerInnen von der Wörterbuchverwendung abzuraten, weil diese den Lesefluss unterbricht und Kernpunkte des freien Lesens – die Entspannung, die Informationsentnahme und das allgemeine Verständnis – damit nicht gewährleistet werden können (s. Punkt 6). Statt der Wörterbuchverwendung muss mit den SchülerInnen über spezifische, für literarische Texte bzw. für das freie Lesen geeignete Lesestrategien reflektiert werden. In die Reflexion müssen sowohl kognitive (im Falle der literarischen Texte sind das Antizipieren und das Inferieren vor allem hervorzuheben) als auch metakognitive und affektive Strategien mit einbezogen werden.

**6. Machen Sie den SchülerInnen deutlich, dass das Ziel des Lesens Entspannung, Information und allgemeines Verständnis ist.**

Ziel des extensiven Lesens ist nicht, dass SchülerInnen einen Text in allen Details verstehen, sondern dass sie Lust auf die Auseinandersetzung mit dem Text haben. Zu Beginn des Leseprogramms vermitteln Sie die Ziele des freien Lesens, geben Sie dazu einige Anregungen, besonders dann, wenn SchülerInnen Probleme mit dem Sprachniveau und dem Inhalt haben (siehe Punkt 1 und 2). Achten Sie darauf, dass die SchülerInnen auf eine einladende und kooperative Art und Weise diese Ziele selbst formulieren (z.B. individuelle Wirkung der Texte), so dass die SchülerInnen sich als „MitgestalterInnen“ fühlen. Zu Beginn verwenden Sie die Befragung zur Einstellung/Autonomie/Motivation zur gemeinsamen Reflexion mit der Klasse. Später kann diese Reflexion auch noch einmal in individuellen kurzen Beratungsgesprächen (siehe Punkte 1 und 2) aufgegriffen werden. Führen Sie Ihre SchülerInnen regelmäßig zu einem Reflexionsmoment, um die Bedeutung des Lesens und die Gewohnheiten (siehe Reflexionsbogen) zu hinterfragen. Der Reflexionsmoment hilft den SchülerInnen, sich zu motivieren und sich mit den Zielen zu identifizieren. Um eine Situation zu schaffen, die freies Lesen ermöglicht, ist es außerdem relevant, dass Sie eine respektvolle Atmosphäre, vergleichbar mit der einer Testsituation (Geräuschpegel), herrscht.

**7. Halten Sie die SchülerInnen dazu an leise und individuell zu lesen.**

Mit dem leisen und individuellen Lesen ist gemeint, dass SchülerInnen für sich selbst lesen und nicht vorlesen. SchülerInnen können sich über das Gelesene konstruktiv austauschen, aber es ist sehr wichtig, dass sie die anderen beim Lesen nicht stören und in Ruhe konzentriert lesen können. Es kann vorkommen, dass dieses Verhalten zu Beginn des Projektes eingeübt werden muss. Begleiten Sie deshalb Ihre SchülerInnen bei solchen Gesprächen, damit Sie als Lehrperson mit/in der Klasse (der jeweiligen Lernergruppe und ihren Gewohnheiten entsprechend) Strategien entwickeln können, um für diese Art der Ruhe zu sorgen. Dies verlangt natürlich die Kenntnis der Gruppen und auch ihrer Lesegewohnheiten. In reflektierenden Beratungsgesprächen ist dabei relevant, SchülerInnen diesbezüglich Strategien zu vermitteln (z.B. wie kann man sich besser konzentrieren). Um Ruhe im Klassenzimmer zu gewährleisten, sollten Sie in der jeweiligen Klasse Disziplin halten. Dafür sollten Sie einschätzen, welche Rolle die Disziplin in Ihrer Klasse spielt und mit welchen Mitteln Sie diese halten können. Es ist nicht empfehlenswert, beim Lesen Musik zu hören. Sie kann die Konzentration der SchülerInnen ablenken.

**8. Denken Sie daran, dass das Lesen bereits die Belohnung ist. Wenn die Umstände gut sind, reicht Ermutigung. Loben Sie keine Preise aus, testen sie die SchülerInnen nicht und lassen Sie keine Zusammenfassungen schreiben oder Lesetagebücher führen.**

Um authentische Lesefreude entwickeln zu können, müssen die SchülerInnen davon überzeugt sein, dass das Lesen trotz seiner Situierung im Klassenzimmer keine zu bewertende Pflichtleistung darstellt. Es spielt eine

bedeutsame Rolle, dass Sie den SchülerInnen glaubwürdig nahelegen, dass ihr vollständiges Eintauchen in die Lektüre beabsichtigt ist. Stattdessen können Sie die Lesefreude mit den SchülerInnen teilen, indem sie beispielsweise regelmäßige Blitzlichtrunden in den Leseunterricht integrieren, in denen Sie kurz von dem beobachteten Spaß der Gruppe und den vielen Lesekilometern in der Klasse berichten lassen und Applaus dafür einholen. Die Steigerung von Freude und Motivation kann auch über die Preiskrönung von Büchern erfolgen, die sich in der Bewertung der Bücher im sog. *Bücherdokumentationsbuch* als besonders beliebt gezeigt haben (z.B. Buch des Monats). Auch in Beratungsgesprächen von individuellen SchülerInnen oder in Kleingruppen, die gleichzeitig eine Lektüre abschließen und ähnliche Bedürfnisse haben, kann im Rahmen von Prozessevaluationen Lob und Ermutigung ausgesprochen werden. Empfehlenswert sind für die Initiation positiv ausgerichtete Fragen und ein Fokussieren auf den gesamten Leseprozess statt einer Abfrage von Buchinhalten, wie z.B.

- Was läuft bei dir besonders gut?
- Welche Tipps hast du für andere SchülerInnen?
- Was sind deine nächsten Ziele?

