Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. Basismodul [1]

- Entwurfsfassung vom 03. Juni 2008 -

Gliederung

1. Vorbemerkung und Überblick zum Aufbau des Basismoduls
2. Wo sollte Lesekompetenzförderung ansetzen?
3. Theorien und Forschung zur Lesekompetenz
4. Schwerpunktsetzungen der Lesekompetenzförderung im Rahmen von ProLesen
   4.1. Basale Lesefertigkeiten trainieren.
      4.1.1. Möglichkeiten der Förderung basaler Lesefertigkeiten
   4.2. Diagnosefähigkeit erweitern (bei Lese- u. Verstehensanforderungen und bei Verstehensleistungen)
      4.2.1. Möglichkeiten der Förderung von Diagnosefähigkeit
   4.3. Gabe von Feedback
      4.3.1. Möglichkeiten der Förderung der Gabe Feedback
   4.4. Den Leseprozess thematisieren – Textverstehensstrategien und Selbstregulation
      4.4.1. Möglichkeiten der Förderung von Textverstehensstrategien und Selbstregulation
   4.5. Lesemotivation steigern
      4.5.1. Möglichkeiten der Förderung von Lesemotivation
5. ProLesen: Lesekompetenzförderung als gemeinsame Aufgabe der gesamten Schule
6. Literaturverzeichnis

1. Vorbemerkung und Überblick zum Aufbau des Basismoduls:

Die Hauptfunktion des Basismoduls besteht darin, einen gemeinsamen Nenner der Leseförderung im Rahmen von ProLesen zu definieren und damit zu skizzieren, worauf bei der Arbeit in den Modulen geachtet werden sollte. Zudem erfüllt das Basismodul den Zweck, die Arbeit an Inhalten und Materialien zur Leseförderung in der fächerübergreifenden Zusammenarbeit und in der fachlichen Spezifizierung bis zu einem gewissen Grad inhaltlich vorzustrukturieren. Inhalt des Basismoduls ist daher zunächst eine Präzisierung der Ansatzpunkte zur Leseförderung im Kontext der schulischen, d.h. fachlichen und fächerübergreifenden Förderung (Kap. 2). Ausgehend von Befunden zur Leseentwicklung, d.h. der Entwicklung von Lesekompetenz und Lesemotivation (Kap. 3) werden anschließend zentrale Bereiche der Leseförderung in Form von Fokussierungen genannt, die wiederum in einzelnen Unterkapiteln begründet und hinsichtlich ihrer Fördermöglichkeiten skizziert werden (Kap. 4). Kapitel 5 stellt dann die Besonderheiten der Lesekompetenzförderung im Rahmen von ProLesen dar, die u. a. darin zu sehen sind, dass die Lesekompetenzförderung als gemeinsame Aufgabe der Einzelschule betrachtet wird. Dies ist nicht nur als Absichtserklärung, sondern darüber hinaus auch als Prinzip zu verstehen, das wichtige Implikationen für die Art der Entwicklung von Konzepten und Materialien als auch für die konkrete Implementation dieser Konzepte hat.

[1] Textentwurf von Cordula Artelt (Universität Bamberg)

2. Wo sollte Lesekompetenzförderung ansetzen?

Entscheidend bei der Auswahl der Ansatzpunkte der Lesekompetenzförderung im Rahmen von ProLesen ist sowohl die Überlegung, in welchen Bereichen besondere Defizite bzw. besondere Bedarfslagen bestehen, als auch die Beachtung der Veränderbarkeit von Teilkomponenten der Lesekompetenz bzw. der hiermit in Zusammenhang stehenden Größen im Rahmen von schulischer Förderung. Die Analyse der Defizite zur Bestimmung der Ansatzpunkte bezieht sich primär auf die im Rahmen von Large-Scale Assessments festgestellten Problembereiche. Für den Sekundarstufenbereich, in dem mit der in den bislang dreimal durchgeführten PISA-Studie Stärken und Schwächen von fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern u. a. im Bereich der Lesekompetenz untersucht wurden, zeigt sich – mit einer Tendenz zur leichten Verbesserung über die Zeit insgesamt ein im internatonalen Vergleich niedriges Niveau bei gleichzeitigen Schwächen bei anspruchsvollen Aufgaben. Zudem finden sich ein inakzeptabel großer Anteil von Jugendlichen mit sehr schwach ausgeprägten Lesefähigkeiten und besonders ausgeprägte Schwächen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Insgesamt eine sehr große Leistungsstreuung. Zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und ihrer Leseleistung ist der Zusammenhang zudem enger als gewünscht und im internationalen Vergleich durchschnittlich. Zudem bestehen deutliche Geschlechterunterschiede in der Lesekompetenz, die auch mit entsprechenden Unterschieden in der Lesemotivation einhergehen.

Auch die internationale PIRLS Studie, die in Deutschland unter dem Namen IGLU bekannt ist, führt systematische Vergleiche zur Lesekompetenz durch. Die hier in den Blick genommenen Grundschüler schneiden jedoch in einigen Aspekten besser ab. Hier geht ein im internationalen Vergleich vergleichsweise hohes Leseniveau mit einer relativ geringen Leistungsstreuung und einer durchschnittlich großen Risikogruppe einher. Deutsche Viertklässler zeichneten eine vergleichsweise positive Einstellung zum Lesen und ein aktives Leseverhalten aus. Trotz der auch innerhalb der beiden PIRLS/IGLU Erhebungen über einen Zeitraum von 5 Jahren festzustellenden Verbesserungen bleibt es bei einer Stabilität der Problemlagen auch für besser abschneidende Grundschulen. Diese bezieht sich (für den für die Leseförderung relevanten Bereich) auf die großen Leistungsdifferenzen zwischen Schulkindern mit und ohne Migrationsgeschichte und auf die enge Verbindung zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und den schulischen Leistungsergebnissen, auch wenn die Kopplung bei weitem nicht so ausgeprägt wie in der Sekundarstufe I ist. (zu den Möglichkeiten des Vergleichs von PISA und PIRLS/-IGLU Ergebnissen und Interpretationen vgl. Artelt, Drechsel, Bos & Stubbe, im Druck).

Die Problemlagen aus internationalen Vergleichsuntersuchungen wurden auch im Rahmen der gemeinsamen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz der Länder und des Bundes (2008) formuliert und bewertet. So basiert das in den gemeinsamen Empfehlungen formulierte Ziel der stärkeren Konzentration auf die Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler auf entsprechenden Befunden aus beiden Studien. Erklärtes Ziel der Länder ist es, ihre Reformmaßnahmen insbesondere in der Sekundarstufe I darauf zu konzentrieren, die Anzahl der leistungsschwachen Schüler deutlich zu verringern, wozu in der Sekundarstufe I vorhandene „Ansätze für eine durchgehende Sprachförderung weiter ausgebaut und durch möglichst flächendeckende diagnostische Verfahren ergänzt“ werden sollen. Mit dem Ziel, leistungsschwache Schülerinnen und Schüler individuell besser zu fördern, steht zudem verstärkt die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften im Mittelpunkt der Bemühungen. Explizites Ziel ist ferner die Weiterentwicklung des Unterrichts und die gemeinsam von den Ländern getragenen Vorhaben zur Unterrichtsentwicklung. ProLesen ist als Ausdruck dieser Bemühungen zu sehen und wird in den Empfehlungen explizit benannt. „Im Vordergrund stehen gemeinsame Projekte, um die Förderung der Sprachkompetenz als Aufgabe aller Fächer zu verankern, die Lernmotivation zu verstärken

und den Unterricht stärker als bisher auf den Erwerb von Kompetenzen auszurichten. Eine konsequente Leseförderung wird zum durchgängigen Prinzip in allen Fächern und Schulstufen erhoben. Die dafür notwendigen Grundlagen werden im Projekt „ProLesen“ erarbeitet, an dem alle Länder teilnehmen“. (S. 9).

Aus den im Rahmen von PISA und PIRLS/IGLU identifizierten Problembereichen und den Empfehlungen von Bund und KMK wird deutlich, an welchen Stellen Handlungsbedarf für die schulische Förderung von Lesekompetenz besteht. Wo diese genau ansetzen kann und sollte hängt jedoch auch davon ab, in welchen Bereichen Änderungen zu erwarten sind und welche Maßnahmen Erfolg versprechend sind. Hierzu soll zunächst ein knapper Überblick über die Theorien und Forschung zur Lesekompetenz gegeben werden (Kap. 3) und anschließend im Rahmen der Erläuterung der Ansatzpunkte (Kap 4) begründet werden, warum besonders diese Förderbereiche für eine gemeinsame schulische Lesekompetenzförderung als Aufgabe aller Fächer geeignet sind.

3. Theorien und Forschung zur Lesekompetenz

Bedeutung von Lesekompetenz. Über Texte werden nicht nur Informationen und Fakten vermittelt, sondern auch Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte transportiert. Da Wissen heute und sicher auch in Zukunft zum größten Teil in Texten aufgehoben und weitergegeben wird, hat Lesekompetenz auch außerhalb und nach der Schule einen hohen Stellenwert. Die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen und zu nutzen, stellt nicht nur eine zentrale Bedingung für die Weiterentwicklung eigenen Wissens und eigener Fähigkeiten dar, sondern ist zugleich auch Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Artelt u. a. 2005, Oerter, 1999). Aufgrund des für viele Lern- und Lebensbereiche funktionalen und zentralen Charakters des Lesens stellt Lesekompetenz eine Schlüsselkompetenz dar. Im Kontext von Schule zählt sie zwangläufig zu den fächerübergreifenden Kompetenzen: Lesekompetenz ist zwar zentraler Bestandteil des Deutschunterrichts – das Lesen wird dort nicht nur gefördert, kultiviert und habitualisiert, sondern ist gleichzeitig auch notwendige Voraussetzung, um dem Unterricht zu folgen – als Voraussetzung für fachliches Lernen ist Lesekompetenz jedoch für so gut wie alle Fächer anzusehen. Defizite, sowohl in basalen Komponenten (z.B. Lesegeschwindigkeit) als auch in stärker auf Textverstehen abzielenden Bereichen, sind somit ein deutliches Handicap für die eigenständige Aneignung von Wissen und Teilhabe an der Kultur in der Schule aber besonders auch nach Abschluss der Schule im weiteren Lebensverlauf.

