

Cordula Artelt, Tobias Dörfler:

Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. Forschungsergebnisse und Anregungen für die Praxis

1. Wo sollte Lesekompetenzförderung ansetzen?
 2. Theorien und Forschung zur Lesekompetenz
 3. Schwerpunkte der Lesekompetenzförderung
 - 3.1 Training basaler Lesefertigkeiten
 - 3.2 Steigerung der Lesemotivation
 - 3.3 Erweiterung und Anwendung von Diagnosefähigkeit
 - 3.4 Gabe von Feedback
 - 3.5 Thematisierung des Leseprozesses
 4. Förderung der Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer und der gesamten Schule
- Literatur

In diesem Beitrag¹ werden zentrale Ansatzpunkte der Förderung von Lesekompetenz im Kontext der schulischen Förderung herausgearbeitet. Ausgehend von Befunden zur Lesekompetenzentwicklung werden hierzu Förderbereiche dargestellt, die im Rahmen einer schulischen Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer besonders aussichtsreich erscheinen. Diese Förderbereiche werden hinsichtlich konkreter Fördermöglichkeiten kurz skizziert. Abschließend wird auf die Besonderheiten und Chancen einer gesamtschulischen Lesekompetenzförderung eingegangen.

1. Wo sollte Lesekompetenzförderung ansetzen?

Ein entscheidendes Kriterium bei der Auswahl der Ansatzpunkte der Lesekompetenzförderung ist die Frage, in welchen Bereichen besondere Defizite bzw. besondere Bedarfslagen bestehen. Die Befunde hierzu wurden im Rahmen von internationalen und nationalen Vergleichsstudien bereits mehrfach berichtet und lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

PISA

Für den Sekundarstufenbereich, in dem durch die bislang dreimal durchgeführten PISA-Studien Stärken und Schwächen von fünfzehnjährigen Schülern u. a. im Bereich der Lesekompetenz untersucht wurden, zeigen sich – mit einer Tendenz zur leichten Verbesserung über die Zeit – folgende Phänomene:

- ein im internationalen Vergleich niedriges Lesekompetenzniveau bei gleichzeitigen Schwächen bei anspruchsvollen Aufgaben,
- eine sehr große Leistungsstreuung,
- ein inakzeptabel großer Anteil von Jugendlichen mit sehr schwach ausgeprägten Lesefähigkeiten,
- besonders ausgeprägte Schwächen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund,
- ein enger, aber im internationalen Vergleich durchschnittlicher Zusammenhang der sozialen Herkunft der Schüler mit ihrer Leseleistung und
- deutliche Geschlechterunterschiede in der Lesekompetenz, die auch mit entsprechenden Unterschieden in der Lesemotivation einhergehen.

¹ Überarbeitete Fassung des Entwurfs zum Basismodul von *ProLesen* vom 3. Juni 2008.

PIRLS/IGLU

Auch die internationale PIRLS-Studie, die in Deutschland unter dem Namen IGLU bekannt ist, führt international vergleichende Untersuchungen zur Lesekompetenz durch. Die hier in den Blick genommenen deutschen Grundschüler schneiden im internationalen Vergleich jedoch in einigen Aspekten besser ab als die deutschen Teilnehmer der PISA-Studien. Hier geht ein vergleichsweise hohes Leseniveau mit einer relativ geringen Leistungsstreuung und einer nur durchschnittlich großen Risikogruppe einher. Deutsche Viertklässler zeichnen eine vergleichsweise positive Einstellung zum Lesen und ein aktives Leseverhalten aus.

Trotz der auch innerhalb der beiden PIRLS/IGLU-Erhebungen über einen Zeitraum von fünf Jahren festzustellenden Verbesserung bleibt es bei einer Stabilität der Problemlagen auch für besser abschneidende Grundschulen. Diese bezieht sich (für den für die Lesekompetenzförderung 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.²

Kultusministerkonferenz/BMBF

Die Problemlagen aus internationalen Vergleichsuntersuchungen wurden auch im Rahmen der Gemeinsamen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz der Länder und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zu den Ergebnissen von PIRLS/IGLU 2006-I und PISA 2006-I (2008) formuliert und bewertet. So basiert das in den Gemeinsamen Empfehlungen beschriebene Ziel der stärkeren Konzentration auf die Förderung leistungsschwacher Schüler auf entsprechenden Befunden aus beiden Studien.