#### **9. Erläutern Sie, dass SchülerInnen Bücher nicht zu Ende lesen müssen.**

Beim freien Lesen ist es wichtig, dass SchülerInnen erläutert wird, dass sie die Bücher nicht zu Ende lesen müssen. Dabei kann vorkommen, dass SchülerInnen aus fehlender Konzentrationsfähigkeit bzw. aus Mangel an Interesse an einem Thema Bücher weglegen oder sie oft wechseln. Sie sollten schon am Anfang versuchen, den Gründen des Wechsels bzw. des Weglegens nachzugehen. Dabei ist es wichtig, dass Sie die SchülerInnen persönlich ansprechen, sie hinsichtlich des Sprachniveaus und Inhalt beraten (siehe Punkte 1 und 2), sie über ihre Strategien (insbesondere über die affektiven Strategien – siehe Punkt 7) reflektieren lassen bzw. ihnen Strategien vermitteln.

#### **10. Seien Sie ein Vorbild und lesen Sie zur gleichen Zeit wie die SchülerInnen.**

Die Lehrkraft sollte im Vorfeld schon einige Bücher gelesen haben, damit sie in der Lage ist, SchülerInnen beim Lesen zu unterstützen (siehe Punkt 1 und 2). Der/die LehrerIn kündigt in der Klasse an, dass alle gemeinsam lesen. Das ist gerade am Anfang sehr wichtig, aber auch gleichzeitig sehr schwer, da der/die LehrerIn neben dem Lesen auch das Klassenmanagement unter Kontrolle haben muss und bei der Buchauswahl beratend unterstützen muss. Versuchen Sie als LehrerIn im Laufe des Projekts diese Aufgaben unterschiedlich stark zu fokussieren. Sie werden feststellen, dass der Schwerpunkt sich im Laufe des Projekts immer mehr verschiebt. Verwenden Sie Ihre Vorbildrolle auch, in dem Sie sich bei Beratungs- und Reflexionsgesprächen auf Augenhöhe mit den SchülerInnen über die Bücher und den Spaß am Lesen



austauschen. Dabei ist es z.B. möglich auch als LehrerIn Bücher im sog. *Bücherdokumentationsbuch* zu bewerten und diese Bewertung zugänglich zu machen.

#### **11. Schließen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen über das Programm kurz.**

Nicht nur Ihre KollegInnen anderer Fächer können von einem Austausch über das Programm des freien Lesens profitieren. Auch für Sie kann es bereichernd sein, die Perspektiven von Lehrpersonen mit anderem Fremdsprachenunterricht oder gar Sachfächern zu erfahren und womöglich Inspiration für eine Umgestaltung oder Erweiterung unseres Programms zu erhalten. Ob im Lehrerzimmer oder in der Kaffeepause – initiieren Sie Gesprächsgelegenheiten. Zusätzlich tauschen Sie sich im Rahmen des LEELU-Projekts zudem regelmäßig mit DeutschlehrerInnen aus anderen Bildungsphasen und Ländern aus (vgl. Dawidowicz et al. 2017) und erhalten bei einer internationalen (2018) und einer nationalen Tagung (2019) die Gelegenheit, auch in einem formellen Rahmen von Ihren Erfahrungen zu berichten.

#### **12. Lassen Sie die SchülerInnen die Titel der gelesenen Texte und deren persönliche Bewertung notieren. Behalten Sie diese Notizen für Ihre eigene Übersicht.**

Die Notizen der Titel und der persönlichen Bewertung der Texte seitens der SchülerInnen stellen ein wichtiges Reflexionsinstrument dar. Wie in Punkt 5 erläutert wird, sollten Sie sicherstellen, dass die gewählten Titel ein hohes Lesetempo fördern. Die gewählten Titel spielen also eine entscheidende Rolle im Leseprozess. Mit den Notizen werden SchülerInnen nicht getestet und es ist auch wichtig, dass die Notizen nicht mit Zusammenfassungen oder Lesetagebüchern gleichzusetzen sind (siehe Punkt 8). Diese bedeuten für die jeweiligen SchülerInnen selbst Reflexionen und für die MitschülerInnen ist es ebenfalls interessant zu erfahren, wie ein bestimmtes Buch bewertet wurde. In dieser Phase spielt auch das sog. *Bücherdokumentationsbuch* eine wichtige Rolle.

### **5. Lehrerhandreichung für freies Lesen im Unterricht**

Dieses Kapitel stellt in Anlehnung an die formulierten Zielkompetenzen für LehrerInnen in Kapitel 3.2.2 eine Erweiterung der 12 didaktischen Empfehlungen in Kapitel 4.2 dar. Wie die Lehrenden das freie Lesen implementieren, d.h., welche Problematiken sie dazu veranlassen, Handlungsalternativen im gemeinsamen Gespräch mit den KollegInnen zu entwickeln, ist die Grundlage der nun folgenden praktischen Lehrerhandreichung. Diese hier dargestellten Handlungsalternativen wurden den Gesprächsprotokollen (schulintern, national und international) entnommen und in einem inhaltsanalytischen Vorgehen den oben benannten Zielkompetenzen zugeordnet.

Bei der Durchführung des freien Lesens haben die LehrerInnen Materialien verwendet, die im Folgenden erwähnt werden. Diese Materialien sind als Druckvorlage auf der Projektwebseite zu finden. Darüber hinaus findet sich in 5.6 eine Übersicht der Materialien.

## 5.1 Kontext

*Ich kann organisatorische Einschränkungen an meiner Schule erkennen (z.B. Raum-, Stundenplanänderung) und meinen Unterricht entsprechend anpassen.*

Das Unterbringen der Bücher stellte an den verschiedenen Standorten eine große Herausforderung dar. In einigen teilnehmenden Schulen stand zur Unterbringung der Bücher ein **Bücherregal oder -schrank** zur Verfügung. An einem anderen Standort wurden Probleme bei der Unterbringung der Bücher mithilfe eines **Rollkoffers** gelöst, was bedeutete, dass die Bücher zu jeder Stunde transportiert und regelmäßig ein- und ausgepackt werden mussten; dazu wurde – wie auch bei den Regalen und Schränken – die Hilfe der Schülerinnen und Schüler in Anspruch genommen. Auch wurde die **Schulbibliothek** an einem Standort als Lernort für das freie Lesen gewählt, da die Bücher dort problemlos gelagert werden konnten.