Was ist mit Lesekompetenz gemeint? Lesekompetenz stellt ein komplexes Fähigkeitskonstrukt dar, das aus mehreren miteinander interagierenden Teilfähigkeiten besteht. Viele der hierbei relevanten Komponenten und Faktoren wie Wortschatz, inhaltliches Vorwissen oder die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses sind nicht notwendigerweise spezifisch für das Lesen, sondern kommen in ähnlicher Weise auch beim Hörverstehen und anderen sprachlichen Verstehensleistungen zum Tragen. Jene Komponenten, die spezifisch für das Lesen sind, beziehen sich vorrangig auf basale bzw. hierarchieniedrige Prozesse beim Lesen. Diese Prozesse werden kaum durch bewusste Aufmerksamkeit gesteuert, sondern laufen – zumindest bei normal verlaufender Leseentwicklung – ab dem letzten Drittel der Grundschule größtenteils automatisiert ab. Lesekompetenz wird in der Literatur nicht einheitlich definiert. So unterscheiden sich auch Theorien zur Lesekompetenz und zum Textverstehen danach, wie stark sie o.g. lesespezifische Prozesse fokussieren oder aber (auch) Prozesse des verstehenden Lesens (Schlussfolgerungen auf Basis des Textes ziehen, ein inneres Bild auf Basis des Gelesenen „aufbauen“ etc.) beinhalten. So etwa werden in der Theorie der verbalen Effizienz von Perfetti (1985, 1989) Lesekompetenzunterschiede als Effizienzunterschiede auf der Ebene hierarchieniedriger Prozesse (Worterkennung) beschrieben. Schematheoretische

Ansätze hingegen betonen die Bedeutung des Vorwissens, auch auf der Ebene hierarchieniedriger Prozesse. Interaktionistische Ansätze (z.B. van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch 1998) gehen davon aus, dass hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozessebenen gleichzeitig oder in zeitlicher Überlappung aktiviert sein können, höhere Prozesse also bereits einsetzen, bevor niedrigere völlig abgeschlossen sind (s.a. Richter & Christmann, 2002). Spätestens bei der Verarbeitung mehrerer Sätze, d.h. beim satzübergreifenden Lesen bzw. beim Lesen längerer Texte, spielen sog. hierarchiehöhere Prozesse eine Rolle. Das potenziell strategisch-zielorientiert ablaufende Lesen (Umgang mit Verständnisschwierigkeiten, für das Textverständnis mehr oder weniger zentrale Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen ziehen, durch den Text angeleitetes Denken etc.) ist dabei kennzeichnend für hierarchiehöhere Prozesse. Die beim Lesen relevanten Teilfähigkeiten und Prozesse sind also z. T. automatisiert, z. T. werden sie vom Lesenden auch bewusst gesteuert.

In Theorien des Textverstehens (Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983, vgl. Coté & Goldman, 1999) wird bezogen auf den Prozess der Bildung von Textrepräsentationen angenommen, dass Lesende verschiedene Formen der Repräsentation von Texten online , d.h. während des Lesens – bilden, hierzu zählt die wörtliche Repräsentation, die die genaue Wortwahl und Syntax beinhaltet, eine propositionale Repräsentation, die sich auf den Inhalt des Textes bezieht, zusätzlich die Repräsentation in Form eines Situationsmodells, die sich auf die im Text beschriebene Situation bezieht. Obwohl z. T. auch weitere Repräsentationsformen angenommen werden (z.B. Graesser, Millis, Zwaan, 1997) besteht zumindest für diese drei Repräsentationsformen (im Englischen auch: surface code, text base und situation model) große Einigkeit in der Literatur. Die wörtliche Textrepräsentation ist dabei eher flüchtig. Sie beinhaltet in der Regel nur den zuletzt gelesenen Satz, wird aber im Fall von hoher Relevanz der Oberflächenstruktur für das Verstehen des Satzes bzw. Abschnitts umfangreicher und auch länger aufrecht erhalten. Die Textbasis (propositionale Repräsentation) beinhaltet die Bedeutung, nicht jedoch die exakte Wortwahl und Syntax. Die Bedeutungsrepräsentation geschieht über die Verarbeitung (Verkürzung und Verdichtung) explizite im Text vorkommender Propositionen. Für die propositionale Textrepräsentation sind – zur Herstellung lokaler Textkohärenz – ebenfalls einige hierarchieniedrige Inferenzen notwendig. Inhalt des Situationsmodells ist das Resultat einer komplexen Interaktion zwischen a) den expliziten Merkmalen des Textes, b) den Fähigkeiten und Kapazitäten des Lesers (z.B. Vor- und Weltwissen, generische Lesefähigkeiten) und c) der Aufgabe bzw. den Zielen des Lesers, die während des Lesens erreicht werden sollen.

Im Kontext der Sozialisationsforschung wurden zudem Modelle der Lesekompetenz entwickelt, die diese explizit nicht nur auf den Bereich des Textverstehens beziehen, sondern darüber hinaus auch Einstellungen, Haltungen und z.T. auch auf das Lesen bezogene Verhaltensweisen mit integrieren (z.B. Hurrelmann, 2004).

Verständnis von Lesekompetenz im Rahmen von ProLesen. Im Kontext von ProLesen sollte Lesekompetenz als eine zeitlich relativ stabile Disposition aufgefasst werden, die sowohl hierarchieniedrige (Lesefertigkeit) als auch hierarchiehöhere Leseprozesse (Leseverständnis, Textverstehen, Fähigkeit, aus Geschriebenem den Sinngehalt zu entnehmen) umfasst. Ob darüber hinaus einstellungsbezogene, motivationale, emotionale und auf das Verhalten nach dem Lesen bezogene Aspekte (z.B. Gespräche über Gelesenes) zur Definition der Lesekompetenz berücksichtigt werden, oder ob man bei einer engeren Definition bleibt und die weiteren Aspekte als zentrale Einflussgrößen aufgefasst werden, stellt für die konkrete Lese(kompetenz)förderung im Rahmen von ProLesen keine entscheidende Frage dar. Beide Auffassungen sind mit den zu entwickelnden Förderkonzepten und -materialien zu vereinbaren, da die Bedeutung von Einstellungen, Interessen, der Lesemotivation und den mit dem Lesen verknüpften Emotionen wie auch der sich an Lesesituationen anschließenden Gespräche über das Gelesene nicht geleugnet werden kann und bei der Förderung

systematisch berücksichtigt werden sollte. Sie ist dabei entweder als Teil der Lesekompetenz zu verstehen, oder aber „nur“ als für ihre Entwicklung entscheidender Einflussfaktor.

Entwicklung von Lesekompetenz: Für Kinder, die im deutschen Sprachraum mit Deutsch als Muttersprache aufwachsen, kommt es bis zum Ende der 1. Klasse zu entscheidenden Fortschritten beim Schriftspracherwerb, insbesondere beim Erlernen von Graphem-Phonem-Korrespondenzen und bei der Lautsynthese. So können am Ende der 1. Klassenstufe in der Regel neue und unbekannte Wörter oder auch Pseudowörter erlesen werden. Im weiteren Verlauf der Grundschulzeit lösen sich die Kinder dabei vermehrt vom sog. alphabetischen Prinzip und nehmen zunehmend größere Einheiten (Silben, ganze Wörter) war. Dies führt dazu, dass das Lesen insgesamt weniger Aufmerksamkeit erfordert, d.h. automatisiert mit direktem Zugriff auf das mentale Lexikon abläuft. Trotz dieser universellen Entwicklung bestehen große Unterschiede sowohl bezogen auf die Lesegeschwindigkeit als auch das Leseverständnis. Als Ursachen für Unterschiede wird z.B. der Grad phonologischer Bewusstheit diskutiert, zudem und eng damit zusammenhängend wird das Ausmaß des Kontaktes mit Schrift(sprache) im Vorschulalter Bereiche im Rahmen der frühen Lesesozialisation als wichtiger Prädiktor angesehen.

Auch nach einem gelungenen Schriftspracherwerb in der Grundschule ist die Entwicklung der Lesekompetenz jedoch keineswegs abgeschlossen. Im weiteren Verlauf kommt es darauf an, hierarchieniedrige Prozesse zu automatisieren (Lesehäufigkeit), die Lesemotivation aufrecht zu erhalten, bei längeren und komplexeren Texten Verstehensüberwachung und Textverstehensstrategien zu erlernen und regelmäßig anzuwenden. Die für das Textverstehen so wichtige elaborative und reduktive Verarbeitung bildet den Ansatzpunkt für die Förderung von Textverstehensstrategien.

4. Schwerpunktsetzungen der Lesekompetenzförderung im Rahmen von ProLesen

Die hier skizzierten Schwerpunktsetzungen der Lesekompetenzförderung stellen den Kern eines fächerübergreifenden Lese(kompetenz)curriculums dar. Mit dem Ziel, die fachübergreifende Zusammenarbeit und die fachliche Förderung zu konkretisieren, werden hierzu Inhalte und Prozesse der Förderung zunächst beschrieben und hinsichtlich ihrer Auswahl begründet. Dieser, nach Schwerpunktsetzung geordneten Darstellung folgend schließt sich jeweils eine weitere Konkretisierung in Form von Möglichkeiten der schulischen bzw. unterrichtlichen Umsetzung der Förderung in diesen Bereichen an. Die Auswahl der unten genannten Förderbereiche – aufgefasst entweder als Prädiktoren oder als Teilbereiche der Lesekompetenz (vgl. Kap. 3) – begründet sich primär darüber, dass es sich um veränderbare Merkmale und Prozesse handelt, deren Veränderung in der Regel Verbesserungen der Lesekompetenz nach sich ziehen. Schwerpunkte in ProLesen liegen in folgenden primären Förderbereichen:

1. Basale Lesefertigkeiten trainieren
2. Diagnosefähigkeit erweitern und anwenden
   2.1. bei Lese- und Verstehensanforderungen
   2.2. bei Verstehensleistungen
3. Gabe von Feedback
4. Den Leseprozess thematisieren - Strategien und Selbstregulation
5. Wortschatz und Vorwissen steigern
6. Lesemotivation steigern

4.1 Basale Lesefertigkeiten trainieren.

Im Vergleich zu anderen Förderbereichen (vgl. Artelt u.a. 2005; Streblow, 2004) ist das Training basaler Lesefertigkeiten in Deutschland in der Literatur und in konkreten Förderprogrammen vergleichsweise wenig berücksichtigt worden (s.a. Rosenbrock & Nix, 2006). Dabei handelt es sich ohne Zweifel um einen besonders für schwache Leserinnen und Leser zentralen Förderbereich. Ein erfolgreiches Training basaler Lesefertigkeiten hat dabei nicht nur den Effekt des schnelleren Lesens, sondern indirekt auch Auswirkungen auf hierarchiehöhere Verstehensprozesse beim Lesen. In der angloamerikanischen Leseforschung wird die hiermit verbundene Förderung unter dem Stichwort *Fluency* diskutiert, womit die Fähigkeit zum flüssigen und phrasierten, leisen und lauten Lesen gemeint ist. Genauer formulieren Rosebrock und Nix (2006) als konsensuelle Arbeitsdefinition für Fluency: Die (auf Wortebene) genaue, voll automatisierte / schnelle und (auf lokaler Textebene) sinnkonstituierende / phrasierende Fähigkeit zur leisen und lauten Textlektüre, die es dem Leser ermöglicht, die Bedeutung eines Textabschnittes mental zu konstruieren (S. 93). Als einzelne Aspekte von *Fluency* werden Lesegeschwindigkeit, Genauigkeit, Automatisierung und sinnbetontes Lesen unterschieden.