Erklärte Absicht 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 Schüler individuell besser zu fördern, steht zudem verstärkt die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften im Mittelpunkt der Bemühungen.³ 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.“ (Gemeinsame Empfehlungen, S. 9)

Problemlagen und Erfolg versprechende Maßnahmen als Ansatzpunkte

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 und welche Maßnahmen Erfolg versprechend sind: Nur einige der Faktoren, die Einfluss auf die Lesekompetenz haben, lassen sich über Fördermaßnahmen überhaupt bzw. in signifikanter Weise verändern und zudem sind Fördermaßnahmen unterschiedlich gut geeignet, die festgestellten Defizite der Lesekompetenz abzubauen.

Zur Begründung der als aussichtsreich angesehenen Ansatzpunkte soll zunächst ein knapper Überblick über Theorien und Forschung zur Lesekompetenz gegeben werden (Punkt 2). Daran anschließend wird im Rahmen der Erläuterung der Ansatzpunkte (Punkt 3) begründet, warum besonders diese Förderbereiche für eine

² Zu den Möglichkeiten des Vergleichs von PISA- und PIRLS/IGLU-Ergebnissen und Interpretationen vgl. Artelt, Drechsel, Bos & Stubbe (2008).

³ Diese Anliegen verfolgt auch das KMK-Projekt „Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung – UDiKom“, das unter der Federführung Nordrhein-Westfalens 2009 gestartet wurde.

gemeinsame schulische Lesekompetenzförderung als Aufgabe aller Fächer geeignet sind. Punkt 4 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 sowohl für die Art der Entwicklung von Konzepten und Materialien sowie für die konkrete Implementierung dieser Konzepte hat.

2. 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 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 also eine Schlüsselkompetenz dar. Im Kontext von Schule zählt sie zwangsläufig zu den fächerübergreifenden Kompetenzen: Lesekompetenz ist zwar zentraler Bestandteil des Deutschunterrichts, denn das Lesen wird dort nicht nur gefördert, kultiviert und habitualisiert, sondern ist dort gleichzeitig auch notwendige Voraussetzung, um dem Unterricht zu folgen. Als Voraussetzung für fachliches Lernen ist Lesekompetenz jedoch für so gut wie alle Fächer anzusehen – eine Lesekompetenzförderung kann daher als Aufgabe aller Fächer verstanden werden. 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. Dabei werden zumeist hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozesse unterschieden. Hierarchieniedrige Leseprozesse beinhalten Fähigkeiten auf der Wortebene, wie beispielsweise das richtige Dekodieren von Wörtern, und der Satzebene, auf der z. B. die Bedeutung einzelner Sätze (sog. Propositionen) extrahiert werden muss. Diese Prozesse werden kaum durch bewusste Aufmerksamkeit gesteuert, sondern laufen – zumindest bei normal verlaufender Leseentwicklung – ab dem letzten Drittel der Grundschule größtenteils automatisiert ab.

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.

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.

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 werden etwa in der *Theorie der verbalen Effizienz* von Perfetti (1985, 1989) Lesekompetenzunterschiede als Effizienzunterschiede auf der Ebene hierarchieniedriger Prozesse (Worterkennung) beschrieben.
- *Schematheoretische Ansätze* (z. B. Bartlett 1932) 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).

Texte verstehen

In Theorien des Textverstehens (Kintsch 1998, van Dijk & Kintsch 1983; vgl. Coté & Goldman 1999) wird bezogen auf den Prozess der Konstruktion von Textrepräsentationen angenommen, dass Lesende verschiedene Formen der Repräsentation von Texten online, d. h. während des Lesens bilden (vgl. Abb. 1). Hierzu zählen

- die *wörtliche Repräsentation* (engl. surface code), die die genaue Wortwahl und Syntax beinhaltet,
- eine *propositionale Repräsentation* (engl. text base), die sich auf den Inhalt des Textes bezieht, und
- zusätzlich die Repräsentation in Form eines *Situationsmodells* (engl. situation model), die sich auf die im Text beschriebene Situation (mit den entsprechenden Akteuren, Handlungen, Orten etc.) bezieht.

Abb. 1 stellt einen idealtypischen Verlauf hinsichtlich der Prozesse des Textverstehens dar:

