



Carola Rieckmann

Grundlagen der Lesedidaktik

Band 2: „Eigenständiges Lesen“





Grundlagen der Lesedidaktik

Band 2

„Eigenständiges Lesen“

von

Carola Rieckmann

3. unveränderte Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: Verlag

Titelfoto: © WavebreakmediaMicro – fotolia.de

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1834-2 **3. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,

73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2020

Printed in Germany – Druck: Format Druck Stuttgart

Danksagung

Bei Cornelia Rosebrock und Daniel Scherf möchte ich mich ganz herzlich für die kritische Durchsicht des Manuskripts und die vielen hilfreichen inhaltlichen Anregungen während seines Entstehungsprozesses bedanken. Nadine Grüttner danke ich vielmals für das schnelle und gewissenhafte Korrektorat.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Unterstützte Stille Lesezeiten – eine Routine für die schulische Praxis	9
2.1 Bücher-Kisten: Die Text-Leser-Passung unterstützen	10
2.2 Lehrer-Schüler-Konferenzen: Das Leseengagement unterstützen	17
2.3 Buchvorstellungen: Die Anschlusskommunikation unterstützen	24
2.4 Zusammenfassung	28
3. Die Herausforderung eigenständigen Lesens. Vier Portraits schwacher Leser/innen	31
3.1 Tomaso: „Weil man nicht nur Schrott, sondern auch mal was Gutes ins Gehirn kriegt.“	33
3.2 Tabea: „Lesen bringt auch was.“	36
3.3 Deliah: „Das war angeblich der Gärtner.“	38
3.4 Nasir: „Du musst jetzt ab und zu lesen!“	40
3.5 Zusammenfassung und Diskussion: Was können schwache Leser nicht?	41
3.6 Schlussfolgerungen für die Förderung	52
4. Leseengagement	55
4.1 Was versteht man unter Leseengagement?	55
4.2 Leseengagement und eigenständiges Lesen	61
4.3 Wie lässt sich das Leseengagement unterstützen?	62
4.4 (Fehlendes) Leseengagement erkennen	65
4.5 Das Leseengagement ermitteln	69
4.6 Abschließend: Warum also Leseengagement?	71

5.	Lesekulturelle Fähigkeiten	75
5.1	Eine Definition	76
5.2	Textsortenkenntnis	83
5.3	Auf Texte identifikatorisch und handelnd reagieren	87
5.4	Passendes Lesematerial auswählen können	88
5.5	Anschlusskommunikation	90
6.	Die Text-Leser-Passung	93
6.1	Sprachliche Einfachheit	95
6.2	Semantische Kürze/Prägnanz	100
6.3	Kognitive Gliederung	101
6.4	Motivationale Stimulanz	103
6.5	Beispiele zur Einschätzung der formalen Einfachheit von Kinderbüchern	104
6.6	Orientierungshilfen	108
6.7	Bilanz	114
7.	Diagnose der Lesefähigkeit	117
7.1	Diagnose auf der Prozessebene der Lesekompetenz	119
7.2	Diagnose auf der Subjektebene der Lesekompetenz	126
7.3	Diagnose auf der sozialen Ebene der Lesekompetenz	130
8.	Schlussbemerkung	135
9.	Literatur	140
10.	Anhang	149
10.1	Lehrer-Schüler-Konferenzbogen	150
10.2	Checkliste für Stilleseverhalten	151
10.3	Ratingskala für das Leseengagement	152
10.4	Skala zur Beurteilung von Prozessen auf Subjektebene	153
10.5	Skala zur Beurteilung von Anschlusskommunikation	154
10.6	Karteikarten für die Buchvorstellung	155
10.7	Genre-Rad	156

1. Einleitung

Im ersten Band „Grundlagen der Lesedidaktik“ (Rosebrock & Nix 2008) wurde ein ausführliches, didaktisches Modell der Lesekompetenz vorgestellt. Dieses ist in Prozess-, Subjekt- und soziale Ebene gegliedert. Die im Anschluss daran vorgestellten Förderverfahren haben ihren Schwerpunkt auf der Prozessebene der Lesekompetenz. In diesem Band soll der Blick noch einmal intensiver auf die Subjekt- und soziale Ebene der Lesekompetenz gerichtet und gefragt werden: „Was braucht man über das flüssige Dekodieren hinaus, um ein erfolgreicher Leser zu sein?“ Auf dieser Grundlage stellt der Band dann einen Förderansatz vor, der gezielt diese Fähigkeiten, die über die kognitive Ebene hinausgehen, in den Blick nimmt. Die hier vorgestellten Erkenntnisse und Vorschläge sind maßgeblich aus dem Projekt „Entwicklung von Literalität bei leseschwachen Schüler/innen“ hervorgegangen, das an der Frankfurter Goethe-Universität unter der Leitung von Prof. Dr. Cornelia Rosebrock durchgeführt wurde.