Herausforderungen in Bezug auf die Entnahme und Rückgabe der Bücher begegneten die LehrerInnen häufig durch das **Auslegen der Bücher** auf gut zugänglich positionierten Tischen (auch im hinteren Bereich des Klassenzimmers); im Fall fehlender Vorbereitungsmöglichkeiten seitens der LehrerInnen wurden wiederum Schülerinnen und Schüler in das Auslegen auf den Büchertischen einbezogen. Dabei wurden in manchen Fällen nur die Bücher ausgelegt, die gerade gelesen wurden, was an **Lesezeichen, Klebezetteln** o.ä. zu erkennen war; die anderen Bücher verblieben in diesen Fällen als neue Auswahlmöglichkeit im Schrank.

Die **Sitzordnung** wurde besonders häufig thematisiert. Zum einen stellte sich die Frage nach der Bewegungsfreiheit für die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Bücherwahl und freien Zugang zu Einzelpersonen für die Beratung zu erreichen, was abhängig von den Raumgegebenheiten teils durch Lücken in der U-Form und in Stuhlreihen verbessert werden konnte. Zum anderen wurde an allen Standorten mit **Freiheiten bei der Platzwahl** (z.B. der Erlaubnis, auch auf dem Gang, auf dem Boden, auf den Tischen zu lesen) erfolgreich experimentiert. Auffällig war, dass besonders häufig **Kreis- und Tischinselformen** gewählt wurden, um das „einsame“ Lesen als „Gruppenerlebnis“ erfahrbar zu machen. Auch beim evtl. erforderlichen Umstellen der Tische waren die Schülerinnen und Schüler in diesen Fällen zum Anpacken aufgefordert.

## 5.2 Methodik

*Ich kann SchülerInnen verdeutlichen, dass die Ziele des Lesens ausschließlich Vergnügen und Entspannung sind.*

Zu Beginn der Projektphase stellten die LehrerInnen an allen Standorten fest, dass sich viele SchülerInnen nicht vom Pflicht- und Leistungsgedanken lösen konnten und dass ein Lesevergnügen oder eine Entspannung nicht einsetzte. Auch dafür stellte sich an einigen Standorten die freie **Platzwahl** bzw. die Schaffung einer lesefreundlichen Atmosphäre als Problemlösung heraus. Darüber hinaus wurden an einem Standort über den Beamer **lesende Personen** projiziert, die die SchülerInnen zum Nachahmen motivieren sollten. Mit fortschreitender Zeit stellten die LehrerInnen immer wieder bei verschiedenen SchülerInnen ausbleibendes

Lesevergnügen fest. Dem wurde auf unterschiedliche Weise begegnet. Einige LehrerInnen erzählten zu Beginn oder am Ende der Lesephase über ihre eigenen **Leseerlebnisse** oder befragten SchülerInnen nach ihrem Leseerleben. Ein Standort entschied sich dafür, die Lesephase an das Ende des Tages zu verschieben, sodass die SchülerInnen entspannt den **Schultag abschließen** konnten und dadurch mehr Vergnügen beim Lesen erlebten.

*Ich kann SchülerInnen, die Schwierigkeiten bei der Buchauswahl haben, dazu anleiten, ihre Interessen und Fähigkeiten (sprachliche und literarische Kompetenz) zu ermitteln und passenden Buchkriterien zuzuordnen.*

Während der gesamten Projektphase kam es an allen Standorten zu vereinzelt Schwierigkeiten bei der passenden Buchauswahl. Zur Überraschung einiger LehrerInnen wussten SchülerInnen nicht, wo ihre Interessengebiete liegen und welche Themen sie interessant finden. An einigen Standorten setzen LehrerInnen kurz mündliche **Buchpräsentationen** von MitschülerInnen in Erst- oder Zielsprache am Ende der Lesephase ein, um das Interesse für unterschiedliche Thematiken zu wecken und die Themenvielfalt aufzuzeigen. Darüber hinaus stand den SchülerInnen und LehrerInnen die Bücherdokumentation zur Verfügung, die zur **Bewertung der Bücher** auf inhaltlichem und sprachlichem Niveau durch die SchülerInnen eingesetzt werden konnte. An einigen Standorten wurde diese Bewertung handschriftlich vorgenommen und an anderen digital und zugänglich über kostenfreie Clouddienste. An anderen Standorten wurden auf der Grundlage der Bücherdokumentation Bewertungsposter entwickelt und dann im Klassenraum aufgehängt. In allen Fällen sollten die Bewertungen der Bücher für MitschülerInnen zugänglich sein, sodass eine Wahl möglicherweise auf Grundlage der **Erfahrungen von MitschülerInnen** getroffen werden konnte.

Die LehrerInnen bemerkten, dass Bücher teilweise aufgrund des Covers oder des Titels ausgewählt wurden und dies dann zu Enttäuschungen führte, weil diese thematisch nicht ansprechend waren oder sprachlich nicht dem Niveau der SchülerInnen entsprachen. Zur Lösung dieses Problems knüpften die LehrerInnen zu verschiedenen Zeitpunkten **Beratungs- und Reflexionsgesprächen** an (siehe 5.4). In diesen Gesprächen wurde u.a. das vorzeitige Ablegen von Büchern thematisiert und auf die Filterfunktionen des **Bücherkatalogs** verwiesen. Den LehrerInnen an allen Standorten fiel während der gesamten Projektphase auf, dass der Bücherkatalog trotz mehrmaliger Hinweise nur selten zurate gezogen wurde. Aus diesem Grund bekamen die SchülerInnen an manchen Standorten als Hausaufgabe, einige Bücher im Bücherkatalog herauszusuchen. Andere Standorte entschieden sich dafür, den Bücherkatalog zu umgehen und stattdessen die Bücher zur **Auswahl** auszulegen. SchülerInnen, die sich besonders schwer mit der Auswahl der Bücher taten, kamen die LehrerInnen mit einer **Vorauswahl** entgegen. Einige der ausgewählten Bücher fanden großen Anklang bei den SchülerInnen. In einigen Fällen wurde von diesen Büchern ein weiteres **Exemplar** angeschafft.