Eine Steigerung der *Lesegeschwindigkeit* wirkt sich positiv auf das Textverstehen aus: So wiesen etwa Hosp und Fuchs (2005) nach, dass die Geschwindigkeit des lauten Lesens mit einer Vielzahl von Leseverständnismaßen in allen Grundschulklassen hoch korreliert. Der Grund für diesen hohen Zusammenhang könnte darin liegen, dass durch eine effiziente Worterkennung auf unterer Ebene Kapazität für höhere Verständnisprozesse frei wird. Trotz der während der Grundschulzeit zu beobachtenden enormen Zunahme der Lesegeschwindigkeit (vgl. Lenhard & Artelt, im Druck) sind die anfänglichen Leistungsunterschiede sehr stabil und bleiben praktisch über die gesamte Schulzeit erhalten. Auch die Leistungsspanne ist beträchtlich: Im Rahmen der Wiener Längsschnittstudie konnten die leistungsstärksten 20 Prozent der Kinder eines Jahrgangs zur Mitte der zweiten Klasse bereits schneller lesen als die leistungsschwächsten 20 Prozent am Ende der achten Klasse (vgl. Klicpera & Schabmann, 1993). Die durchschnittliche Lesegeschwindigkeit im Englischen liegt bei 250 Wörtern pro Minute. Geübte Leser erreichen 300-350 und schwache Leser lediglich 150 (Perfetti, 1985). Zwar weisen die Stabilitäten in der individuellen Lesegeschwindigkeit im Rahmen der „natürlichen“ Entwicklung auf mögliche Grenzen von Interventionen hin, Programme, die speziell in diesem Bereich ansetzen, verdeutlichen jedoch, dass die Lesegeschwindigkeit – wie auch die anderen Komponenten von *Fluency* sich sowohl bei schwachen als auch bei guten Lesern deutlich und nachhaltig steigern lassen (vgl. National Reading Panel, 2000).

Genauigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit zur exakten De- bzw. Rekodierung von Wörtern. Die beeinträchtigende Wirkung fehlender Lesegenauigkeit für das Leseverständnis wird besonders bei bedeutungsverändernden Lesefehlern deutlich. Wenn Lesefehler Auswirkungen auf die Bedeutung des Wortes haben, ist das Satzverstehen erheblich negativ beeinflusst. Zur Orientierung sei auf Rasinski (2003, S. 157f.) verwiesen, der einen Lesegenauigkeitswert von unter 90 Prozent – unabhängig von der Art des Lesefehlers – als problematisch bezeichnet, da diese Fehlerquote mit erheblichen Frustrationen beim Lesen einhergeht. Leserinnen und Leser mit eine Lesegenauigkeit von 96-100 Prozent (also max. vier Prozent Lesefehler) bezeichnet Rasinski als unabhängig: Sie können einen Text ohne Unterstützung meistern. Eine Verbesserung der Genauigkeit bzw. Korrektheit der Worterkennung bzw. der Dekodierung von Wörtern ist nicht nur Leseziel an und für sich, sondern auch für das Textverstehen von entscheidender Bedeutung. Die Genauigkeit des Lesens ist zudem eine Komponente, die es beim Schnelllesen zu beachten gilt. Die Genauigkeit darf nicht unter der Geschwindigkeit leiden. Ziel ist vielmehr eine flexible grundlegende Lesegeschwindigkeit, mit der der Leser situativ auf die jeweiligen Textgegebenheiten reagieren kann. Auf der anderen Seiten weisen

Rosebrock und Nix (2006) darauf hin, dass gerade beginnende und schwache Leserinnen und Leser zwar oft korrekt dekodieren können, dabei aber noch so langsam sind, dass sie die Bedeutung des Gelesenen nicht wirklich erfassen können. Sie haben den Sprung „beyond accuray to automaticity (National Reading Panel, 2000, S. 3.8) noch nicht vollzogen.

Automatisierung. Automatisierung bedeutet, dass besonders die hierarchieniedrigeren Prozesse des Lesen verinnerlicht und damit schneller durchlaufen werden. Harris und Hodges (1995) etwa definieren fluency überhaupt als „freedom from word-identification problems that might hinder comprehension“ (S. 85). Automatisierung bezieht sich auf den Prozess der Worterkennung, nicht auf das Lesen an sich. Eine Zunahme an Automatisierung der Worterkennung geht auch mit einer gesteigerten Lesegeschwindigkeit einher. Beim Lesen werden überhaupt erst durch die Automatisierung der hierarchieniedrigen Dekodierprozesse kognitive Ressourcen für höhere Verstehensprozesse frei. Als Kennzeichnen automatisierter Dekodierfähigkeit wird gemeinhin ein immer größer werdender Fokus der im Leseprozess visuell erfassten Einheit angesehen, der sich von einzelnen Buchstaben bei Leseanfängern bis hin zur ganzen Worteinheit bei ausgebildeter Leseflüssigkeit entwickelt (s.a.. Rosebrock & Nix, 2006).

Sinnbetontes Lesen Leserinnen und Leser sollten nicht nur exakt und schnell dekodieren können, sondern darüber hinaus auf Satz- und lokaler Textebene auch betont und sinngestaltend (vor)lesen. Dies ist wiederum nicht nur Ziel an sich, sondern ebenfalls mit positiven Auswirkungen auf das Textverstehen verbunden. Durch eine über die Beachtung morphologischer, syntaktischer, orthographischer, semantischer und pragmatischer Hinweise erzielte angemessene Betonung und Pausengestaltung beim Lesen werden die Sätze schon während der Lektüre in kleinere kohärente Sinneinheiten zerlegt, was wiederum das Textverstehen erleichtert (vgl. National Reading Panel, 2000). Als weitere zentrale Komponente wird die Fähigkeit zur Segmentierung des Satzes in kleinere kohärente Einheiten aufgefasst, etwa durch eine sinnvolle Betonung während des (Vor)Lesens. Durch diese erst in neueren Konzeptionen der Leseflüssigkeit verstärkt betonte Komponente wird die konzeptuelle Nähe zum verstehenden Lesen deutlich. In Bezug auf das sinnbetonte Lesen – wie auch auf die anderen Komponenten basaler Lesekompetenz – kann darüber gestritten werden, ob sie eher als Ausdruck bzw. Resultat von Lesekompetenz aufgefasst werden sollten, oder aber als ursächlich für das Entstehen von Lesekompetenz bzw. das Textverstehen angesehen werden sollte. Unabhängig davon können von der Förderung dieser Komponente positive Effekte erwartet werden.

Für die Förderung aller Komponenten der Leseflüssigkeit (*Fluency*) gilt, dass nicht nur basale Lesefertigkeiten an sich gefördert werden, sondern dies über verschiedene Wege auch positive Auswirkungen auf das Textverstehen hat, wie auch das folgende Zitat von Rayner u.a. (2001, S. 49) verdeutlicht: “For example, because the higher levels of processing rely on output from lower levels, an observed problem in text comprehension can also result from lower-level processes, including word identification, basic language processes, and processing limitations”.

4.1.1 Möglichkeiten der Förderung basaler Lesefertigkeiten.

In der deutschsprachigen Didaktik ist die Förderung von Leseflüssigkeit weitaus weniger verbreitet als im amerikanischen Bildungssystem, wo diesem Bereich nicht nur eine wesentlich größere Bedeutung beigemessen wird, sondern auch zahlreiche Förderprogramme oder Maßnahmenbündel existieren, die sich spezifisch der schulischen Förderung der o.g. verschiedenen Aspekte von Leseflüssigkeit (*Fluency)* widmen. Einen umfassenden Überblick zu den im US-amerikanischen Bereich verbreiteten Programmen inkl. ihrer Einsatzmöglichkeiten bietet Rasinski (2003). Als Zielgröße der Leseförderung stehen die

Fluency-Komponenten in dem von der US-Regierung in Auftrag gegebenen viel beachteten National Reading Panel Bericht aus dem Jahr 2000, in dem – evidenzbasiert – Maßnahmen zur Förderung von Lesekompetenz hinsichtlich ihrer Effektivität analysiert werden, gleichwertig neben zwei anderen Zielgrößen der Förderung von Lesekompetenz (*Alphabetics* und *Comprehension*, vgl. National Reading Panel, 2000).

Leseflüssigkeit wird primär über Übung verbessert. Über die beste Art der Übung bestehen jedoch geteilte Auffassungen. Wie Rosebrock und Nix (2006) darlegen, lassen sich für die unterschiedlichen Übungs- bzw. Fördermaßnahmen im Bereich Leseflüssigkeit in der Hautsache zwei Zugänge ausmachen. Die beiden Ansätze bestehen in 1) Lautlese-Verfahren, die über angeleitetes Training eine direkte Förderung der einzelnen *Fluency*-Komponenten ansteuern, und 2) Vielleseverfahren, die auf ein gesteigertes Lesepensum im Rahmen von unterrichtlichen freien Lesezeiten setzen. Im Sinne einer optimalen Förderung ist es ratsam, die beiden Förderwege nicht als miteinander nicht zu vereinbarende Gegensätze zu sehen, sondern die jeweiligen Einsatzmöglichkeiten, Stärken und Schwächen in Abhängigkeit von schulischen Möglichkeiten, fachlichen Anforderungen, und spezifischen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu sehen (s. a. Rasinski, 2003). Sowohl das laute und explizit auf korrekte Aussprache setzende Vorlesen, als auch das vermehrte Lesen können adäquate Mittel der Förderung darstellen, wenngleich zu den Fördermaßnahmen, die rein auf vermehrtes Lesen von selbst gewählten Texten/Büchern ohne entsprechende Rezeption dieser Inhalte im Unterricht setzen, zu sagen ist, dass der Nachweis ihrer Effektivität noch aussteht (vgl. National Reading Panel, 2000). Die Verfahren sind zudem für unterschiedliche Schülergruppen unterschiedlich gut geeignet. Viellesen führt eher dann zum Erfolg, wenn es keine basalen Probleme beim Erlesen gibt, und das Defizit in erster Linie auf fehlende Praxis und Automatisierung zurückzuführen ist.

Die für die Förderung der Leseflüssigkeit (in den USA) über das laute Lesen etablierten Verfahren (vgl. Rasinksi, 2003) greifen alle auf die Prinzipien des wiederholten und unterstützten Lesens zurück. Die Verfahren sind allesamt effektiv und wirken sich positiv auf die Lesegenauigkeit und die Lesegeschwindigkeit, aber auch auf das Leseverstehen der Schülerinnen und Schüler aus. Die Verfahren unterscheiden sich untereinander wenig in ihrer Effektivität. In Bezug auf die Altersspanne laufen diese Programme vorrangig in der 2. bis 4. oder 5. Klasse. Schwache Leser profitieren jedoch auch in der späteren Schulzeit deutlich von diesen Programmen. Der Bericht des National Reading Panel ruft eindeutig dazu auf, Lautlese-Verfahren fest in den schulischen Leseunterricht zu integrieren.