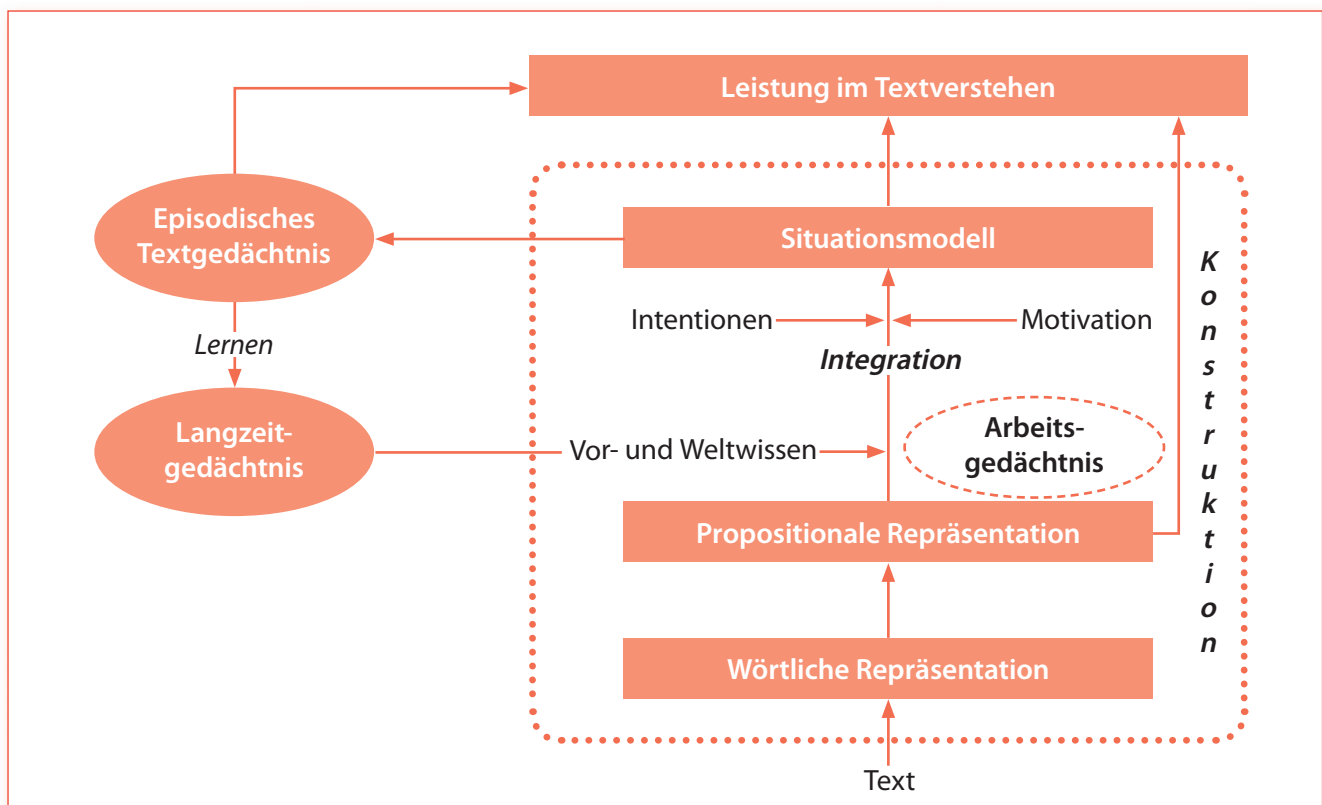


Abb. 1: Modell des Textverstehens in Anlehnung an Kintsch (1992) mit idealtypischer Generierung einer Leistung im Textverstehen

Obwohl z.T. auch weitere Repräsentationsformen angenommen werden (z. B. Graesser, Millis & Zwaan 1997), besteht zumindest für diese drei Repräsentationsformen 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 aufrechterhalten.

Die *Textbasis* (*propositionale Repräsentation*) beinhaltet die Bedeutung, nicht jedoch die exakte Wortwahl und Grammatik. Die Bedeutungsrepräsentation geschieht über die Verarbeitung (Verkürzung und Verdichtung) explizit im Text vorkommender Propositionen. Für die propositionale Textrepräsentation sind – zur Herstellung lokaler Textkohärenz – ebenfalls einige hierarchieniedrige Inferenzen notwendig.

Die Bildung einer propositionalen Textrepräsentation und die Repräsentation in Form eines Situationsmodells sind das Resultat einer komplexen Interaktion zwischen

- den expliziten Merkmalen des Textes,
- den Fähigkeiten und Kapazitäten des Lesers (z. B. Vor- und Weltwissen, generische Lesefähigkeiten) und
- der Aufgabe bzw. den Zielen des Lesers, die während des Lesens erreicht werden sollen.

Besonders bei der Entstehung eines Situationsmodells des Textes spielen die Integration des Vorwissens des Lesers und seine Intentionen beim Lesen eine große Rolle. Die hierfür notwendigen sog. hierarchiehöheren Leseprozesse zielen u. a. auf die Herstellung einer globalen Textkohärenz ab, wofür es notwendig ist, Informationen aus früheren Textstellen aktiv im Arbeitsgedächtnis zu behalten und mit neueren Informationen aus dem Text sowie mit bestehendem Vorwissen zu verknüpfen.