In der praktischen Leseförderung werden in der Folge der Schulleistungsstudien häufig Komponenten des Leseprozesses isoliert und einzeln eingeübt, um dann diese Schritte sukzessive zu verbinden. Dieses Vorgehen ist in Anbetracht des komplexen Zusammenwirkens verschiedener Teilprozesse beim Lesen didaktisch gesehen zunächst auch durchaus vernünftig. So weiß man inzwischen um die hohe Wirksamkeit etwa von Lautleseprogrammen für die Entwicklung der Leseflüssigkeit (vgl. Rosebrock et al. 2010) und von Lesestrategieprogrammen für das Leseverstehen insbesondere von Sachtexten (vgl. Gold 2007).

Diese Verfahren trainieren hauptsächlich basale Lesefähigkeiten, die als Grundlage für das eigenständige Lesen verstanden werden können. Darüber hinaus wird von den Schülerinnen und Schülern nach der Grundschulzeit aber erwartet, dass sie selbstständig mit Texten aller Art umgehen können. Die vielfältigen Faktoren, die neben den kognitiven Prozessen zu einem erfolgreichen und befriedigenden Leseerlebnis führen, sind didaktisch bisher allerdings kaum isoliert und benannt. Ganz offensichtlich gehört zum eigenständigen Lesen aber mehr, als lediglich automatisiertes Wort- und Satzverständnis denn eigenständiges Lesen ist mehr als die Summe einzelner Teilprozesse:

„Eigenständige LeserInnen müssen Lesemedien so aussuchen können, dass sie ihren Lesezielen und -kompetenzen entsprechen; sie müssen erhebliche Ausdauer und Engagement für eine länger andauernde Lektüreaufgabe kontinuierlich selbst aufbringen; dabei ihre Leseakte metakognitiv steuern und sich bei Problemen zu helfen wissen; sie müssen ihre Leseprozesse selbstreguliert evaluieren und sie müssen sie schließlich kommunikativ in ihre Lebenswelt integrieren.“ (Jörgens & Rosebrock 2012)

Alle diese Fähigkeiten kommen nicht von alleine, nur weil man das Lesen an sich beherrscht. Sie müssen im Laufe der Zeit durch den Zugang zu einem umfangreichen Textangebot und durch entsprechende Lesevorbilder, die verschiedene Handlungsmuster vorleben, erlernt werden.

Im Fahrwasser von PISA ebenso wie aus der Richtung der Literacy Forschung hat sich der Blick der Leseförderung verstärkt weg von der traditionellen Form des Leserwerbs durch das eigenständige Lesen von Büchern hin zu isolierten Übungsformen mit Kurz- und insbesondere Sachtexten (zum Beispiel auch in Form von Texten in digitalen Medien) verschoben. (vgl. Böck 2007, Scherf 2013). Dessen ungeachtet bleibt die Überzeugung, dass Kinder im Rahmen eigenständiger längerer Lektüreprozesse Kompetenzen erwerben, die über das Dechiffrieren im Sinne der Informationsentnahme hinausgehen und dass das eigenständige Lesen ganzer Bücher damit gegenüber ausdrücklichem Lesetraining für ihre persönliche Entwicklung zusätzliche Vorteile bietet. Schließlich kennt man erfolgreiche Aneignungsprozesse aus der Sozialisationsforschung anders: Lesekompetenz in all ihren Facetten wird lebensgeschichtlich nicht über Strategietraining, sondern über Ko-Konstruktion, d. h. durch die Übernahme von kulturellen Mustern erworben. Entscheidend dabei ist die erfahrene, alltäglich gelebte Lesekultur im direkten sozialen Umfeld, Vorbilder, Unterstützung durch und Austausch mit kompetenten anderen. Neben den kognitiven Teilfertigkeiten der Lesekompetenz, insbesondere der Leseflüssigkeit als Voraussetzung für die hierarchiehöheren Verstehensprozesse (vgl. Rosebrock und Nix 2008), werden dabei zusätzliche Fähigkeiten erworben und weiterentwickelt, die erst das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt ausmachen (vgl. Hurrelmann 2007). Damit ist eine Person gemeint, die das Lesen nicht nur zu Zwecken des Lernens, der Weiterbildung, des sozialen Aufstiegs, des beruflichen Erfolgs etc. einsetzen kann, sondern für die es auch als Medium der Persönlichkeitsbildung wichtige Folgewirkungen hat – z. B. im Hinblick auf ästhetische und sprachliche Sensibilität, Moralent-