*Ich kann SchülerInnen, die Schwierigkeiten bei der Lektüre haben, dazu anleiten, die Gründe für ihre Schwierigkeiten zu ermitteln und passende Problemlösungsstrategien anzuwenden.*

Ein an allen Standorten häufig vorkommendes Problem war die sprachliche Schwierigkeit der Lektüre. Hier griffen die LehrerInnen vorrangig auf zwei Handlungsalternativen zurück. In einigen Fällen wurde SchülerInnen mit Verständnisproblemen akut geholfen, indem die **Übersetzung** eines spezifischen Wortes/Kontextes direkt gegeben wurde. Wenn die LehrerInnen feststellten, dass bei individuellen SchülerInnen häufiger Verständnisprobleme auftraten, setzten sie eher auf Beratungsgespräche, um ihnen durch bspw. Bewusstmachung von Lesestrategien eine mögliche Herangehensweise anzubieten. Je nach Problem setzten sie dabei Instrumente, wie das *Lesetachometer* (zur Feststellung der **Lesegeschwindigkeit**) und *Alte (Wort-)Bekanntschaften pflegen* (zur Bewusstmachung und zum Trainieren von **Strategien**) ein.

An einigen Standorten stellten die LehrerInnen fest, dass sich SchülerInnen zu leichte Bücher auswählten, weil das Vertrauen in das eigene Können nicht groß genug war oder die sprachlichen Fähigkeiten durch die SchülerInnen falsch eingeschätzt wurden. Hier halfen besonders Gespräche über klare Zielsetzungen des Lesens (siehe oben) und die Verdeutlichung des Mehrwerts des freien Lesens. In diesem Zusammenhang wurde auch über die Möglichkeit des **vorzeitigen Ablegens** der Bücher gesprochen (siehe 5.4).

Ein relevanter Aspekt für die Lösung der meisten Probleme auf diesem Gebiet war für die LehrerInnen, die Kenntnisse der **Inhalte aller Bücher** im Bücherkatalog, um so eine zielorientierte und effektive Beratung der SchülerInnen durchführen zu können. Das **eigene Lesen** während des Unterrichts und auch in Vorbereitung auf das freie Lesen erscheint deshalb zentral.

### 5.3 Durchführen einer Unterrichtsstunde

*Ich bin in der Lage, gemäß den Bedürfnissen der SchülerInnen und Anforderungen des freien Lesens unterschiedliche Rollen einzunehmen (Person, die Information zur Verfügung stellt, VermittlerIn, Aufsichtsperson etc.).*

Besonders zu Beginn der Einführung des freien Lesens in den Unterricht wurde ein möglicher Kontrollverlust thematisiert. Durch die Bewusstmachung der einzelnen Phasen des freien Lesens konnte die Rolle der kontrollierenden Aufsichtsperson und die lehrerzentrierte Unterrichtsführung zunehmend auf die **Anfangs- und Schlussphase** des freien Lesens sowie auf das Eingreifen im Falle von Störungen während des Lesens beschränkt werden. Auf diese Art und Weise konnten die LehrerInnen eine Atmosphäre schaffen, die als Voraussetzungen für das freie Lesen gesehen werden konnte. Auch der eigene **Standortwechsel** im Zimmer diente dazu, die Übersicht über die Klasse zu wahren bzw. bestimmte SchülerInnen besser im Blick zu behalten. Durch diesen Positionswechsel konnten die LehrerInnen zusätzlich während der **Lesephase** leichter die BeraterIn-Rolle einnehmen.

Der Beratungsfunktion gelten zahlreiche Fragestellungen, was ihre Zentralität beim freien Lesen bestätigt. Unsicherheiten bestanden bezüglich des Zeitpunkts und des Ortes, d.h., wann und wie Beratung anzubieten ist. Eine grundsätzliche Frage war außerdem, wie und ob die LehrerInnen eingreifen sollten, wenn sie Beratungsbedarf bemerkten, aber nicht signalisiert bekamen. Als geeignete **Beratungsmomente** wurden die

Bücherwahl bzw. der Wechsel eines Buches genannt. Hier ist auch der Störfaktor, den ein Gespräch für die lesende Klasse darstellt, geringer, da die Bücher sich meist am Rande des Klassenzimmers befinden. Ansonsten wurde leise gesprochen bzw. beraten. Schwierig bleibt die Umsetzung der Beraterrolle aber dennoch, einmal aufgrund des nur seltenen Anmeldens von Beratungsbedarf, worauf die LehrerInnen mit diversen Handlungsalternativen reagierten: mit dem eigenen Vorstellen von interessanten Büchern im **Klassenverband**, gemeinsamen unterschiedlichen Reflexionsgesprächen oder **Einzelberatung** auf der Grundlage der Bücherdokumentation. Es hat sich dabei gezeigt, dass die SchülerInnen deutlich zu kollektiven Formen des Austausches tendieren, sowohl in Bezug auf das Leseerlebnis (Tisch- und Kreisinselformen, s. 5.1) als auch bei der Reflexionsphasen.

Einfacher verhielt es sich mit der Umsetzung der **Vorbildrolle**, auch wenn in manchen Fällen nicht durchgängig von den LehrerInnen gelesen werden konnte und einige LehrerInnen lediglich vorgaben, sich dem Lesevergnügen hinzugeben. Um der Aufsichts- und Beraterrolle gerecht zu werden, wurde die eigene Lesetätigkeit z.T. auch durch Aufschauen, um Bereitschaft zur Beratung zu signalisieren oder Beratungsbedarf zu erkennen, unterbrochen.