Lesesozialisation

Im Kontext der Sozialisationsforschung wurden zudem Modelle der Lesekompetenz entwickelt, nach denen sich diese explizit nicht nur auf die (kognitiven) Prozesse der Informationsverarbeitung beim Textverstehen und Lesen bezieht, sondern darüber hinaus auch auf Einstellungen, Haltungen und z. T. auch auf das Lesen bezogene Verhaltensweisen (z. B. Hurrelmann 2004). Ein derart weit gefasstes Verständnis von Lesekompetenz wurde etwa beim DFG-Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ zugrunde gelegt (vgl. Groeben 2004). Ein weiter Begriff von Lesekompetenz ist für das Verständnis von Prozessen der Lesesozialisation insofern zentral, als dass Lesekompetenz vorrangig aus der Perspektive des Hineinwachsens in die Lesekultur und die Teilhabe an dieser gesehen wird. Daher ist es nicht nur von Bedeutung, ob Personen prinzipiell in der Lage sind, Texte zu verstehen, sondern darüber hinaus auch, über welche Haltungen und Einstellungen sie verfügen und wie häufig sie lesen.

Lesekompetenz kann enger oder weiter gefasst werden

Die Unterschiede in den wissenschaftlichen Auffassungen und Definitionen von Lesekompetenz hängen unter anderem von den damit verbundenen Fragestellungen ab. Der Vorteil einer engeren Definition besteht darin, dass die Bereiche „Fähigkeit“, „Motivation“ und „Einstellungen“ analytisch getrennt werden und damit im jeweiligen Einfluss aufeinander beschrieben werden können. Bei einem weiter gefassten Begriff der Lesekompetenz, wie er in der Lesesozialisationsforschung angenommen wird, sind diese Bereiche hingegen untrennbar miteinander verwoben, was dem Gegenstandsbereich der Sozialisationsforschung eher entspricht. Gleichwohl ist anzumerken, dass Lesefähigkeit/-fertigkeit, Einstellungen, Emotion, Motivation und Praktiken – unabhängig davon, ob sie im wissenschaftlichen Arbeiten getrennt voneinander oder zusammengefasst analysiert werden – im Prozess des Lesens und Textverstehens eng miteinander einhergehen.

Zusammenfassend kann Lesekompetenz als eine zeitlich relativ stabile Fähigkeit 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 lediglich als zentrale Einflussgrößen aufgefasst werden, ist eher wissenschaftlich analytisch relevant. Für die Praxis der Leseförderung sind Definitionsaspekte jedoch zu vernachlässigen, da die Frage, welche Förderung effektiv ist, hiervon unabhängig zu sehen ist.

Entwicklung von Lesekompetenz

Für Kinder, die im deutschen Sprachraum mit Deutsch als Muttersprache aufwachsen, kommt es bis zum Ende der Jahrgangsstufe 1 zu entscheidenden Fortschritten beim Schriftspracherwerb, insbesondere beim Erlernen von Graphem-Phonem-Korrespondenzen und bei der Lautsynthese. So können am Ende der Jahrgangsstufe 1 in der Regel neue und unbekannte Wörter oder auch Pseudowörter erlesen werden und gegen Ende der

zweiten Jahrgangsstufe können Kinder einen ihnen unbekanntem Text relativ flüssig lesen (Scheerer-Neumann 1997).

Im weiteren Verlauf der Grundschulzeit lösen sich die Kinder dabei vermehrt vom sog. alphabetischen Prinzip und nehmen zunehmend größere Einheiten (Silben, ganze Wörter) wahr. Dies führt dazu, dass das Lesen insgesamt weniger Aufmerksamkeit erfordert, d. h. automatisiert mit direktem Zugriff auf das mentale Lexikon abläuft. Die Leseflüssigkeit steigt hierdurch deutlich an (s. a. Günther 1986).

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 im Rahmen der frühen Lesesozialisation als wichtiger Prädiktor angesehen.

Auch nach einem gelungenen Schriftspracherwerb in der Grundschule ist die Entwicklung der Lesekompetenz 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, die für den Aufbau einer kohärenten Textrepräsentation und damit das Textverständnis von hoher Bedeutung ist, bildet den Ansatzpunkt für die Förderung von Textverstehensstrategien.