wicklung und Empathiefähigkeit, Fremdverstehen und Teilhabe am kulturellen Gedächtnis (vgl. ebd.). In der Interaktion mit anderen werden sich Kinder der Bedeutung von Lesen und Buchkultur bewusst und sie lernen, diese Kenntnisse für soziale Interaktionen zu nutzen. Zu wissen, was Lesen in unserer Gesellschaft bedeutet, warum man es können sollte, wie man es für welche Zwecke nutzt u. s. w. ist nicht zuletzt ein bedeutender Motivationsfaktor, um sich auf die Anstrengungen des Leseprozesses einzulassen.

Natürlich eröffnet erst das eigenständige Lesen die ganze Vielfalt neuer Lernmöglichkeiten. „Lesend die Welt entdecken“ ist nicht umsonst ein beliebtes Motto. Nicht nur Weltwissen im Allgemeinen erschließt das eigenständige Lesen, sondern auch Wortbedeutungen werden, wie Studien zeigen, weniger durch das Auswendiglernen von Vokabeln, als viel mehr durch das Lesen des Wortes im Sinnzusammenhang gelernt (vgl. Hunziker 2006).

Neben diesen grundlegenden Begründungen für das eigenständige Lesen gibt es aber noch eine Reihe weiterer Argumente, die dafür sprechen, auch schwache Leser/innen neben angeleitetem Lesetraining auch an eigenständige, d. h. selbstbestimmte und von schulischen Zwecken freie Lektüre heranzuführen.

Schon die Autoren der IGLU-Studie weisen darauf hin, „dass die erreichte Leseleistung nicht allein von der bloßen Fähigkeit, Geschriebenes zu lesen, abhängt, sondern auch von verschiedenen weiteren leserseitigen Merkmalen, die dazu beitragen, dass die eigenen Fähigkeiten auch genutzt werden“ (Bos et al. 2007, S. 129). Topping et al. (2007) berichten von Studien, die zeigen, dass Kinder eine ganze Reihe von Kompetenzen, die sie während direkter Leseinstruktion anwenden können, nicht automatisch auch beim freien Lesen einsetzen (vgl. ebd., S. 254). Das eigenständige Lesen verlangt entsprechend eigene Kompetenzen, die der Leser auch konkret üben und anwenden muss. Doch bisher ist ungeklärt, auf welche Art und Weise das eigenständige, die Entwicklung von Lesegewohnheiten und -kompetenzen beeinflusst und vor allem, welcher Voraussetzungen und Bedingungen es dafür bedarf. In der Vergangenheit wurde der positive Effekt eigenständigen Leseverhaltens häufig verkürzt auf die erhöhte Lesemenge zurückgeführt. Ungeachtet der Tatsache, dass der in empirischen Untersuchungen immer wieder nachgewiesene Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Lesemenge zunächst lediglich ein korre-