*Ich kann das freie Lesen auf verbindliche Weise beginnen und zielgerichtet beenden.*

Handlungsalternativen für Probleme rund um die Buchauswahl zu Beginn des freien Lesens wurden im Bereich der Buchpositionierung und Verwendung von Lesezeichen entwickelt (s. 5.1). Um den Anfang der Lesezeit zu verdeutlichen, wurden Gesten oder ein bestimmter sich wiederholender Aufforderungssatz verwendet und **Rituale** entwickelt bzw. eingesetzt, wie z.B. eine bestimmte Musik oder das Signal einer Triangel, die das Ende einleiteten. Auch der **Raumwechsel** in die Bibliothek kann als ein solches Signal gewertet werden.

Die Abgrenzung zum regulären Unterricht bereitete vor allem in der ersten Zeit Schwierigkeiten und wurde auch nicht völlig an allen Standorten gelöst. Diesbezüglich wurden unterschiedliche Handlungsalternativen entworfen und ausprobiert. Diese bezogen sich einmal auf den **Zeitpunkt** des freien Lesens oder auch die Aufnahme bestimmter **Thematiken**, die mit der Lektüre verbunden sind, um den Übergang zu erleichtern. So wurde an einigen Standorten mit den regulären Inhalten begonnen und mit dem freien Lesen die Unterrichtsstunde abgeschlossen. Und auch wenn an die Lektüre angelehnte Übungen und Aufgaben im freien Lesen nicht vorgesehen sind, suchten mehrere Lehrende inhaltliche Anknüpfungspunkte, um den Übergang sukzessiv zu gestalten.

*Ich kann für eine Atmosphäre im Klassenzimmer sorgen, in der alle SchülerInnen still lesen können.*

Das primäre Ziel der LehrerInnen war es, eine dem freien Lesen angemessene **Atmosphäre** zu schaffen. Dazu gehörte, dass Störfaktoren oder auch Elemente, die die Konzentration beeinträchtigen können, soweit wie möglich ausgeschaltet werden. Auch der Blick auf das Handy sowie der Umgang mit sonstigen Gegenständen,

die die Aufmerksamkeit auf das Lesen schwächen, wurde tendenziell als störend eingestuft. Dagegen sollten sich die SchülerInnen einen ihnen angenehmen Platz zum Lesen aussuchen und sich – falls von den SchülerInnen erwünscht – beim Lesen durch **Musik** begleiten lassen. Die Anpassung der **Sitzordnung** war ein weiterer Faktor, den die LehrerInnen als förderlich bei der Schaffung lesefreundlicher Atmosphäre erfuhren (s. 5.1).

*Ich bin in der Lage zu entscheiden, wann der Einsatz der Erstsprache in bspw. Beratungs- und Reflexionsgesprächen der Zielsprache vorzuziehen ist.*

Die Wahl und Vorgabe der Sprache (Erst -oder Zielsprache) wurde in verschiedenen Zusammenhängen problematisiert. Vor allem zu Beginn des freien Lesens gab es hier verstärkten Handlungsbedarf, da an einigen Standorten die Unsicherheit bestand, ob die SchülerInnen die Ziele des Programms und die diesbezüglich einführenden Anweisungen verstehen würden. Um an einigen Standorten **Hemmungen** seitens der SchülerInnen abzubauen und die Haltung gegenüber dem freien Lesen positiv zu stärken, wurde in der Einführungsphase die Erstsprache der SchülerInnen verwendet. Andere Standorte entschieden sich entsprechend der örtlichen Gepflogenheiten und zur **Verständnissicherung** für einen abwechselnden Gebrauch von Erst- und Zielsprache. An einer Schule wurde der abgesteckte Projektcharakter des freien Lesens zum Anlass genommen, um die Zielsprache verstärkter in den Unterricht einzubinden. Der Rückgriff auf die Erstsprache erfolgte auch bei tiefergehenden **Reflexionsgesprächen** und blieb in manchen Klassen als zusätzliche Hilfe bei Erklärungen weiter bestehen. Individuell geführte **Beratungsgespräche** wurden dahingegen auch sehr gern in der Zielsprache geführt, weil dies die SchülerInnen zusätzlich motivierte.

#### **5.4 Selbstständiges Lernen**

*Ich kann SchülerInnen dazu anleiten, über die Bedeutung des Lesens und die Lesekompetenz zu reflektieren.*

Bei der Aufgabe, SchülerInnen zur Reflexion des Leseprozesses sowie ihrer Lesekompetenz anzuregen, haben sich insbesondere Herausforderungen in Bezug auf eine fehlende Reflexionsgewohnheit auf LehrerInnen- und SchülerInnenseite herausgestellt. LehrerInnen verschiedener Standorte berichteten, dass es den SchülerInnen schwer fällt, über Bücher und ihr Leseerlebnis zu reflektieren. Um ihnen den Einstieg in die Reflexionspraxis zu erleichtern, haben die LehrerInnen unterschiedliche **Sozialformen** (Einzelarbeit, Kleingruppen, Plenum, Partnerarbeit, individuelle Gespräche mit der Lehrperson) und **Arbeitsformen**, **Dokumentationsformen** (Bücherdokumentation, individuelle Reflexionshefte) sowie **Themen** (Bücherinhalte, Gattungen und Genres, Gefühle bei der Lektüre) erprobt, wobei sie keine deutlichen Qualitätsunterschiede in der Praxis bemerken konnten. Die LehrerInnen stellten fest, dass eine große Vielfalt an Zugängen die SchülerInnen insbesondere bei der anfänglichen Reflexion unterstützen. Ihnen standen dabei Instrumente wie das *Lesebüro oder Selbstdiagnose* und *Aquarium* zur Verfügung. Als relevant stellte sich dabei heraus, dass Fragen oder Reflexionsanlässe möglichst spezifisch formuliert werden, so dass die

Unterrichtszeit einerseits effizient genutzt und andererseits auch eine konkrete Hilfestellung geleistet wird. Als **Zeitpunkt** für die individuelle Reflektion, z.B. mit **Reflexionsheften**, in denen die SchülerInnen Inhalte ihrer Wahl niederschreiben, eignet sich das Ende der Lesestunde am besten, zumal so weniger Unruhe entsteht.