3. Schwerpunkte der Lesekompetenzförderung

Die hier skizzierten Schwerpunkte der Lesekompetenzförderung stellen den Kern eines möglichen fächerübergreifenden Lese(kompetenz)curriculums dar. Die Auswahl der nachfolgend genannten Förderbereiche – aufgefasst entweder als Prädiktoren oder als Teilbereiche der Lesekompetenz (vgl. Punkt 2) – begründet sich primär darüber, dass es sich um veränderbare Merkmale und Prozesse handelt, deren Veränderung in der Regel Verbesserungen der Lesekompetenz nach sich zieht. Folgende Ansätze werden ausgewählt und im weiteren Textverlauf näher erläutert:

- 3.1 Training basaler Lesefertigkeiten
- 3.2 Steigerung der Lesemotivation
- 3.3 Erweiterung und Anwendung von Diagnosefähigkeit
 - bei Lese- und Verstehensanforderungen
 - bei Verstehensleistungen
- 3.4 Gabe von Feedback
- 3.5 Thematisierung des Leseprozesses
 - Vermittlung von Strategien und Anregung von Selbstregulation

Mit dem Ziel, die fachübergreifende Zusammenarbeit und die fachliche Förderung zu konkretisieren, werden die auf die genannten Schwerpunkte bezogenen Inhalte und Prozesse der Förderung zunächst beschrieben und hinsichtlich ihrer Auswahl begründet. Dieser, nach Schwerpunkten geordneten Darstellung schließt sich jeweils eine Konkretisierung von Möglichkeiten der schulischen bzw. unterrichtlichen Umsetzung der Förderung in diesen Bereichen an.

3.1 Training basaler Lesefertigkeiten

Bereiche der Förderung

Im Vergleich zu anderen Förderbereichen (vgl. Artelt u. a. 2005; Streblov 2004) ist das Training basaler Lesefertigkeiten in Deutschland in der Literatur und in konkreten Förderprogrammen vergleichsweise wenig berücksichtigt worden (s. a. Rosebrock & 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 verschiedenen Studien mit Grundschulkindern wurden entsprechend positive Zusammenhänge zwischen Leseflüssigkeit und Leseverstehen nachgewiesen (Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin & Deno 2003; s. a. Stahl & Hiebert 2005). Je weiter die Worterkennung automatisiert ist, die Leseflüssigkeit zugenommen hat, desto mehr kognitive Ressourcen stehen für das Verstehen des Textes, d. h. das Ziehen von Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen, die Überwachung des eigenen Verständnisses beim Lesen und den Einsatz von verstehensförderlichen Strategien zur Verfügung.

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. Als einzelne Aspekte von *Fluency* werden Lesegeschwindigkeit, Genauigkeit, Automatisierung und sinnbetontes Lesen unterschieden:

Lesegeschwindigkeit

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 Kapazität für höhere Verständnisprozesse frei wird. Trotz der während der Grundschulzeit zu beobachtenden enormen Zunahme der Lesegeschwindigkeit (vgl. Lenhard & Artelt 2009) sind die anfänglichen Leistungsunterschiede zwischen einzelnen Schülern jedoch 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 Jahrgangsstufe bereits schneller lesen als die leistungsschwächsten 20 Prozent am Ende der achten Jahrgangsstufe (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

Der Aspekt „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. 157 f.) 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. Leser mit einer 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 Bedeu-

tung des Gelesenen nicht wirklich erfassen können. Sie haben den Sprung „beyond accuracy to automaticity“ noch nicht vollzogen.

Automatisierung

Automatisierung bedeutet, dass besonders die hierarchieniedrigeren Prozesse des Lesens 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 Kennzeichen 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

Leser sollten nicht nur exakt und schnell dekodieren, sondern darüber hinaus auf Satz- und lokaler Textebene auch betont und sinngestaltend (vor)lesen können. 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 Sinn-einheiten 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 diskutiert werden, ob es eher als Ausdruck bzw. Resultat von Lesekompetenz aufgefasst oder aber als ursächlich für das Entstehen von Lesekompetenz bzw. das Textverstehen angesehen werden sollten. 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 dass dies über verschiedene Wege auch positive Auswirkungen auf das Textverstehen hat, wie 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.“

Anregungen für die Förderpraxis

Fluency

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, seither 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).

Laut- und/oder Viellesen?

Leseflüssigkeit wird primär durch 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 Hauptsache zwei Zugänge ausmachen. Die beiden Ansätze bestehen in:

- *Lautlese-Verfahren*, die über angeleitetes Training eine direkte Förderung der einzelnen *Fluency*-Komponenten ansteuern, und
- *Viellese-Verfahren*, 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 Gegensätze, sondern als durchaus miteinander vereinbarende Ansätze zu sehen und ihre jeweiligen Einsatzmöglichkeiten, Stärken und Schwächen in Abhängigkeit von schulischen Möglichkeiten, fachlichen Anforderungen und spezifischen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler zu bewerten (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.