lativer ist, wird ausgiebiges Lesen im Anschluss an den unmittelbaren Schriftspracherwerb daher häufig als direkte Ursache hoher Lesekompetenz verstanden und die populäre außerschulische Leseförderung propagiert deshalb vor allem eine Hinführung zu vermehrtem Freizeitlesen. In den USA werden schulinterne Vielleseverfahren, die durch ein hohes Lesepensum auf eine beiläufige Verbesserung der Lesekompetenz setzen, bereits seit den 1970er-Jahren systematisch in den Unterricht integriert. Die diesbezüglichen Forschungsergebnisse sind allerdings widersprüchlich und es ist nach wie vor unklar, was eine reine Steigerung der Lesemenge ganz objektiv betrachtet wirklich leisten kann. Im Rahmen des Forschungsprojektes „Leseflüssigkeit“ an der Goethe-Universität Frankfurt wurden regelmäßige Stille Lesezeiten in sechste Hauptschulklassen mit dem vorrangigen Ziel implementiert, die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler zu steigern. Die Ergebnisse zeigten, dass für diese schwachen Leserinnen und Leser, betrachtet man den Durchschnitt der Fördergruppe, eine reine Anhebung der Lesezeit im Unterricht weder zu Verbesserungen in der Leseflüssigkeit noch im Leseverstehen führte. Auch auf die Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept hatte die Implementierung freier Lesezeiten in den Unterricht keine positiven Effekte (vgl. Rieckmann 2010). Dennoch konnten einzelne Klassen sehr wohl von der Förderung profitieren und ihre Leseflüssigkeit sowie ihr Leseverständnis über den Förderzeitraum hinweg deutlich verbessern.

Es ist davon auszugehen, dass den Kindern aus mehrheitlich lesefernem Familienumfeld bestimmte Kompetenzen fehlen, die notwendig sind, um überhaupt eigenständig zu lesen und so das Buchangebot und die zusätzliche freie Lesezeit für ihren Lernfortschritt nutzen zu können (vgl. Rieckmann 2010). Kompetenzen, wie sie von Rosebrock & Jörgens für das eigenständige Lesen definiert wurden, sind für routinierte Leser/innen selbstverständlich, da sie in der Regel bereits während der frühen Lesesozialisation durch Leseerfahrungen in der Familie erworben werden. Weil dieser Erwerb in gelingenden Lesesozialisationsverläufen also quasi nebenbei erfolgt, werden solche Fähigkeiten häufig implizit auch im schulischen Rahmen vorausgesetzt. Während die letzten 20 Jahre Sozialisationsforschung immer wieder belegen, dass Kinder, die im Rahmen ihrer familiären Lesesozialisation einen umfassenden eigenständigen Gebrauch von Schriftmedien inklusive einem genussorientierten Lesehabitus praktiziert haben, überwiegend zu den späteren guten Lesern zählen und damit

offenbar von dieser Form des Leseerwerbs profitieren, ist mittlerweile auch nachgewiesen, dass eben diese Erfahrungen bei Kinder aus bildungsfernem Milieu, die überdurchschnittlich zu den schwachen Lesern zählen, systematisch fehlen (vgl. Hurrelmann 1995, Groeben & Hurrelmann 2004).

Freie Stille Lesezeiten sind aber nicht nur voraussetzungsreich auf Seiten der Schüler/innen, sondern auch für die Lehrenden. Denn im Gegensatz etwa zu einem Strategie- oder Lautlesetraining, in dem es verschiedene Trainingsschritte einer Anleitung zu befolgen gilt, müssen Lehrer/innen über ein hohes Maß an pädagogischer Professionalität verfügen, um Stillleseverfahren angemessen anbieten zu können. Es muss eine große Auswahl an Lesematerial beschafft und eine angenehme Leseatmosphäre geschaffen werden und Schüler/innen müssen individuell beraten werden:

„Es verlangt gleichzeitig individualisierendes wie gruppenbezogenes Lehrerhandeln sowie beständig Entscheidungen, die vom Lehrer jenseits einer eindeutigen Regelanwendung zu treffen sind. Ferner kann ein solches Verfahren kaum unvermittelt an einer ansonsten lesefernen Schule stattfinden, es erfordert die Einbindung in eine lesebezogene Schulkultur“ (Scherf 2013, S. 339).

Dass die Anhebung der Lesemenge im Frankfurter Projekt „Lese Flüssigkeit“ in einigen aber nicht in allen Klassen zu messbaren Verbesserungen der Lesekompetenz geführt hat, wird daher unter anderem darauf zurückgeführt, wie professionell die einzelne Lehrperson die Förderoutine umsetzen konnte: in welcher Form und in welchem Umfang sie mit den Kindern in einen Austausch über das Gelesene eingetreten sind, wie das Lesen in den Unterrichtsalltag eingebunden war, welche Unterstützung die Schüler/innen durch ihre Lehrer/innen bekamen sowie ob und wie passend durch die Lehrpersonen Leseempfehlungen für einzelne Schüler gegeben wurden. Denn positive Effekte von freien Stillen Lesezeiten sind indirekt und sozial konstruiert, da sie durch die Art der Interaktion zwischen den Schüler/innen und zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen beeinflusst werden. Diese Interaktion war im Projekt „Lese Flüssigkeit“ nicht explizit Teil der Förderoutine.