Im Gegensatz zu den Lautlese-Programmen basieren die Vielleseprogramme auf der Idee, dass allein Training – unabhängig von der Qualität der Texte – einen positiven Einfluss auf das Lesen hat. Der Kern dieser Programme besteht darin, dass ein bestimmtes Zeitkontingent im Unterricht festgelegt wird (ca. 20 Minuten, ca. 3-4 mal pro Woche), das für die Lektüre von selbst gewählten Büchern zur Verfügung steht. Es gibt keine Vorstrukturierung durch Aufgabenstellungen und es werden keine Vorgaben zu Art und Qualität der Texte gegeben. Das Ziel besteht in der Regel darin, eine möglichst große Variabilität der Lesematerialien zu erzeugen. Die Texte werden nicht zum Unterrichtsgegenstand. Lehrpersonen fungieren während der Lesezeiten als Lesemodell oder übernehmen Beratungs- und Moderationsfunktionen. Im Gegensatz zu den durchgängig positiv bewerteten Lautlese-verfahren kommen Studien zu Vielleseprogramme in der o. g. Art zu weniger eindeutigen Befunden hinsichtlich der Effektivität. Gerade die Tatsache, dass die Inhalte und Prozesse nicht im Unterricht aufgegriffen werden und es so gut wie keine Auswahl hinsichtlich der Qualität der Texte gibt, wird als Grund für die weniger positive Bilanz dieser Programme gesehen (s. a. Topping, Samules & Paul, 2007). Vielleseprogramme scheinen dann erfolgreich, wenn sie – im Unterricht implementiert – nicht nur auf die Menge des Gelesenen setzen, sondern Lehrkräfte vor (Lektüreauswahl), während (Unterstützung) und nach dem

Lesen (Diskussion im Klassenverband) Einfluss auf den Leseprozess nehmen. Viellesen als pädagogische Maßnahme (innerhalb des Unterrichts und als außerschulische Aktivität, z. B. durch Hausaufgaben) ist also vor allen Dingen dann Erfolg versprechend, wenn die Leseaktivitäten im Unterricht moderiert und aufgegriffen werden und nicht auf schwache Lesefertigkeiten stoßen.

Ein zentrales Element der Förderung von Leseflüssigkeit ist die regelmäßige Aufnahme von fördernden Leseübungen in den Unterricht. Hierzu zählt auch die Etablierung von Ritualen in Bezug auf das Lesen, die sich z.B. in wiederkehrenden Lesezeiten und Orten äußern kann. Hilfreich ist auch die Einführung von Lesepaten.

Sowohl über Lautlese- als auch über Vielleseverfahren werden indirekt sowohl die Lesegeschwindigkeit gesteigert und Wissensstrukturen aufgebaut als auch – im Falle motivierender Leselektüre – die Lesemotivation gesteigert und ein positives und leseförderliches Selbstkonzept etabliert. Hierüber entwickelt sich – im Falle von nicht als frustrierend erlebter Lektüre – ein sich permanent positiv verstärkender Mechanismus, den Stanovich (1986) als Matthäus-Effekt des Lesens beschreibt.

4.2.1. Diagnosefähigkeit erweitern (bei Lese- und Verstehensanforderungen und bei Verstehensleistungen)

In der Regel wird unter diagnostischer Kompetenz die Fähigkeit von Lehrkräften verstanden, Schülermerkmale und Aufgabenschwierigkeiten (z. T. auch Lernanforderungen) angemessen einzuschätzen (s. a. Schrader, 2006). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften wird in der aktuellen Diskussion im Bildungswesen immer wieder eingefordert. Sie wird als eine zentrale Voraussetzung für effektiven Unterricht im Allgemeinen und individuelle Förderung im Besonderen betrachtet. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Unterrichtsmaßnahmen dann eine optimale Wirkung erzielen, wenn eine hinreichende Passung zwischen den gestellten Anforderungen und den Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler vorliegt. Eine zutreffende Diagnose stellt hierfür eine notwendige Voraussetzung dar, da sie die Auswahl geeigneter Maßnahmen und die Anpassung des erzieherischen Handelns an die jeweiligen Adressaten bedingt. Auch in Bezug auf die Lese(kompetenz)förderung hängt also eine Vielzahl der für die Förderung relevanter pädagogischer Aktivitäten von Lehrpersonen damit zusammen, welche Annahmen eine Lehrkraft bezüglich der Schwierigkeit bestimmter Lese- und Textverstehensanforderungen hat, wie sie individuelle Schülerfähigkeiten in Bezug auf das konkrete Textverstehen bzw. die Lesekompetenz im Allgemeinen einschätzt und welche Vorstellungen sie darüber hat, ob und mit welchen Mitteln Lese- und Textverstehensanforderungen bewältigt werden können.

Diagnose von Lese- und Textverstehensanforderungen. Die für die Lese(kompetenz)förderung relevanten diagnostischen Urteile beziehen sich neben der summativen Bewertung in Bezug auf gelingender bzw. misslingender Lese- und Textverstehensprozesse auf die hierfür notwendigen Verstehensanforderungen und textlichen Grundlagen: Was macht Textverstehensaufgaben schwer oder leicht? Welche typischen Fehler werden gemacht? Welche Strategien/Prozesse sind zur Bewältigung von Verständnisproblemen notwendig. Was macht Verstehensanforderungen leicht oder schwer? Woran wird Textverstehen festgemacht? Welche Anforderungen stellen Texte/Aufgaben in Bezug auf Wortschatz, Konzentrationsfähigkeit und die Bereitschaft und Fähigkeit von Schülern, Schussfolgerungen aus dem Gelesenen zu ziehen? Welche Fragen zu Texten lassen sich mit und welche ohne den Text beantworten? Wie motivierend sind Lesematerialen (und für wen)?

Spezifische Anforderungen an die Art bzw. Qualität des Lesens ergeben sich dabei sowohl aus dem Lesestoff (z.B. Textsorte, Textschwierigkeit etc.) als auch dem Leseziel, der Leseabsicht. Im konkreten Prozess des Lesens geht es dabei immer um das Zusammenspiel von Lesestoff und Leseabsicht. Art und Qualität des Lesens müssen also grundsätzlich an Lesestoff und Leseabsicht angepasst werden, d.h. adaptiv sein. Wenn man verschiedene prototypische Varianten des Lesens unterscheiden will, so handelt es sich folglich immer um Kombinationen von Verarbeitungszielen und Lesestoffen. Auf höchstem Abstraktionsniveau wird als Strukturierung des Faktors Lesestoff zumeist die Polarität zwischen Informations-/Sachtexten einerseits und literarischen/fiktionalen Texten andererseits herangezogen (vgl. Groeben, 2004). Für ProLesen relevant sind zudem feinere Differenzierungsniveaus, die sowohl fachspezifische Textsorten und Genres als auch fachbezogenen Sprachgebrauch berücksichtigen. Kenntnis über die Struktur und den Aufbau dieser Texte können im Sinne einer Vorstrukturierung die Rezeption des Textinhaltes vereinfachen. Die Erwartungen, die durch eine geeignete Gliederung und durch Unterüberschriften wie auch durch das Wissen über das Anliegen des Textes (bzw. ggf. auch dieser Textsorte) erzeugt werden, erhöhen das Verständnis. Vorhandenes Vorwissen wird bereits aktiviert und mit Hilfe dessen können Kohärenzlücken beim Verstehen des Textes geschlossen werden. Das Wissen über die typische Struktur von Textsorten beinhaltet die globale Ordnung von Texten. Neben den klassischerweise untersuchten Textsorten Sachtext vs. Erzählung (die in sich wiederum differenziert werden können) wiesen auch andere Textsorten Regelhaftigkeiten hinsichtlich Aufbau und Struktur auf (z.B. Gesetzestexte, Gebrauchsanweisungen etc.). Deutlich wird dies auch bei wissenschaftlichen Aufsätzen, deren Form und Aufbau sogar in Regelwerken klar umrissen ist. Auch bei der Produktion von Texten – wie dem Aufsatzschreiben in der Schule – werden mehr oder weniger stark Prinzipien des Aufbaus bestimmter Textsorten vermittelt (s. a. Glaser, 2005, Harris & Hodges, 1995). Die Erwartungen, die durch eine geeignete Gliederung/Unterüberschrift und Wissen über das Anliegen/die Sorte des Textes usw. erzeugt werden, erhöhen das Verständnis, da vorhandenes Vorwissen bereits aktiviert wird und mit dessen Hilfe Kohärenzlücken geschlossen werden können. (Auch die Lesegeschwindigkeit erhöht sich auf diesem Wege.) In Bezug auf die Vermittlung von Wissen über typische Textsorten kommt das National Reading Panel (2000) zu dem Schluss, dass die Vermittlung von Kenntnissen zum Inhalt und Aufbau von Erzählungen Einfluss auf das Textverstehen (gemessen an der Fähigkeit des Lesers/der Leserin, Fragen zum Text zu beantworten und wiederzugeben, was gelesen wurde) hat. Der sowohl für schwache als auch für gute Leser/innen nachweisbare Zuwachs ist dabei für schwache Leser/innen stärker ausgeprägt.

Darüber hinaus finden sich in der Literatur einige Arbeiten, die sich mit den Determinanten von Textschwierigkeit und Verstehensanforderungen beschäftigen. Die Ansatzpunkte reichen von einfachen Formeln zur Lesbarkeit von Texten, die u. a. Worthäufigkeit, Satzlänge etc. berücksichtigen, bis hin zu differenzierten Analysen über Kohärenz und Propositionsdichte von Texten, bei denen u. a. analysiert wird, wie viele und welche textnahen Schlussfolgerungen gezogen werden müssen, um den im Text dargestellten Inhalt nachvollziehen zu können. Neben den Systematiken zur Analyse von Textschwierigkeit existieren Ansätze, konkrete Verstehensleistungen für einzelne Fragen/Aufgaben zu Texten vorherzusagen, indem beispielsweise auch die für die Beantwortung der Fragen notwendigen denk- und schlussfolgernden Prozesse berücksichtigt werden. In Bezug auf die Teilfähigkeiten, die auf Schülerseite das Verständnis von Texten beeinflussen, kann z.B. danach unterschieden werden, ob und in welchem Umfang Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, die Bedeutung von einzelnen Wörtern zu bestimmen, den Inhalt, die Form und die Funktion einzelner Sätze im Text zu bestimmen, die Situation zu verstehen, die mit dem Text beschrieben bzw. umschrieben wird, den Inhalt, die Form und die Funktion von längeren Absätzen im Text zu verstehen und die Ziele und rhetorischen Strategien des Autors/der Autorin zu verstehen. Bei Defiziten in einzelnen dieser Teilfähigkeiten kann das Verständnis

des gesamten Textes scheitern, weshalb der differenzierten Diagnose der Scheiternsgründe für Lehrkräfte eine zentrale Rolle zukommt.

Diagnose von Lese- und Textverstehensleistungen. Weit prominenter als die o.g. Diagnose von Verstehensanforderungen ist die Diskussion um evtl. Defizite bei der Beurteilung von Schülerleistungen. Urteile, die die Schülerleistungen in das Spektrum der Leistungen der Klasse oder der jeweiligen Bezugsgruppe einordnen (soziale Bezugsnorm) oder auch zu einem absoluten Maßstab (in der Regel Anzahl gelöster Aufgaben) ins Verhältnis setzen, sind in Form von Zensuren, Testaten und sonstigen Beurteilungen Teil des schulischen Alltags. Neben der gesellschaftlichen Funktion, die mit der Allokation von Noten, besonders in Form von Zeugnisnoten, verbunden ist, hat die Vergabe von Noten als Leistungsrückmeldung auch genuin pädagogische Funktionen. Diese werden in der Literatur besonders den individuellen Rückmeldungen zur Leistungsentwicklung (individuelle Bezugsnorm) zugeschrieben. Unabhängig von der Bezugsnorm sind Noten und Bewertungen jedoch das für Außenstehende sichtbarste Zeichen für schulische Lernprozesse und die dort gezeigten Leistungen. Besonders die Befunde zur verbesserungswürdigen „diagnostischen Kompetenz“ von Lehrkräften der letzten Jahre, die darin bestehen, dass Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, das Niveau der Leistungen der Kinder ihrer Klassen (im Vergleich zu anderen Klassen, Schulen etc.) korrekt einzuschätzen, erklären die große öffentliche Diskussion um diesen mit Fragen der Fairness verbundenen Aspekt der Lehrerurteile. Bereits in den ersten Empfehlungen der Kultusministerkonferenz der Länder wurde die Steigerung der methodischen und diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften zum expliziten Ziel erklärt. Dies findet auch Niederschlag in den o. g. aktuelleren Empfehlungen von KMK und BMBF.