*Ich kann SchülerInnen dazu anleiten, die Bedeutung der Prinzipien des freien Lesens (kein Einsatz von Wörterbüchern; Auswahl leichter Lektüre; etc.) zu erkennen und die Verantwortung für die Umsetzung dieser zu übernehmen.*

Der Einsatz des freien Lesens als offenes Unterrichtskonzept an weiterführenden Schulen hat an den Standorten zu diversen Fragen hinsichtlich des **Freiraums** geführt. Durch die Eröffnung eines größeren Spielraums in der Entscheidungsfreiheit für SchülerInnen (in Bezug auf die Bücherauswahl, Lesetempo) wurden von den LehrerInnen Widersprüchlichkeiten entdeckt. Die LehrerInnen bemerkten, dass SchülerInnen wiederholt Normen des ihnen bekannten Schulalltags auf den Leseunterricht übertrugen. Dies wurde in erster Linie daran erkennbar, dass SchülerInnen sich nicht trauten, ein Buch aufgrund von **Nichtgefallen** vorzeitig abzulegen und durch ein anderes auszutauschen. Diesbezüglich stellten einige LehrerInnen einen gewissen selbstauferlegten Leistungsdruck bei SchülerInnen fest. Die LehrerInnen begegneten dieser Herausforderung, indem sie in Beratungsgesprächen besonders die Freiheit bei der selbständigen **Auswahl** der Bücher ansprachen, um die Pflicht zum Durchhalten aufzuheben. Darüber hinaus wurde die Freiheit und Eigenständigkeit beim freien Lesen und die diesbezügliche Abgrenzung zum regulären Unterricht an einigen Standorten dadurch verdeutlicht, dass die LehrerInnen den SchülerInnen **Bewegungsfreiraum** gab. So durften sie sitzen, wo sie wollten (beispielsweise auch auf dem Boden oder Kreis- und Tischinseln, siehe 5.1). Auch war das Essen, Naschen und Trinken erlaubt, um so eine **Atmosphäre** zu kreieren, die der beim privaten Lesen außerhalb der Schule ähnelt.

## 5.5 Diagnostik

*Ich kann erkennen, wenn SchülerInnen Schwierigkeiten bei der Buchauswahl oder Lektüre haben.*

Eine Herausforderung für sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen war die Auswahl eines sprachlich und inhaltlich geeigneten Buches. An einigen Standorten wurde zu Beginn der Projektphase eine **Einführung** in den Bücherkatalog mit seinen Thematiken/Genres und in die sprachlichen Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens gegeben. Darüber hinaus wurde das sprachliche Niveau der Bücher mit Aufklebern auf der Umschlagseite verdeutlicht. Um die SchülerInnen zur selbständigen Auswahl zu befähigen, empfahlen die LehrerInnen im Laufe der Projektphase mithilfe des Filtersystems des **Bücherkatalogs** online nach einem passenden Buch zu suchen. An einigen Standorten gelang nicht allen SchülerInnen diese Art der Buchauswahl, sodass die LehrerInnen auf **Reflexions- und Beratungsformen**,

sowohl individuell als auch im Klassenverband (s. 5.4) zurückgriffen, um zu erkennen, welche Probleme bei der Lektüre und Buchauswahl auftraten.

Einige Standorte nahmen im Laufe des Projekts eine Auszeit des Lesens, um im **Klassengespräch** über die Gründe für das vorzeitige Ablegen von Büchern zu sprechen. Auf diese Art konnte gleichzeitig über die Bedeutung des freien Lesens (s. 5.4) gesprochen werden.

*Ich kann auf Basis von Beobachtung und Leitfragen in Beratungsgesprächen die literarische Kompetenz, die Lesekompetenz und die Konzentrationsfähigkeit von SchülerInnen einschätzen.*

In der Lektürephase kam es vor, dass SchülerInnen Konzentrationsschwierigkeiten hatten und nur scheinbar lasen und stattdessen still anderen Gedanken ihre Aufmerksamkeit widmeten. LehrerInnen verschiedener Standorte stellten dies durch Beobachtungen individueller SchülerInnen fest und knüpften stichprobenartige Gespräche zum **Lesevergnügen und -interesse** am Ende der Lesephase mit diesen SchülerInnen an.

Darüber hinaus setzen die LehrerInnen verschiedene Instrumente ein, um in den Gesprächen zu einer Einschätzung der Kompetenzen und Fähigkeiten zu kommen. Als **Arbeitsform** für ein Reflexionsgespräch wurde das *Aquarium* eingesetzt, dessen Ziel es ist, die Lesekompetenz bzw. das Leseinteresse bei der Buchauswahl der SchülerInnen zu reflektieren und einen autonomen und bewussten Zugang zum eigenen Lesen zu entwickeln. Für die individuelle Reflexion durch die SchülerInnen bot die Arbeitsform *Lesebüro oder Selbstdiagnose* eine gute Möglichkeit an. Das *Lese-Tachometer* war ein geeignetes Mittel, um einzuschätzen, ob ein ausgewähltes Buch sprachlich für individuelle SchülerInnen geeignet ist.

## 5.6 Materialien zur Unterstützung des freien Lesens

Für die Einführung- und Durchführung des freien Lesens stehen die folgenden Materialien über <https://leelu.eu/material/> Verfügung:

1. Vorschläge für den Start ins freie Lesen
2. Factsheets zum freien Lesen für Lehrende und SchülerInnen/Eltern/Erziehungsberichtigte in deutscher, italienischer, niederländischer und ungarischer Sprache
3. Klasseninformationsbuch, bestehend aus Anleitung, Bücherdokumentation für Lehrende, Bücherdokumentation und -bewertung für SchülerInnen, Schülerinformationssystem (am Beispiel der ungarischen Bücherauswahl, anpassbar)
4. Materialien zur Reflexion und Beratung der SchülerInnen (Blitzlicht, Lesebüro oder Selbstdiagnose, Aquarium, Lese-Tachometer, alte (Wort-)Bekanntschaften pflegen)
5. LEELU-Lesezeichen