Lautlesen

Die für die Förderung der Leseflüssigkeit (in den USA) über das *laute Lesen* etablierten Verfahren (vgl. Rasinski 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 Schüler aus. In Bezug auf die Altersspanne laufen diese Programme vorrangig in den Jahrgangsstufen zwei bis fünf. Schwache Leser profitieren jedoch auch in der späteren Schulzeit deutlich von diesen Programmen. Der Bericht des National Reading Panels ruft eindeutig dazu auf, Lautlese-Verfahren fest in den schulischen Leseunterricht zu integrieren.

Vielleesen

Im Gegensatz zu den Lautlese-Programmen basieren die *Viellese-Programme* 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. drei- bis viermal 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 Viellese-Programmen 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).

Viellese-Programme 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.

Übung, Ritual, Matthäus-Effekt

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 Viellese-Verfahren 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.

3.2 Steigerung der Lesemotivation

Art, Entwicklung und Bedeutung der Lesemotivation

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.

Art der Lesemotivation

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.

Typisch für eine intrinsische Form der Lesemotivation sind die folgenden Merkmale (s. a. Guthrie & Anderson 1999):

- die erlebte Herausforderung beim Lesen,
- das Gefühl der kognitiven Einbezogenheit,
- die eingeschätzte Bedeutung der Lesekompetenz,
- die Neugier und soziale Aspekte des Lesens sowie
- die positive Einschätzung der eigenen Lesekompetenz.

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 extrinsisch motivierte Leser strebt dabei entweder positive Konsequenzen an oder versucht, negative Konsequenzen zu vermeiden. Typisch für eine extrinsische Lesemotivation sind entsprechend folgende Merkmale:

- das Streben nach Anerkennung,
- die Disposition, nur bei Vorhandensein äußerem Drucks zu lesen,
- die Tendenz, sich beim Lesen mit anderen zu vergleichen, sowie
- ein Lesen, das vorrangig deshalb geschieht, um Noten zu verbessern.

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. Aufgrund der größeren Nachhaltigkeit intrinsischer Motivationsformen ist hier jedoch eine größere Wirkung zu erwarten.

Entwicklung der Lesemotivation

Nach übereinstimmenden Befunden nimmt die Lesemotivation insgesamt über die Schuljahre ab. Während die Grundschulzeit noch von viel Lesefreude begleitet ist, sinken ab etwa dem 11. Lebensjahr die Lesebereitschaft und die tatsächliche Lesepraxis kontinuierlich. Diese fast bei allen Lesern auftretenden motivationalen Einbußen werden in der Sozialisationsforschung als regelrechter *Leseknick* oder *Motivationskrise* bezeichnet (s. a. Rosebrock 2004).

Das Ausmaß dieses Rückgangs hängt von der jeweiligen sozialen Gruppe und vom Geschlecht ab. Nach Rosebrock (2004) haben etwa zwei Drittel der Jugendlichen am Tiefpunkt dieser Entwicklung in den Jahrgangsstufen 8 und 9 das Freizeitlesen annähernd ganz eingestellt. 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 beobachtenden Ergebnisse, dass der Rückgang der Lesemotivation und Lesehäufigkeit insbesondere mit einem Rückgang der Einschätzung der eigenen Kompetenzen und dem Streben nach diesbezüglicher Anerkennung einhergeht. 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 einzuleiten.

Lesemotivation – Lesemenge – Leseverständnis

Lesemotivation wirkt primär deshalb positiv auf die Lesekompetenz, weil sie die Lesemenge positiv beeinflusst und eine erhöhte Lesemenge ein gesteigertes Leseverständnis bewirkt (vgl. Abschnitt 3.1). Cunningham und Stanovich (1997) geben an, dass 23 Prozent des Zuwachses an Leseverständnis zwischen den Jahrgangsstufen 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, zu einer höheren Effizienz der Lesegeschwindigkeit bzw. Leseflüssigkeit sowie zu einem positiveren lesebezogenen Selbstkonzept, aus dem evtl. auch die Wahl einer anspruchsvolleren Lektüre resultiert. 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.

Anregung für die Förderpraxis

Der Ansatz, die lesebezogene Motivation bzw. lesebezogene Einstellungen zu eigenständigen Zieldimensionen der Förderung zu erklären, basiert auf dem Gedanken, hierdurch eine vermehrte Lesehäufigkeit und – damit verbunden – eine Steigerung der Lesefähigkeiten zu erreichen.

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 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.

Externe und interne Anreize und Strukturen

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 Schüler im Unterricht über den Ausbau von Lesepatenschaften mit dem Ziel der Unterstützung und Etablierung von Lesemotivation bis zur Leseförderung durch Schreibförderung (Zeitungsprojekte).