Unabhängig von der damit verbundenen Frage nach gerechten oder fairen Beurteilungen ist das pädagogische Urteil zu den Schülerleistungen in Bezug auf die Resultate der Auseinandersetzung mit Texten zentral (s. a. Shepard u. a. 2005). Aussagen dazu beziehen sich auf verschiedene Facetten der Lesekompetenz, können also sowohl basale Komponenten wie die der *Fluency* (Geschwindigkeit, Genauigkeit, Automatisierung der Worterkennung) beinhalten, als auch Urteile zu individuellen Stärken und Schwächen in Bezug auf spezifische Anforderungen (Umgang mit spezifischen Textsorten, Art der Anforderungen des Textverstehens) enthalten und somit auch die Basis für eine angemessene individuelle Förderung darstellen.

4.2.2. Möglichkeiten der Förderung von Diagnosefähigkeit

Zu Faktoren, die Lese- und Verstehensanforderungen erleichtern oder erschweren – sei es in Bezug auf Texte und ihre spezifischen Anforderungen oder in Bezug auf konkrete Fragen oder Aufgaben zu einem Text – findet unter den Kolleginnen und Kollegen in Lehrerzimmern in der Regel wenig Austausch statt. Gerade in einem fachübergreifenden Austausch zu textlichen und verstehensbezogenen Anforderungen und Strategien sowie der hierauf bezogenen Leistungsbewertung liegt jedoch eines der Potenziale der fächerübergreifenden Konzeption von Lesefördermaterialien im Rahmen von ProLesen.

Ein zentraler Ansatzpunkt für die Förderung von Diagnosefähigkeit in Bezug auf die Lese- und Textverstehensleistungen der Schülerinnen und Schüler als auch auf die mit den Texten und Fragen verbundenen Verstehensanforderungen bieten zentral gestellte Vergleichs- oder Orientierungsarbeiten, die Rückmeldungen an Schulkollegien zum Leistungsstand der jeweiligen Klassen im Vergleich zur Referenzgruppe (in der Regel der Landesdurchschnitt) liefern. Die konkrete auch fachübergreifende Auseinandersetzung im Kollegium mit diesen Ergebnissen bietet fruchtbare Erkenntnisse zur Verbesserung der Diagnosefähigkeit. Darüber

hinaus ist jedoch auch die selbst initiierte kontinuierliche Überprüfung von Lese- und Textverstehensleistungen zentral. Lehrerinnen und Lehrer sollten sowohl die Verwendung von Strategien der Schülerinnen und Schüler bei Lesen überwachen, als auch ihren Erfolg in Bezug auf konkrete Textverstehensanforderung. Die Ergebnisse diese Beobachtungen und Überprüfungen bilden dabei sowohl die Basis für adaptive und individualisierte Instruktion, als auch für den professionellen Austausch im Kollegium.

Gemeinsame Konstruktion und Diskussion von Textverstehensaufgaben: Die Annahme, dass Lehrpersonen Schwierigkeiten haben, den Anspruch einer Aufgabe treffend einzuschätzen, wird dadurch gestützt, dass Lehrplanexpertinnen und -experten in ihren Urteilen über PISA-Aufgaben kaum zwischen leichten und schweren Aufgaben unterscheiden konnten. Eng mit der hierdurch gekennzeichneten Problematik verbunden ist die Dominanz weniger Aufgabentypen in Leistungssituationen. Häufig vorkommende Aufgabenmodelle sind: Aufgabenmodelle mit geschlossenen Aufgaben von geringer Komplexität (An welchem Ort spielt die Sage?) Aufgabenmodelle mit offenen Aufgaben von geringer Komplexität, wie sie vor allem in Lernsituationen verwendet werden: Was fällt euch auf? Wie findest du das Verhalten des kleinen Jungen? Zum dritten Aufgabenmodell gehören Aufgaben, die große Offenheit mit hoher Komplexität koppeln. Allen drei Aufgabenarten ist gemeinsam, dass sie an die Aufgabenkonstruktion und damit an das aufgabenanalytische Know-how der Lehrpersonen geringe Anforderungen stellen. Je abstrakter und unspezifischer die Instruktion, desto einfacher ist sie zu formulieren. Aufwand bei der Aufgabenkonstruktion ist immer dann erforderlich, wenn das Arbeitsfeld näher bestimmt und die Komplexität der Leseaktivität angemessen dimensioniert werden muss.

Ein wichtiger Aspekt der fachlichen wie auch fachübergreifenden Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften besteht darin, sich über Anforderungs- und Kompetenzerwartungen bezüglich der Lesekompetenz von Schüler/innen zum inhaltlichen Schwerpunkt von professionellen Austauschprozessen zu machen. Hierzu zählt auch der Austausch darüber, wie Textverstehensleistungen erkannt werden und was gelingende und misslingende Textverstehensleistungen auszeichnet. Gegenstand der Auseinandersetzung kann und sollte ebenfalls sein, woran und warum bestimmte Schülerinnen und Schüler bei bestimmten Texten und/oder Verstehensanforderungen scheitern und wie ihr Umgang mit Verständnisschwierigkeiten unterstützt werden kann (s. a. Kap. 4.4). Die kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Fragen der Schwierigkeit von Texten und Anforderungen (sowie den sie determinierenden Faktoren) als auch der Bewertung von Schülerleistungen führt nicht nur zu einer stärkeren Sensibilität für die hiermit verbundenen Prozesse und einer Steigerung der Diagnosefähigkeit in diesem Bereich, sondern hat auch positive Auswirkungen auf die Wahl von Lesematerialien und Anforderungen. Gleichzeitig bildet die Steigerung von Diagnosefähigkeit die Basis für die vermehrte Gabe von Feedback.

4.3. Gabe von Feedback

Eng verbunden mit der Fähigkeit, Schülerleistungen angemessen einschätzen zu können, ist die Formulierung von angemessenen Lern- und Lehrzielen und die Formulierung von lernförderlichem und informativem Feedback für Schülerinnen und Schüler. Angemessenes und korrektes Feedback setzt also jeweils voraus, dass Anforderungsmerkmale (von Texten und von Aufgaben) angemessen eingeschätzt und hinsichtlich dieser Charakteristika ausgewählt werden können.

Die Gabe von Feedback während und nach dem Lese- und Lernprozess hat nicht nur in Bezug auf die Steigerung von Lesekompetenz grundlegende Bedeutung (s.a. Hattie & Timperley, 2007). Rückmeldungen über Lernprozesse zu geben gehört zu den Grundprinzipien pädagogischer Arbeit. Feedback bietet für den Leser die Art von Information, die benötigt

wird, um sein Wissen zu bestätigen, zu ergänzen, zu revidieren oder zu restrukturieren. Das Wissen kann dabei sowohl die Art des Textverständnisses als auch die Kenntnis über Strategien und Techniken der Textverarbeitung umfassen.

Im Kontext von ProLesen kommt es dabei besonders darauf an, dass Rückmeldungen zum Leseprozess bzw. Textverstehensprozess als auch zum Resultat gegeben werden. Dies ermöglicht einerseits eine realistische Zielsetzung für weitere Leseanforderungen, die für die Justierung des Könnenerlebens und damit auch für das sich etablierende Selbstkonzept zum eigenen Lese- und Textverstehen hochgradig relevant ist. Feedback stellt ein probates Instrument zur Kompetenzentwicklung bei verschiedenen Anforderungen dar und ist dann am wirksamsten, wenn es Fehler korrigiert und eine tiefe Elaboration von Wissen und Handlungsstrategien fördert.

Zu der Lesekompetenz fördernden Gabe von Feedback gehört es u. a. Lese(verstehens)-leistungen angemessen zu würdigen und zu bewerten und möglichst individuelle Rückmeldungen (zum Stand, zum Fortschritt) des Textverstehens zu geben. Wichtig ist dabei die Kontinuität der Überprüfung der Lese- und Textverstehensleistung in Kombination mit der Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler. Erfolge in Bezug auf das Textverstehen und Gründe für nicht erfolgreiche Textverstehensprozesse müssen für Lesende sichtbar gemacht werden.

4.3.1. Möglichkeiten der Förderung von Feedback

Eng verbunden mit den Möglichkeiten, die Gabe von Feedback im schulischen Alltag zu fördern, sind die im Rahmen der Diagnosefähigkeit (in Bezug auf Leistungen und Anforderungen) genannten Punkte. Sie bilden auch die Grundlage für die Möglichkeiten, lern- und leistungsförderliches Feedback über den Lese- und Textverstehensprozess zu geben. Lese(kompetenz)förderliches Feedback sollte dabei sowohl Informationen zur Meisterung konkreter Lese- und Verstehensanforderungen als auch zum Prozess und zu den verwendeten Strategien und der Selbstregulation beim Lesen und Textverstehen beinhalten.

4.4. Den Leseprozess thematisieren - Lese(verstehens)strategien und Selbstregulation

Tieferes Verstehen eines Textes, der nicht allein auf leicht verfügbarem Weltwissen beruht, bedarf der intentionalen und strategischen Steuerung des Lernprozesses. So ist es beispielsweise notwendig, dass die Kohärenz einer entstehenden Repräsentation überprüft wird, und dass Reparaturmaßnahmen bei eventuell auftretenden Verständnislücken ergriffen werden. Insbesondere beim Lesen eines längeren Textes ist es notwendig, bisheriges Wissen für die Identifikation von relevanten Informationen zu verwenden, um bestimmte vorher gelesene Textpassagen zu rekonstruieren bzw. entsprechende Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen. Der Aufbau einer kohärenten Textrepräsentation ist demnach keine Selbstverständlichkeit: Während des Lesens längerer Texte müssen die relevanten Informationen aktiv im Arbeitsgedächtnis gehalten werden, wozu der Leser die Kohärenz der entstehenden Textrepräsentation überwachen muss. Der Aufbau einer kohärenten Textrepräsentation hängt – besonders bei längeren Texten – stark davon ab, welche Strategien während des Lesens verwendet werden. Diese strategischen Aktivitäten setzen voraus, dass das Verständnis des gelesenen Textes überprüft wird und dass vorhandenes inhaltliches Vorwissen genutzt wird, um relevante Informationen zu identifizieren, einzelne Textstellen erneut gelesen werden, und Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden.

Die nicht prinzipiell automatisch ablaufenden Prozesse beim verstehenden Lesen werden unter dem Strategiebegriff subsumiert.