## Literatur

- Bamford, J. / Day, R. R. (1997): Extensive reading: What is it? Why bother? In: *The Language Teacher*, 21(5), 6-8.
- Baur, R. S. / Chlosta, C. / Spettmann, M. (2005): Bericht der Arbeitsgruppe 4: Lehren, Lernen, Beurteilen. In: Schäffer, D. (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache in Europa: 3. Jahresbericht des Comenius-Netzwerks "DAF-SÜDOST" 2004-2005*. Online: <http://www.daf-netzwerk.org/infos/jahresberichte/DaF-annual-report-2004-2005.pdf>
- Beeker, A. / Canton, J. / Fasoglio, D. / Meijer, D. / Trimbos, B. (2009/2010): *Eindniveaus VO en ERK*. SLO. Online: <http://www.erk.nl/docent/streefniveaus/>
- Bell, T. (2001): Extensive reading: Speed and comprehension. In: *The Reading Matrix*, 1(1). Online: <http://www.readingmatrix.com/articles/bell/article.pdf>
- Biebricher, C. (2012): Literacy and teaching reading in English as a foreign language. In: *Anglistik. International Journal of English Studies*, 23 (1), 107-117.
- Chang, A.C-S. (2015): An investigation of different text levels on L2 learners' vocabulary learning rates in an extensive reading program. In: *Vocabulary Learning and Instruction*, 4(1), 47-57.
- Cho, K.-S. / Krashen, S. D. (1994): Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adult ESL acquisition. In: *Journal of Reading*, 37, 662-667.
- Constantino, R. (1995). Learning to read in a second language doesn't have to hurt: The effect of pleasure reading. In: *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39(1), 68-69.
- CvTE. (2016): *Examenblad Duits 2017*. Rijksoverheid. Online: <https://www.examenblad.nl/examen/duits-vwo/2017>
- Dawidowicz, M. / Schramm, K. / Abbate, R. / Abitzsch, D. / Feld-Knapp, I. / Hofmann, K. / Hoffmann, S. / Perge, G. / van der Knaap, E. (2017): Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts. Online: <https://leelu.eu/ueber-leelu/publikationen/>.
- Day, R. (2003). What is extensive reading? In: *Teacher Talk*, 21, 1-2.
- Day, R. / Bamford, J. (2002): Top ten principles for teaching extensive reading. In: *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141.
- Day, R. / Omura, C. / Hiramatsu, M. (1991): Incidental EFL vocabulary learning and reading. In: *Reading in a Foreign Language*, 7, 541-551.
- Dupuy, B. / Krashen, S. (1993). Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. In: *Applied Language Learning*, 4, 55-63.
- Elley, W. B. / Mangubhai, F. (1981): *The impact of a book flood in Fiji primary schools*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research and Institute of Education.
- Elley, W. B. / Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. In: *Reading Research Quarterly*, 19, 53-67.
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. In: *Language Learning*, 41(3), 375-411.
- ERF (2009): *The Extensive Reading Foundation's Guide to Extensive Reading*. Online: [http://erfoundation.org/ERF\\_Guide.pdf](http://erfoundation.org/ERF_Guide.pdf)
- Feld-Knapp, I. (2009): Traditionen und neue Wege: Zur Sprachpolitik in Ungarn. In: Hornung, A. (Hg.), *Lingue di cultura in pericolo – Bedrohte Wissenschaftssprachen: L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione – Deutsch und Italienisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung*. Tübingen: Stauffenburg, 37-58.
- Grabe, W. (1991): Current developments in second language reading research. In: *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Grabe, W. (2009): *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Hill, D. (1992). *The EPER guide to organising programmes of extensive reading*. Edinburgh: University of Edinburgh (IALS).

- Horst, M. (2005): Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Language Review*, 61, 355-382.
- Horst, M. / Cobb, T. / Meara, P. (1998): Beyond A Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. In: *Reading in a Foreign Language*, 11, 207-223.
- Huang, X. (2015): Why don't they do it? A study on the implementation of extensive reading in Taiwan. *Cogent Education*, 2, 1-13.
- Hulstijn, J. H. (1992): Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. Arnaud, P. / Bejoint, H. (Hg.), *Vocabulary and applied linguistics*. London: Macmillan, 113-125.
- Iwahori, Y. (2008): Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. In: *Reading in a Foreign Language*, 20, 70-91.
- Jacobs, G. / Farrell, T.S.C. (2012): *Teachers sourcebook for extensive reading*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Jakus, E. (2014): Das fremdsprachenintensive Vorbereitungsjahr: Chance für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht an ungarischen Schulen. In: Feld-Knapp, I. (Hg.), *Mehrsprachigkeit* (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium, 215-232.
- Kirchhoff, P. (2009). Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums. In: *Forum Sprache*, 1, 105-120.
- Kleppin, K. / Spänkuch, E. (2014): Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. In: Berndt, A. / Deutschmann, R. (Hg.), *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt/M.: Peter Lang. 33-50.
- Knaap, E. van der (2014): Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 51(4), 215-225.
- Krashen, S. D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (2004): *The power of reading. Insights from the research (2th ed.)*. Portsmouth: Heinemann; Westport: Libraries Unlimited.
- Krashen, S. (2011): *Free voluntary reading*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Lao, C. Y. / Krashen, S. (2000): The impact of popular literature study on literacy development in EFL: More evidence for the power of reading. In: *System*, 28(2), 261–270.
- Loh, J.K.K. (2009): Teacher modeling: Its impact on an extensive reading program. *Reading in a Foreign Language*, 21(2), 93-118.
- Lutjeharms, M. (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, H.J. / Fandrych, C. / Hufeisen, B. / Riemer, C. (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 976-986.
- Macalister, J. (2008): Implementing extensive reading in an EAP programme. In: *ELT Journal Volume*, 62(3), 248-256.
- Macalister, J. (2010): Investigating teacher attitudes to extensive reading practices in higher education: Why isn't everyone doing it? In: *RELC Journal*, 41(1), 59-70.
- Macalister, J. (2015): Guidelines or commandments? Reconsidering core principles in extensive reading. In: *Reading in a Foreign Language*, 27, 122-128.
- MetaMetrics (2015): *OUP Italy read on! Impact study. Quantitative evidence: Posttest summary report*. Durham: MetaMetrics.
- Methe S. A. / Hintze J. M. (2003): Evaluating teacher modeling as a strategy to increase student reading behavior. In: *School Psychology Review*, 32, 617–623.
- Mokhtari, K. / Reichard, C. (2002): Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. In: *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.
- Nakanishi, T. (2015): A meta-analysis of extensive reading research. In: *TESOL Quarterly*, 49(1), 6-37.
- Nance, K. A. (2010): *Teaching literature in the languages: Expanding the literary circle through student engagement*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Nation, I.S.P. / Wang, K. M.-T. (1999): Graded readers and vocabulary. In: *Reading in a Foreign Language*, 12, 355-380. Online: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl122nation>
- Nation, I.S.P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.
- Nation, I.S.P. (2006): How large a vocabulary is needed for reading and listening? In: *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 63(1), 59-82.