Bei der Förderung von Lesemotivation über Wettbewerbe und durch Anreize für Viellesen muss jedoch beachtet werden, dass Leser mit Schwächen in hierarchieniedrigen Komponenten des Lesens (Lesefertigkeiten) hiervon unter Umständen wenig profitieren, da sie bereits auf niedrigerer Ebene scheitern und 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 die Beteiligung der Schüler an der Auswahl der Texte zu sein, eine Praxis, die in allen Unterrichtsfächern möglich ist.

Als zentraler Wirkfaktor der Förderung von Lesemotivation haben sich authentische Leseanlässe und -aufgaben erwiesen (s. a. Strebblow 2004). Zudem kommt es darauf an, Leserituale zu schaffen, z. B. über die Etablierung längerfristiger Leseteams wie Tandems oder Lesepatenschaften. Im unterrichtlichen Kontext sollte die Funktionalität des Lesens für unterschiedliche Zwecke herausgestellt und für die Schüler erkennbar gemacht werden.

3.3 Erweiterung und Anwendung von Diagnosefähigkeit

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; Artelt & Gräsel 2009), was wiederum als eine zentrale Voraussetzung für effektiven Unterricht im Allgemeinen und individuelle Förderung im Besonderen betrachtet wird. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften wird daher in der aktuellen Diskussion im Bildungswesen immer wieder eingefordert.

Dem Ansatz 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.

Bereiche der Förderung

Diagnose von Lese- und Textverstehensanforderungen

Die für die Lese(kompetenz)förderung relevanten diagnostischen Urteile beziehen sich neben der summativen Bewertung in Bezug auf gelingende bzw. misslingende Lese- und Textverstehensprozesse auf die hierfür notwendigen Verstehensanforderungen und textlichen Grundlagen (s. a. Artelt 2009). Hierbei stellen sich z. B. die folgenden Fragen:

- Was macht Textverstehensaufgaben schwer oder leicht?
- Welche typischen Fehler werden gemacht?
- Welche Strategien/Prozesse sind zur Bewältigung von Verständnisproblemen notwendig?
- Woran wird Textverstehen festgemacht?
- Welche Anforderungen stellen Texte/Aufgaben in Bezug auf Wortschatz, Konzentrationsfähigkeit und die Bereitschaft und Fähigkeit von Schülern, Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen zu ziehen?

- Welche Fragen zu Texten lassen sich mit dem und welche ohne den Text beantworten?
- Wie motivierend sind Lesematerialien (und für wen)?

Spezifische Anforderungen an die Art bzw. Qualität des Lesens ergeben sich dabei sowohl aus dem Lesestoff (z. B. Textsorte, Textschwierigkeit) 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 dabei 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 (auch Erzähltexte) andererseits herangezogen (vgl. Groeben 2004). Mit Blick auf die Leseförderung als Aufgabe aller Fächer sind zudem feinere Differenzierungsniveaus relevant, die sowohl fachspezifische Textsorten und Genres als auch fachbezogenen Sprachgebrauch berücksichtigen.

Kenntnisse 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, da hierdurch vorhandenes Vorwissen aktiviert wird, mit dessen Hilfe Kohärenzlücken geschlossen werden können. Auch die Lesegeschwindigkeit erhöht sich auf diesem Wege.

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) weisen auch andere Textsorten Regelmäßigkeiten hinsichtlich Aufbau und Struktur auf (z. B. Gesetzestexte, Gebrauchsanweisungen). 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).

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, Fragen zum Text zu beantworten und wiederzugeben, was gelesen wurde) hat. Der sowohl für schwache als auch für gute Leser nachweisbare Zuwachs ist dabei für schwache Leser 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 und Satzlänge 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 Denkprozesse bzw. Schlussfolgerungen 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 Schüler in der Lage sind,

- die Bedeutung von einzelnen Wörtern sowie
- den Inhalt, die Form und die Funktion einzelner Sätze im Text zu bestimmen,
- die Situation zu verstehen, die mit dem Text be- bzw. umschrieben wird,
- den Inhalt, die Form und die Funktion von längeren Absätzen im Text zu identifizieren und zu verstehen sowie
- die Ziele und rhetorischen Strategien des Autors zu verstehen.

Bei Defiziten in einzelnen dieser Teilfähigkeiten kann das Verständnis des gesamten Textes scheitern, weshalb der differenzierten Diagnose der Gründe des Scheiterns 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 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 „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 sieben Handlungsfeldern der KMK (2001), die nach Veröffentlichung der Ergebnisse zu PISA 2000 beschrieben wurden, wurde die Steigerung der methodischen und diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften zum expliziten Ziel erklärt. Dies findet auch Niederschlag in den bereits genannten Gemeinsamen Empfehlungen von KMK und BMBF von 2008.

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 und können also sowohl basale Komponenten wie die der *Fluency* (Geschwindigkeit, Genauigkeit, Automatisierung der Worterkennung) umfassen 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 die Basis für eine angemessene individuelle Förderung darstellen.