In der einschlägigen Forschungsliteratur wird immer wieder betont, welche Schwierigkeiten Lehrkräfte haben, Strategien der Textbearbeitung so zu vermitteln, dass Schülerinnen und Schüler davon einen Nutzen haben. Gerade im Bereich der Vermittlung von anforderungsadäquaten Lese- und Textverarbeitungsstrategien bestehen deutliche Kenntnis- und Vermittlungsdefizite. Basierend auf einer aus dem Jahr 1979 stammenden Analyse von Durkin (zit. nach Pressley, 1998), der feststellte, dass während eines Beobachtungszeitraumes von knapp 4.500 Minuten Leseunterricht bei Viertklässlern lediglich 20 Minuten der Vermittlung von Strategien gewidmet waren, beschreibt Pressley den Leseunterricht (in den USA) zwanzig Jahre später ähnlich: „In some classrooms… we observed explicit comprehension instruction only rarely, despite a great deal of research in the past two decades on how to promote children's comprehension of what they read. – Indeed, the situation seemed to be much as Durkin (1979) described it two decades ago, with a great deal of testing of comprehension but very little teaching of it“ . (1998, S. 198). Der Appell, im Rahmen des Unterrichts stärker Strategien und Techniken des Lesens zu thematisieren und zu fördern, ist auch bezogen auf den Unterricht in Deutschland regelmäßig zu finden (Weinert, 1994).

Dabei besteht effektive Selbstregulation beim Lesen in der Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, anforderungs- und situationsangemessene Lesestrategien auszuwählen, zu kombinieren und zu orchestrieren. In Abhängigkeit von den jeweiligen Anforderungen und Zielen beim Textverstehen sind dabei unterschiedliche Lernstrategien relevant. Relevant insofern, als dass sie trainierbar sind, ihre leistungsförderliche Wirkung in der Regel angenommen werden kann und sie Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, ihr Lesen zu steuern und effektiv zu gestalten. Besonders aus der Forschung zum Umgang mit Texten ist deutlich geworden, dass sich gute und schwache Leser/innen hinsichtlich ihrer metakognitiven Verstehensüberwachung und ihres Einsatzes an angemessenen kognitiven Strategien unterscheiden.

In Bezug auf die Arbeit mit Texten sind in der Forschungsliteratur und in unterschiedlichen Programmen zahlreiche Strategien beschrieben, die den Textverstehensprozess erleichtern und strukturieren. Angelehnt an allgemeine Modelle der Selbstregulation beim Lernen werden auch beim Lesen die drei Phasen unterschieden: Vor, während und nach dem Lesen. Mit dieser Aufteilung verbunden ist die Idee, dass der Prozess des Lesens und des Textverstehens als ein zielgerichtetes Vorgehen verstanden werden kann/sollte, bei dem die Lesenden entweder selbst gesteckte oder von anderen übernommene Verstehensziele verfolgen. Für die Regulation des Lese- und Textverstehensprozesses besonders relevant sind sog. metakognitive Strategien, die sich auf die Kontrolle des eigenen Verstehens und des weiteren Strategieeinsatzes beziehen. Metakognitive Strategien beinhalten Aktivitäten der Planung, der Überwachung, der Kontrolle und der Regulation. Zur Planung einer Lesephase gehören u.a. das Setzen von Zielen, das Formulieren von Fragen an den Text und die Feststellung der Verstehensanforderungen. Diese Aktivitäten helfen dem Leser/der Leserin, den Einsatz bestimmter Strategien festzulegen. Zusätzlich führt die Planungsphase dazu, dass relevante Vorwissensbestände aktiviert werden, die wiederum die Einordnung und das Verstehen eines Textes erleichtern. Die Tätigkeiten der Überwachung bezeichnet diejenige übergeordnete kognitive Aktivität, die darauf ausgerichtet ist, den eigentlichen Lesevorgang zu kontrollieren. Überwachungsaktivitäten beinhalten beispielsweise, die Aufmerksamkeit auf den Text zu lenken und sich selbst Fragen zu stellen, um zu prüfen, ob man den vorliegenden Inhalt wirklich verstanden hat. Die Regulationskomponente der metakognitiven Kontrolle hängt eng mit der Überwachung zusammen. Regulation ist auf Überwachung angewiesen: Ergibt sich im Leseprozess als Ergebnis der laufenden Überwachung ein bestimmtes Problem (z.B. Verständnisschwierigkeiten), so können Maßnahmen ergriffen werden, um damit fertig zu

werden. Wird eine Textpassage z.B. als sehr schwierig erkannt, wird der Leser seine Lesegeschwindigkeit entsprechend verringern oder aber die gleiche Passage mehrfach lesen. Regulation bezeichnet also all jene Aktivitäten (einschließlich des Einsatzes von Lesestrategien), die dazu dienen, die aktuelle Lesetätigkeit den Anforderungen anzupassen und auftretende Probleme zu beseitigen.

Im Sinne der Aktivitäten während des Lesens sind es vor allem die Prozesse der Planung, Überwachung und Regulation des Lesens, die eine zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Leseprozess darstellen. Das Herstellen einer kohärenten Textrepräsentation kann beispielsweise daran scheitern, dass die relevanten Informationen, um die notwendigen Zusammenhänge im Text zu erkennen oder herzustellen, im Arbeitsgedächtnis nicht zur Verfügung stehen. Durch metakognitive Verstehensüberwachungsprozesse und die anschließende Regulation des Leseprozesses kann dieser Prozess unterstützt werden. Als Teil der Überwachung kann z.B. wiederholt überprüft werden, ob Gelesenes tatsächlich verstanden wurde, eine Strategie, die zur Kontrolle des Leseprozesses gehört. Regulationsstrategien, wie z.B. erneutes oder langsameres Lesen, wenn die Überwachung fehlendes Verständnis angezeigt hat, erlauben die Anpassung des Lernprozesses an die Aufgabenanforderungen.

Selbstregulation beim Lesen geht dabei einem großen Repertoire an Fähigkeiten zum strategischen, aufgaben- und zielbezogenen Lesen einher. Schülerinnen und Schüler, die ihr Lesen effektiv regulieren, verfügen über ein umfangreiches Wissen über Strategien. Sie verfügen zudem über konditionales Wissen, dass die adäquate Auswahl von Strategien je nach Situation und Lernziel beinhalten (wann und wo werden Strategien sinnvoll eingesetzt). Gleichzeitig überwachen sie den eigenen Lernprozesse kritisch und passen ihr Leseverhalten entsprechend an.

4.4.1. Möglichkeiten der Förderung von Textverstehensstrategien und Selbstregulation

Es hat sich wiederholt gezeigt, dass kognitive und metakognitive Strategien rund um das Textverstehen gut und effektiv trainierbar sind. Die Forschung zum Einfluss der verschiedenen Lernstrategien auf das Verstehen und Lernen von Texten ist außerordentlich umfangreich. Auch der umfassende Überblick zu Interventionsstudien in Bezug auf verstehendes Lesen, der vom US-amerikanischen Reading Panel (2000) durchgeführt wurde, unterstreicht, dass Strategiekenntnisse und effektive Strategienutzung durch Interventionen beeinflussbar sind. Bezüglich der Vermittlung von Lesestrategien stellen die Autoren des Panels verschiedene Arten der Instruktion von Lesestrategien heraus, die sich – allein und z.T. in Kombination – als effektiv erwiesen haben: Verstehensüberwachung („where readers learn how to be aware of their understanding of material”), Kooperatives Lernen („where students learn reading strategies together“), Gebrauch von graphischen und semantischen Organizers („including story maps, where readers make graphic representations of the material to assist comprehension“), Fragen beantworten („question answering, where readers answer questions posed by the teacher and receive immediate feedback”), Fragen generieren („question generation, where readers ask themselves questions about various aspects for the story”), Verwendung von Geschichtengrammatiken („where students are taught to use the structure of the story as a means of helping them recall story content in order to answer questions about what they have read”) und Zusammenfassen (“where readers are taught to integrate ideas and generalize from the text information”).

Duke und Pearson (2002, S. 205f.) kennzeichnen gute Leser über die folgenden Merkmale, die sowohl für die fachliche als auch die allgemeine Förderung von Lesestrategien wichtige Orientierungspunkte liefern:

- Gute Leser sind *aktive Leser*.
- Schon vor dem Lesen haben sie *klare Leseziele*. Sie überprüfen ständig, ob Text und Lesen mit ihren Lesezielen in Einklang stehen.
- Gute Leser *überfliegen den Text* in der Regel vor dem Lesen und beachten dabei die Struktur des Textes und Textabschnitte die ggf. für ihre Leseziele besonders relevant sind.
- Beim Lesen machen sie *regelmäßig Vorhersagen* über das, was passieren wird.
- Sie *lesen selektiv* und treffen kontinuierlich Entscheidungen darüber, welche Teile genau, welche oberflächlicher, welche überhaupt nicht und welche wiederholt gelesen werden sollen.
- Gute Leser *konstruieren, revidieren und hinterfragen* das entstehende Textverständnis.
- Gute Leser versuchen die *Bedeutung* von unbekannten Wörter aus dem Text zu *generieren* und mit Inkonsistenzen und Lücken im Text umzugehen.
- Gute Leser *integrieren* beim Lesen bestehendes *Vorwissen.*
- Sie *denken über die Autoren der Texte nach*, ihren Stil, ihre Intentionen, den Kontext der Geschichte etc.
- Sie *überwachen ihr Textverstehen* und passen ihr Lesen – wenn nötig – an.
- Sie *bewerten die Qualität und den Wert des Textes* und reagieren auf den Text auf multiple Art und Weise – intellektuell und emotional.
- Gute Leser *passen ihr Lesen verschiedenen Textsorten an*.
- Für gute Leser findet *Textverstehen nicht nur während des Lesens* statt, sondern auch während kurzer Lesepausen und selbst nachdem das Lesen abgeschlossen ist.
- Für gute Leser ist Textverstehen ein befriedigender und produktiver Vorgang.

Bei der Vermittlung von Lese- und Textverstehensstrategien ist es u. a. wichtig, dass Strategien explizit vermittelt werden, d. h. dass thematisiert wird, wann und wie sie eingesetzt werden. Hierzu ist es dienlich, die jeweils trainierten Strategien zu modellieren, d. h. durch lautes Denken und Kommentierung der eigenen Denk- und Verstehensprozesse beim Lesen inkl. der hierfür notwendigen Aktivitäten in Bezug auf wiederholendes und vertiefendes Lesen etc. zu kommunizieren. Da der Einsatz von Strategien von Schülerinnen und Schülern persönlich als lohnenswert erlebt werden muss, ist es neben der Vermittlung von Strategien wichtig, dass der Einsatz – mit Unterstützung und später selbstständig – umfangreich geübt wird und die Strategien somit auch in ihrer Wirkung auf das Textverstehen erlebt werden (s.a. Schoenbach, Greenleaf, Cziko & Hurwitz, 1999).

Beispiele für Strategien, die dem Textverstehen dienen sind u. a. folgende: Texte in Abschnitte untergliedern und Zwischenüberschriften finden, Voraussagen zum Inhalt des Textes auf Basis der Überschrift machen, Zusammenfassen erstellen, das Gelesene aktiv mit dem Vorwissen in Beziehung setzen (Elaboration), Textabschnitte gezielt erneut oder langsamer lesen, Schlüsselbegriffe herausschreiben, Markierungen wichtiger Textpassagen vornehmen, Notizen anfertigen, nicht verstandene Wörter klären und Fragen an den Text formulieren.