- Newby, D. / Allan, R. / Fenner, A. / Jones, B. / Komorowska, H. / Soghikyan, K. (2007): *Europäisches Portfolio für Fremdsprachenlehrende in Ausbildung*. Europarat. Online: [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3\\_Epostl\\_D\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf)
- Nuttall, C. (2005): *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- OECD (2016), PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung, PISA, W. Bertelsmann Verlag, Germany DOI 10.3278/6004573w. Online: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9816065e.pdf?expires=1496052910&id=id&accname=guest&checksum=207D75456D902C3530783B55585BEE38>
- Paran, A. (1996): Reading in EFL: facts and fictions. In: *English Language Teaching Journal*, 50(1), 25-34.
- Park, J. (2016): Integrating reading and writing through extensive reading. In: *English Language Teaching Journal*, 70(3), 287-295.
- Pilgreen, J.L. (2000): *The SSR handbook. How to organize and manage a sustained silent reading program*. Portsmouth: Boyton/Cook.
- Pitts, M. / White, H. / Krashen, S. (1989): Acquiring second language vocabulary through reading: A replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers. In: *Reading in a Foreign Language*, 5, 271-275.
- Prentice, N. (2012): *Read On! Extensive reading teacher training 2012-2013*. Rom: o.V.
- Renandya, W. A. / Jacobs, G. M. (2008): Extensive reading: Why aren't we all doing it? In: Richards, J.C. / Renandya, W.A. (Hg.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 295-302.
- Ro, E. / Chen, C. A. (2014): Pleasure reading behavior and attitude of non-academic ESL students: A replication study. In: *Reading in a Foreign Language*, 26, 49-72.
- Ro, E. (2016): Exploring teacher's practices and student's perceptions of the extensive reading approach in EAP reading classes. In: *Journal of English Academic Purposes*, 22, 32-41.
- Reiss, K. / Sälzer, C. / Schiepe-Tiska, A. / Klieme, E. / Köller, O. (Hg.) (2016). PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster, New York: Waxmann. Online: [http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtband\\_und\\_Zusammenfassung\\_2012/PISA\\_2015\\_eBook.pdf](http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtband_und_Zusammenfassung_2012/PISA_2015_eBook.pdf)
- Schiefele, U. / Schaffner, E. (2016): Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. In: *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237.
- Schmitt, R. (2013): *Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion*. Tübingen: Narr.
- Shin, F. (1998): Implementing free voluntary reading with ESL middle school students: Improvement in attitudes toward reading and test scores. In: Constantino, R. (Hg.), *Literacy, access, and libraries among the language minority population*. Lanham: Scarecrow Press, 225-234.
- Wahjudi, A. (2002): Come to an enjoyable class: EFL extensive reading. In: *TEFLIN Journal*, 13(2), 175-190.
- Waring, R. / Takaki, M. (2003): At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? In: *Reading in a Foreign Language*, 15, 130-163.
- Widdowson, H. G. (1975): *Stylistics and the teaching of literature*. London: Longman.
- Widodo, H. (2012): Extensive reading in an ESL class in the United States: Some good points. In: *Reflections on English Language Teaching*, 7(1), 71-76
- Takase, A. (2007): Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. In: *Reading in a Foreign Language*, 19, 1-18.
- van der Knaap, E. (2017): Zur Bedeutung der Lexik für das literarische Lesen. Didaktische Erkenntnisse einer Textdeckungsuntersuchung. In: *InfoDaF* (im Druck)
- Warford, M. K. / White, W. L. (2012): Reconnecting proficiency, literacy, and culture: From theory to practice. In: *Foreign Language Annals*, 45(3), 400-414.
- Webb, S. / Chang, A. C.-S. (2015): How does prior word knowledge affect vocabulary learning progress in an extensive reading program? In: *Studies in Second Language Acquisition*, 37(4), 651-675.
- Webb, S. / Macalister, J. (2013): Is text written for children useful for L2 extensive reading? In: *TESOL Quarterly*, 47(2), 300-322.
- Witte, T. (2008): *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

- Witte, T. / Rijlaarsdam, G. / Schram, D. (2012): An empirically grounded theory of literary development: Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. In: *L1-Educational Studies in language and Literature*, 12, 1-3.
- Wolf, M. (2007): *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. New York: HarperCollins.
- Wolf, M. (2009): *Das lesende Gehirn: Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt*. Übers. v. Martina Wiese. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Wu, F. / Wu, Z. (2009): Developing learner autonomy through extensive reading in the context of Chinese EFL colleges. In: Cirocki, A. (Hg.), *Extensive reading in English language teaching*. München: Lincom, 561-576.
- Yamashita, J. (2015): In search of the nature of extensive reading in L2: Cognitive, affective, and pedagogical perspectives. In: *Reading in a Foreign Language*, 27(1), 168-181.
- You, C. / Chen, S. (2009): Applying authentic materials to EFL extensive reading in senior high schools in China. In: Cirocki, A. (Hg.), *Extensive reading in English language teaching*. München: Lincom, 311-331.