Sollte die schulische Leseförderung also allen vorhandenen Trainingsprogrammen zum Trotz bei schwachen Leserinnen und Lesern auch mangelnde lesekulturelle Fähigkeiten als Ursache ihrer schwachen Lesekompetenz fokussieren? Dies würde die Entwicklung ganzheitlicher

Förderverfahren verlangen. Um solche Kompetenzen im Sinne einer ausgleichenden Lesesozialisation im Rahmen schulischer Inszenierung von Lesesituationen nachzuholen, ist zunächst zu klären, welcher Unterstützung Kindern bedürfen, die in einem lesefernen Familienklima ohne entsprechende Lektüreerfahrungen aufwachsen.

Eine damit einhergehende Frage lautet aber auch: Soll man diesen Habitus Kindern, denen er nicht von der Familie her eigen ist, „aufzwingen“? Und ist es überhaupt notwendig, dass man den schwierigen Versuch unternimmt, leseschwache und damit meist auch leseferne Schüler/innen nicht nur in kognitiven Teilkompetenzen zu trainieren, sondern auch an das eigenständige Lesen (längerer Texte) heranzuführen? Als unmittelbare Antwort darauf sei ein Zitat von Daniel Pennac angeführt. Er schreibt in seinem Buch „Wie ein Roman“: „Man kann zwar ohne weiteres zulassen, daß jemand das Lesen ablehnt, aber es ist unerträglich, daß er vom Lesen abgewiesen wird oder sich abgewiesen glaubt“ (Pennac 1994, S. 169f.).

Die Benachteiligung schwacher Leser/innen ergibt sich eben nicht nur aus dem Mangel an technischen Lesefähigkeiten, sondern auch durch einen Mangel an lesebezogenem Handlungswissen, das wiederum soziale und kulturelle Teilhabe ermöglicht. Über die Förderung des eigenständigen Lesens könnte hier eventuell in Teilen ein Chancenausgleich geschaffen werden. Dies würde bedeuten, dass für die Konzeptualisierung von Lesekompetenz nicht ausschließlich die Informationsfunktion des Lesens im Mittelpunkt steht, sondern auch bestimmte emotional-motivationale Funktionen die mit dem Lesen verbunden sind. Da wir in einer hochgradig literalen Gesellschaft leben, betrifft ein Defizit bei eben diesem kulturellen Kapital die ganze Lebenswelt. Das bedeutet, im Sinne der Chancengleichheit geht es hier um das Schaffen von Zugängen zu und Teilnahmemöglichkeiten an gesellschaftlichen Ressourcen, die Wohlstand und Lebensglück beeinflussen.

Die Forderung nach solch umfassender und grundlegender Förderung bringt natürlich für Lehrerinnen und Lehrer weitreichende Anforderungen mit sich. Im Gegensatz zum Lehren von z. B. Lesestrategien, lässt sich die kompetente Vermittlung lesekultureller Fähigkeiten nicht in ein knappes Programm zusammenfassen und das richtige Vorgehen an einem Nachmittag Lehrerfortbildung vermitteln. Die dafür notwendige Professionalität haben gute Lehrer und Lehrerinnen vermutlich durch jahrelange Erfahrung und Beobachtung in ihrer Unterrichtspraxis erworben. Dennoch

erscheint der Versuch sinnvoll, die Förderung des eigenständigen Lesens mit seinen vielschichtigen Teilkompetenzen durch eine entsprechende Förderoutine vorzuentlasten. Während bei klassischen Vielleseverfahren der Lehrer in der Lesezeit als Vorbild lediglich selbst in einem Buch lesen soll, sehen die Weiterentwicklungen dieses Förderansatzes vor, dass die Kinder vor, während und nach der Lesezeit durch die Lehrperson systematisch unterstützt werden (vgl. Worthy & Broaddus 2002, Reutzel 2008).