Fördermöglichkeiten, die den verstehensabträglichen Effekten von geringem Wortschatz und/oder geringem inhaltlichem Vorwissen entgegen wirken, bestehen einerseits in der durch Lehrkräfte initiierten Aktivierung bereits vorhandenen Vorwissens und der Auffrischung bzw. systematischen Vermittlung inhaltlich relevanten Hintergrundwissens zu den im Unterricht gelesenen Texten. Dabei sollte die Anwendung dieses Wissens beim Textverstehen systematisch geübt werden. Entscheidend für ein ggf. begleitendes Wortschatztraining scheint es zu sein, dass ein breites, leicht zugängliches und kontextübergreifendes Wissen über Wortbedeutungen vermittelt wird. Ein solches Wissen kann nicht über das Auswendiglernen von Definitionen erworben werden, sondern erfordert Lernmethoden, die eine tiefe und

vorwissengestützte Verarbeitung beinhalten. So haben sich beispielsweise Wortschatztrainings als vorteilhaft erwiesen, bei denen Schüler/innen eigenständige Beziehungen von neuen und bekannten Wörtern herstellen, über Wortbedeutungen diskutieren und wichtigen Wörtern mehrmals und in unterschiedlichen Kontexten begegnen. Auch im Rahmen der Vermittlung und Thematisierung von Strategien des Textverstehens lassen sich Elemente integrieren, die auf den Erwerb von Wortbedeutungen aus dem Kontext schriftlicher Texte zugeschnitten sind.

Textverstehen ist ein permanentes Ringen um den Sinn des Gelesenen. Besonders für schwache Leser/innen gilt dabei oft, dass die meisten Texte als unüberwindbare Hürde angesehen werden. Selbst einen einfachen Text überfliegen sie nur unwillig und haben Probleme, entscheidende Aussagen aufzuspüren und Hauptgedanken zu erfassen bzw. den Text als kohärentes Ganzes zu erschließen. Die Erfahrung, dass man durch Aktivierung von Vorwissen, durch Mitdenken und Anwendung von geeigneten Lesetechniken und Strategien Textverstehensprobleme überwinden kann, bleibt insbesondere schwachen Schüler/innen oft vorenthalten. Aber auch erfahrene Leser/innen haben nicht selten das Problem, kontinuierlich und ggf. auch mehrfach Texte zu lesen, um so den theoretischen, ästhetischen und argumentativen Gehalt möglichst genau zu erkennen.

Die Förderung von Strategien und der Selbstregulation beim Lesen kann also auch dadurch unterstürzt werden, dass die Menge der Kommunikation über Gelesenes, über Wortbedeutungen (Verstehensüberwachung) und zentrale Aussagen, mögliche Schlussfolgerungen auf Basis des Textes sowie über Deutungen gesteigert wird. Die Bedeutung des Wissens über den typischen Aufbau von Texten und die ggf. auch spezifische Verwendung von Sprache in einzelnen Fächern ist dabei nicht zu unterschätzen. Welche Verstehensziele hat das Lesen im jeweiligen Fach? Was kann und soll über den jeweiligen Text vermittelt werden. Bedarf es in Abhängigkeit vom Text/Fach spezifischer Strategien? Für die selbstständige Schülerarbeit sollten dabei klare und realisierbare Lese- und Verstehensziele formuliert werden.

4.5. Lesemotivation steigern

Die aktuelle Lesemotivation einer Person bezeichnet das Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen. Leseabsichten können verschiedene Gründe haben. Gewöhnlich werden intrinsische und extrinsische Komponenten der Motivation unterschieden. Intrinsische Motivation wird definiert als Bereitschaft, eine Aktivität durchzuführen, weil die Aktivität für sich selbst befriedigend bzw. lohnend ist. Gerade im Hinblick auf das Lesen kann die intrinsische Motivation aus zwei Quellen gespeist werden. Man kann zum einen intrinsisch motiviert sein, weil man Interesse am Thema eines Textes hat. Neben diesem gegenstandsspezifischen Anreiz hat das Lesen zum anderen aber auch tätigkeitsspezifische Anreize zu bieten, d.h., die Tätigkeit des Lesens kann an sich – unabhängig vom Thema – positiv erlebt werden. Von extrinsischer Lesemotivation würde man dagegen sprechen, wenn die Gründe für das Lesen außerhalb der Tätigkeit des Lesens selbst und außerhalb des Themas des Textes liegen. Extrinsisch motivierte Handlungen sind durch Ereignisse motiviert, die als Folgen einer Handlung erwartet werden. Der/die extrinsisch motivierte Leser/in strebt dabei entweder positive Konsequenzen an oder versucht, negative Konsequenzen zu vermeiden. Treten solche aktuellen Lesemotivationen wiederholt auf, so kann von einer hohen habituellen oder gewohnheitsmäßigen Lesemotivation gesprochen werden. Die bisherige Forschung zeigt, dass alle Formen der Lesemotivation zentrale Merkmale des Leseverhaltens (z.B. die Häufigkeit des Lesens und die Ausdauer beim Lesen schwieriger Texte) beeinflussen und auf diese Weise die Lesekompetenz fördern. Zu den intrinsischen Aspekten der Lesemotivation zählen

nach Guthrie und Anderson (1999) das Ausmaß erlebter Herausforderung beim Lesen, das Gefühl der kognitiven Einbezogenheit oder die eingeschätzte Wichtigkeit der Lesekompetenz. Auch die Neugier sowie soziale Aspekte des Lesens und die Einschätzung der eigenen Lesekompetenz gelten als Indikatoren intrinsischer Motivation. Die eher extrinsischen Faktoren sind das Streben nach Anerkennung, die Tendenz, das Lesen zu vermeiden bzw. nur bei Vorhandensein äußeren Drucks zu lesen. Als extrinsische Komponenten gelten zudem Aspekte sozialen Vergleichs oder das Lesen zur Notensteigerung.

Nach übereinstimmenden Befunden nimmt die Lesemotivation insgesamt über die Schuljahre ab. Der nach dem Ende der von viel Lesefreude begleiteten Grundschulzeit fast bei allen Lesern auftretenden motivationalen Einbußen werden in der Sozialisationsforschung als regelrechter Leseknick oder Motivationskrise bezeichnet (s.a. Rosebrock, 2004). Etwa ab dem 11. Lebensjahr sinkt die Lesebereitschaft und die tatsächliche Lesepraxis kontinuierlich ab. Im Ausmaß ist dieser Rückgang in der Sekundarstufe wiederum unterschiedlich in Abhängigkeit von der sozialen Gruppe und vom Geschlecht. Nach Rosebrock (2004) haben etwas zwei Drittel der Jugendlichen am Tiefpunkt dieser Entwicklung in der 8. bzw. 9. Klasse das Freizeitlesen annähernd ganz eingestellt und nur eine Minderheit von Gymnasiasten nimmt es in der Adoleszenz wieder auf. Wigfield und Guthrie (1997) zeigen in Bezug auf diese auch in den USA zu findenden Ergebnissen, dass der Rückgang der Lesemotivation und Lesehäufigkeit insbesondere mit einem Rückgang der Einschätzung der eigenen Kompetenzen, dem Streben nach diesbezüglicher Anerkennung einhergehen. Aber auch die Nützlichkeit und Wichtigkeit des Lesens werden z.B. von Fünftklässlern niedriger eingeschätzt als von Drittklässlern. Gerade in der Phase der Pubertät bedarf es daher externer Anreize und Motivierung, um einen Neuanfang in der individuellen Lesegeschichte zu bewerkstelligen.

Lesemotivation wirkt primär deshalb positiv auf die Lesekompetenz, weil sie die Lesemenge positiv beeinflusst und eine erhöhte Lesemenge ein gesteigertes Leseverständnis bewirkt (vgl. Kap. 4.1). Cunningham und Stanovich (1997) schätzen, dass 23 Prozent des Zuwachses an Leseverständnis zwischen den Klassen 5 und 10 durch die Lesemenge vorhergesagt werden kann. Wie schon im Kontext des sich selbst verstärkenden Viellesens und des Matthäus-Effektes beim Lesen erläutert, führt das vermehrte Lesen zu einer Anreicherung von Wort- und Weltwissen, einer höhere Effizienz im Sinne von Lesegeschwindigkeit bzw. Leseflüssigkeit und ein positiveres lesebezogenes Selbstkonzept und eine damit evtl. verbundene Wahl anspruchsvollerer Lektüre. Eine vermehrte Lesehäufigkeit geht demnach mit einer Automatisierung und Habitualisierung unterschiedlicher Teilprozesse des Lesens einher. Als Motor freiwilligen Leseengagements ist die Förderung von Lesemotivation deshalb von großer Bedeutung.

4.5.1 Möglichkeiten der Förderung von Lesemotivation

Der Ansatz, die lesebezogene Motivation bzw. Einstellungen auch zur eigenständigen Zieldimensionen der Förderung zu erklären, basiert auf dem Gedanken, über die durch eine stärker ausgeprägte Motivation erzielte vermehrte Praxis und Häufigkeit des Lesens implizit auch entsprechende Fähigkeiten zu steigern. Neben dem thematischen Interesse und der intrinsischen Lesemotivation kann auch extrinsisch, d. h. durch äußere Anreize motiviertes Lesen die Lesekompetenz positiv beeinflussen. Maßnahmen zur Steigerung der Lesemotivation können danach unterschieden werden, ob sie direkt auf die Lesemotivation des einzelnen Kindes ausgerichtet sind oder ob sie den Unterricht insgesamt beeinflussen. Wird auf der Individualebene des einzelnen Schülers / der einzelnen Schülerin angesetzt, erweist es sich als günstig, wenn Initiativen zur Förderung der Lesemotivation nicht isoliert

eingesetzt werden, sondern in Maßnahmen zur Vermittlung von Lesekompetenzen und Lernstrategien integriert sind.

Als zentrale Ansatzpunkte für die Förderung von Interesse am Lesen schlägt Schiefele (2004) Maßnahmen in den Bereichen Kompetenzwahrnehmung, Selbstbestimmung, soziale Einbindung und Bedeutungsgehalt des Lerngegenstands vor. Die Möglichkeiten der Förderung von Lesemotivation sind zahlreich. In den letzten Jahren sind in diesem Bereich zahlreiche Initiativen entstanden, die – besonders im Kontext der Arbeit in und um Schulbibliotheken – Lesen zu einem positiv besetzten Ereignis werden lassen. Viele dieser Initiativen arbeiten mit externen Anreizen (Lesezertifikate, Preise, Lesewettbewerbe etc.), die über dieses Mittel versuchen, nachhaltige Motivation für das Lesen zu etablieren. Zahlreiche Projekte auf Landesebene, die nach der Publikation der ersten Ergebnisse von PISA im Jahr 2001 zum Lesen entstanden sind, beschäftigen sich auf phantasievolle Art und Weise mit der Förderung von Lesemotivation (vgl. Artelt u.a. 2005). Die Projekte reichen von der Möglichkeit der Nutzung computergestützten Feedbacks für Lehrkräfte und für Schüler/innen im Unterricht über den Ausbau von Lesepatenschaften mit dem Ziel der Unterstützung und Etablierung von Lesemotivation zur Leseförderung durch Schreibförderung (Zeitungsprojekte).