Kapitel 2 stellt ein Förderkonzept vor, das das eigenständige Lesen gezielt unterstützen soll. Es wurde in Anlehnung an die Arbeiten des amerikanischen Leseforschers Ray D. Reutzel entwickelt und im Rahmen des Frankfurter Forschungsprojekts „Entwicklung von Literalität bei leseschwachen Schüler/innen“ an einer Frankfurter Hauptschule erprobt und optimiert. Der Vorschlag ist ein Versuch, einerseits die Erfahrung und das Erfolgserlebnis eigenständiger Lektüre zu ermöglichen und dabei gleichzeitig Kinder mit großen Defiziten im lesekulturellen Bereich nicht zu überfordern. Für Lehrpersonen bietet der Ansatz darüber hinaus ebenfalls einen Orientierungsrahmen für die notwendige individuelle Unterstützung des eigenständigen Lesens.

Dieses Buch möchte weiterhin aufzeigen, welche Fähigkeiten einen kompetenten Leser ausmachen. Um zu verdeutlichen, mit welchen Defiziten Kinder zu kämpfen haben, wenn sie nicht schon von klein auf mit verschiedenen Buch- und Leseerlebnissen konfrontiert werden, stellt **Kapitel 3** vier Schüler/innen aus unserem Frankfurter Forschungsprojekt „Entwicklung von Literalität bei leseschwachen Schüler/innen“ vor. Die von uns mit den Kindern zu Beginn des Projekts geführten Interviews geben Einblicke in den Lese- bzw. Nicht-Lesealltag dieser leseschwachen Sechstklässler. Es wird deutlich, wie unterschiedlich die individuellen Ausprägungen und Gründe für die mangelnden Lesefähigkeiten sein können, aber auch, welche persönlichen Stärken vorliegen, an denen eine Förderung ansetzen könnte. Darüber hinaus lassen sich erstaunliche Gemeinsamkeiten finden, die über mangelhafte Lesetechnik hinausgehen und vermutlich für das Gros der schwachen Leser/innen gelten und daher für die Planung von Förderangeboten eine Rolle spielen sollten.

In **Kapitel 4** wird das Konstrukt „Leseengagement“ eingeführt und seine Bedeutung für das eigenständige Lesen erläutert. Dieses Modell eignet sich gut, um verschiedene Teilleistungen zu beschreiben, die insbesondere beim eigenständigen Lesen erbracht werden müssen.

Im Folgenden soll es dann darum gehen, sich dem Begriff der „lesekulturellen Fähigkeiten“ zu nähern und aufzuzeigen, welche Horizonte damit verbunden sind.

Kapitel 5 ordnet diese vielfältigen Fähigkeiten als Erfordernisse für die Entwicklung der Lesekompetenz in den größeren kulturtheoretischen Zusammenhang ein und versucht den Begriff lesekultureller Fähigkeiten enger zu fassen. Es wird aufgezeigt, inwiefern Lesekultur wiederum spezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten bedarf und das Verstehen von Texten abhängig ist von ihrer Einbettung und dem Erkennen ihres Gebrauchswertes. Dazu gehört auch die Fähigkeit, sich mit anderen über die eigenen Leseerfahrungen auszutauschen.

Kapitel 6 befasst sich mit einer der wichtigsten Voraussetzungen für das eigenständige Lesen: der möglichst optimalen Passung von Leser und Text. Dahinter verbirgt sich die Notwendigkeit, insbesondere für schwache Leser die Textschwierigkeit zu kontrollieren und Texte in Übereinstimmung mit dem Fähigkeitsniveau der Leser/innen auszuwählen.

Um die Passung von Leser und Text zu optimieren ist neben der Textseite auch die Leserseite in den Blick zu nehmen.

Kapitel 7 beschäftigt sich daher mit der Diagnose von Lesefähigkeiten auf den drei Ebenen der Lesekompetenz.

In **Kapitel 8** soll abschließend noch einmal die zu Beginn vorgestellte Förderoutine mit den in den Folgekapiteln aufgezeigten Theorien in Beziehung gesetzt werden.

Im Anhang (**Kapitel 10**) sind einige Kopiervorlagen und Unterrichtsmaterialien für die Durchführung unterstützter stiller Lesezeiten im Unterricht zusammengetragen.