Bei Förderung von Lesemotivation über Wettbewerbe und Anreize für Viellesen muss jedoch beachtet werden, dass Leserinnen und Leser mit Schwächen in hierarchieniedrigen Komponenten des Lesens (Lesefertigkeiten) hiervon unter Umständen wenig profitieren, da sie bereits auf niedrigere Ebene scheitern und auch die motivierend gemeinten Anreize ggf. zu noch stärkeren Leseaversionen führen.

Eine zentrale pädagogische Aufgabe der Leseförderung in der Schule ist also darin zu sehen, eine wohldosierte Auswahl guter und passender Texte vorzunehmen und auch über den Unterricht hinausgehende fachspezifische Leseanregungen zu geben. Besonders wichtig scheint dabei auch die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Auswahl der Texte zu sein. Als zentraler Wirkfaktor der Förderung von Lesemotivation haben sich authentische Leseanlässe und -aufgaben erwiesen (s.a Streblow, 2004). Zudem kommt es auch bei der Förderung der Lesemotivation darauf an, Lesérituale zu schaffen (z.B. über die Etablierung längerfristiger Leseteams wie Tandems, oder Lesepatenschaften) und in unterrichtlichem Kontext die Funktionalität des Lesens für unterschiedliche Zwecke herauszustellen und für die Schülerinnen und Schüler erkennbar zu machen.

5. ProLesen: Lesekompetenzförderung als gemeinsame Aufgabe der gesamten Schule

Trotz des hohen Stellenwertes der Schriftsprache in fast allen Unterrichtsfächern nehmen viele Lehrkräfte in der Sekundarstufe den lesenden und verstehenden Umgang mit Texten als mehr oder weniger gegeben hin. Ein Verständnis von Lesekompetenz, die nicht nur als Voraussetzung, sondern auch als Ziel eines gelingenden Unterrichts gesehen wird, bleibt oft auf den Deutschunterricht und insbesondere den Deutschunterricht in der Grundschule beschränkt. Methoden und Techniken, wie Texte erschlossen, sprachliche Aufgabenanforderungen verstanden und Schlussfolgerungen auf Basis von Texten gezogen werden, sind ausgesprochen schwach im fachlichen Selbstverständnis anderer Unterrichtsfächer verankert und damit in anderen Fächern auch kein expliziter Unterrichtsgegenstand. Die hierin zum Ausdruck kommende Auffassung über die Entwicklung von Lesekompetenz ignoriert, dass hierarchiehöhere Prozesse beim Lesen keine Selbstverständlichkeit sind, sondern in Abhängigkeit von Unterstützung, Modellierung und

Anregung der Umwelt unterschiedlich stark ausgebildet werden und dass auch die Festigung basaler Lesefertigkeit der Übung und Festigung bedarf.

Ansätze, wie die Arbeit mit Lesebeauftragten innerhalb von Schulen bzw. die Profilbildung und Akzentuierung von Schulprogrammen in Richtung auf die Förderung von Lesekompetenz machen deutlich, welches Potenzial in solchen Kooperationen liegt bzw. liegen kann. Über die Zusammenarbeit der Fachkollegien bzw. Lehrkräfte einzelner Fächer können dabei vor allem Kenntnisse über unterschiedliche Textsorten und Leseanforderungen vermittelt, die Verstehensüberwachung während des Lesens trainiert und Fortschritte in der Vermittlung von Lernstrategien erzielt werden. Ferner besteht in der fächerübergreifenden Zusammenarbeit auch die Möglichkeit der Verständigung über allgemeine und fachspezifische Lese- und Textverstehensanforderungen und realistische Zielvorgaben im Umgang mit Texten. Dies beinhaltet auch die Formulierung von angemessenen Lern- und Lehrzielen in Bezug auf Lesen und Textverstehen sowie die Vermittlung von anforderungsadäquaten Lese- und Textverarbeitungsstrategien und der Formulierung von lernförderlichem und informativem Feedback für Schülerinnen.

Im Rahmen von ProLesen wird die Verantwortung für die Lese(kompetenz)entwicklung von Kindern und Jugendlichen als gemeinsame Aufgabe der Schule (unterschiedlicher Fächer) gesehen. Dies führt zwangsläufig zu einem fachübergreifenden Lese(kompetenz)curriculum mit konsequenter Umsetzung in den Fächern und fächerübergreifender Zusammenarbeit (kumulative Leseförderung). Resultat ist idealerweise eine „Identität“ als Leseförderschule. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass Konsens über Prinzipien und Ziele der Lesekompetenzförderung besteht und die Kontinuität und Konsistenz der Förderung ein fächerübergreifendes und fächerverbindendes Prinzip darstellt.

Die hier skizzierten Inhalte der fächerübergreifenden Arbeit sind im Dialog mit Fachdidaktikern/Fachvertretern auf die fachlich schulischen Erfordernisse anzupassen und zu konkretisieren bzw. sie den modulspezifischen Anforderungen (Alter, spezieller Gruppenfokus) anzupassen. Neben den hier skizzierten schulischen Förderschwerpunkten sind dabei insbesondere noch die Möglichkeiten zu berücksichtigen, die sich auf die systematische Einbeziehung von Eltern in den Prozess der Lesekompetenzförderung ergeben und jene viel versprechenden Kooperationsmöglichkeiten, mit außerschulischen Instanzen der Förderung ergeben (Bibliotheken, Zeitungen, ggf. Hochschulen etc., vgl. Artelt u .a. 2005)

Die Rolle, die dem jeweiligen Unterrichtsfach bei der Förderung von Lesekompetenz zukommt, sollte nicht als extracurriculare Aktivität verstanden werden. Es kommt vielmehr darauf an, die Leseförderung so in den Unterricht zu integrieren, dass sie – basierend auf den Materialien und Anforderung der Fächer – zum Teil des Unterrichtsgeschehens wird. Es sind also keine Extra-Zeiten, die geschaffen werden sollten, sondern eine Verlagerung der Aufmerksamkeit und daraus resultierend auch des Umgangs mit der Menge und Art des Lesens und der Diskussion über Gelesenes im Unterricht. Die Leseförderung in den Fächern dient also letztlich dem fachlichen Lernen.

Leseförderung, so wie sie in der ersten Phase von ProLesen über die Entwicklung von Konzepten und Materialien erarbeitet wird und sich idealerweise auch in der späteren Verwendung dieser Materialien in weiteren Schulen realisiert, ist als Teil von Schulentwicklung zu verstehen. Das Lesen eignet sich als Werkzeug für Schulentwicklungsprozesse auf besondere Weise, da Lesekompetenz als basale Kulturtechnik und als Schlüsselkompetenz eine ausgezeichnete Basis bildet, um fachübergreifenden professionellen Austausch zwischen Kolleginnen und Kollegen zu initiieren.

6. Literaturverzeichnis

Artelt, C., McElvany, N., Christmann, N., Richter, T. Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C , Schiefele, U. Valtin, R. & Ring, K. (2005). *Förderung von Lesekompetenz – Eine Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). [http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf]

Artelt, C., Drechsel, B., Bos, W. & Stubbe, T.C. (im Druck). Lesekompetenz in PISA und PIRLS/IGLU – ein Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.*

Coté, N. & Goldman, S.R. (1999). Building representations of informational text: Evidence from children's think-aloud protocols. In H. van Oostendorp & S.R. Goldman (Eds.) *The construction of mental representations during reading.* (p. 169 – 218) Mahwah: Erlbaum.

Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*, 934-945.

Duke, N.K. & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E Farstrup, & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instructions* (pp. 205-241). Newark, Delaware: International Reading Association

Glaser, C. (2005) *Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschülern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten.* (Dissertation, Universität Potsdam, 2005) <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2005/217/> (24.05.05).

Graesser, A.C., Millis, K.K. & Zwaan, R.A (1997). Discorse Comprehension. *Annual Review of Psychology, 48*, 163-189

Groeben, N. (2004). Funktionen des Lesens - Normen der Gesellschaft. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S. 11-35). Weinheim: Juventa.

Guthrie, J. T. & Anderson, E. (1999). Engagement in reading: processes of motivated strategic, and knowledgeable, social readers. In J. T. Guthrie & D. E. Alvermann (Eds.) *Engaged reading. Processes, practices, and policy implications* (pp. 17-45). New York, NY: Teachers College Press.

Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). The literacy dictionary. Newark, DE: International Reading Association.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77.1 pp. 81- 112

Hosp, M. & Fuchs, L. (2005). Using CBM as an Indicator of Decoding, Word Reading, and Comprehension: Do the Relations Change with Grade? *School Psychology Review, 34*.

Hurrelmann, B. (2004). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz.* (S. 37-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Klicpera, C. & Schabmann, A. (1993). Do German-speaking children have a chance to overcome reading and spelling difficulties? *European Journal of Psychology of Education, 3*, 307-323.

Kultusministerkonferenz der Länder und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008) *Ergebnisse von PIRLS/IGLU 2006-I und PISA 2006-I: Gemeinsame Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.* [URL: http://www.bmbf.de/pub/gemeinsame_empfehlungen_iglu_und_pisa_06.pdf].

Lenhard, W. & Artelt, C. (im Druck). Komponenten des Leseverständnisses. In W. Lenhard, W. Schneider & H. Marx (Hrsg.). *Tests und Trends.* Göttingen: Hogrefe

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Report of the subgroups.* [Internet] Verfügbar unter : http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/subgroups.htm (Datum des Abrufs: 25.05.2008)

Oerter, R. (1999). Theorien der Lesesozialisation – Zur Ontogenese des Lesens. In N. Groeben (Hrsg.), *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. 10. Sonderheft: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft.* Tübingen: Max-Niemeyer Verlag. S. 27-55.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

Perfetti, C.A. (1989). There are generalized abilities and one of them is reading. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 307-335). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching.* New York: The Guilford Press.

Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Goeben, & B. Hurrelmann (Hrsg.). Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen (S. 25-58). Weinheim: Juventa.

Rasinski, T. V. (2003) *The fluent reader. Oral strategies for building word recognition, fluency, and comprehension.* New York: Scholastic Professional Books.

Rayner, K., Foorman, B.R., Perfetti, C.A., Pesetsky, D., Seidenberg, M.S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological science in the public interest*. Vol 2.2, (31-74).

Rosebrock, C. (2004). Förderung der Lesemotivation. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *Leseförderung in der Praxis. Tipps, Hilfen und Konzepte für die Sekundarstufe I.* (S. 54-57). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der Amerikanischen Leseforschung und Didaktik. *Didaktik Deutsch, 20*, 90-112.

Schiefele, U. (2004). Förderung von Interessen. In G. W. Lauth, M. Grünke & C. J. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 134-144). Göttingen: Hogrefe.

Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C. & Hurwitz, L. (1999). *Reading for understanding. A guide to improving reading in middle and high school classrooms*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Schrader, F.-W. (2006). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D.H. Rost. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 95-100). Göttingen: Hogrefe.

Shepard et al. (2005). Assessment. In L. Darling-Hammond & J. Bransford, (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (275-326). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(2), 360-407.

Streblow, L. (2004): Zur Förderung der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.) *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. S. 275-306. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Topping, K.J, Samuels, J, & Paul, T (2007). Does practice make perfect? Independent reading quantity, quality and student achievement. *Learning and Instruction, 17, vol. 3,* (pp 253-264).

van Dijk T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Weinert, F. E. (1994). Lernen lernen und das eigene lernen verstehen. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe* (S. 183-205). Bern: Huber.

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist, 32*, 57-58.