Anregungen für die Förderpraxis

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 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 liegen jedoch wesentliche Potenziale des Konzepts der Leseförderung als Aufgabe aller Fächer.

Vergleichs- und Orientierungsarbeiten

Ein zentraler Ansatzpunkt für die Förderung von Diagnosefähigkeit sowohl in Bezug auf die Lese- und Textverstehensleistungen der 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. Lehrkräfte sollten sowohl die Verwendung von Strategien der Schüler beim Lesen überwachen als auch ihren Erfolg in Bezug auf konkrete Textverstehensanforderungen. Die Ergebnisse dieser 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 Lehrplanexperten 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 (z. B. „An welchem Ort spielt die Sage?“),
- Aufgabenmodelle mit offenen Aufgaben von geringer Komplexität, wie sie vor allem in Lernsituationen verwendet werden (z. B. „Was fällt euch auf?“, „Wie findest du das Verhalten des kleinen Jungen?“), und
- Aufgabenmodelle, 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 es, sie zu formulieren. Aufwand bei der Aufgabenkonstruktion ist immer dann erforderlich, wenn das Arbeitsfeld näher bestimmt und die Komplexität der Leseaktivität angemessen dimensioniert werden müssen.

Professioneller Austausch

Ein wichtiger Aspekt der fachlichen wie auch fachübergreifenden Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften besteht darin, Anforderungs- und Kompetenzerwartungen bezüglich der Lesekompetenz von Schülern 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 Schüler bei bestimmten Texten und/oder Verstehensanforderungen scheitern und wie ihr Umgang mit Verständnisschwierigkeiten unterstützt werden kann (s. a. Abschnitt 3.5).

Die kontinuierliche Auseinandersetzung sowohl mit dem Schwierigkeitsgrad von Texten und Anforderungen (sowie den sie determinierenden Faktoren) als auch mit der Bewertung von Schülerleistungen führt in allen Fächern nicht nur zu einer stärkeren Sensibilität für die hiermit verbundenen Prozesse und zu 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.

3.4 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 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.

Generell kommt es dabei besonders darauf an, dass Rückmeldungen sowohl zum Lese- bzw. Textverstehensprozess als auch zum Resultat gegeben werden. Dies ermöglicht eine realistische Zielsetzung für weitere Leseanforderungen, die für die Justierung des Können-Erlebens 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 Schüler. Erfolge in Bezug auf das Textverstehen und Gründe für nicht erfolgreiche Textverstehensprozesse müssen für Lesende sichtbar gemacht werden.

Die im Rahmen der Diagnosefähigkeit (in Bezug auf Leistungen und Anforderungen) genannten Punkte stehen in einem engen Zusammenhang mit den Möglichkeiten, die Gabe von Feedback im schulischen Alltag zu fördern. 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.

3.5 Thematisierung des Leseprozesses

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 Textrepräsentation 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 und vorhandenes inhaltliches Vorwissen genutzt wird, um relevante Informationen zu identifizieren. Einzelne Textstellen müssen ggf. erneut gelesen werden. Dabei gilt es, Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen. Die nicht prinzipiell automatisch ablaufenden Prozesse beim verstehenden Lesen werden unter dem Begriff „Strategie“ zusammengefasst.

Defizite

In der einschlägigen Forschungsliteratur wird immer wieder betont, welche Schwierigkeiten Lehrkräfte haben, Strategien der Textbearbeitung so zu vermitteln, dass 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 (z. B. Weinert 1994).

Zielgerichtetes Lesen

Effektive Selbstregulation beim Lesen besteht in der Fähigkeit von Schülern, anforderungs- und situationsangemessene Lesestrategien auszuwählen, zu kombinieren und zu orchestrieren. In Abhängigkeit von den jeweiligen Anforderungen und Zielen beim Textverstehen sind dabei unterschiedliche Lesestrategien relevant. Relevant insofern, als dass sie trainierbar sind, ihre leistungsförderliche Wirkung in der Regel angenommen werden kann und sie Schüler dazu befähigen, ihr Lesen zu steuern und effektiv zu gestalten.

Lesestrategien werden nach ihrer Funktion (Abb. 2) in der Regel in kognitive und metakognitive Strategien unterteilt (vgl. Mandl & Friedrich 2006). Besonders aus der Forschung zum Umgang mit Texten ist deutlich geworden, dass sich gute und schwache Leser hinsichtlich ihrer metakognitiven Verstehensüberwachung und ihres Einsatzes an angemessenen kognitiven Strategien (bspw. Zusammenfassen des Textes als Organisationsstrategie) unterscheiden.

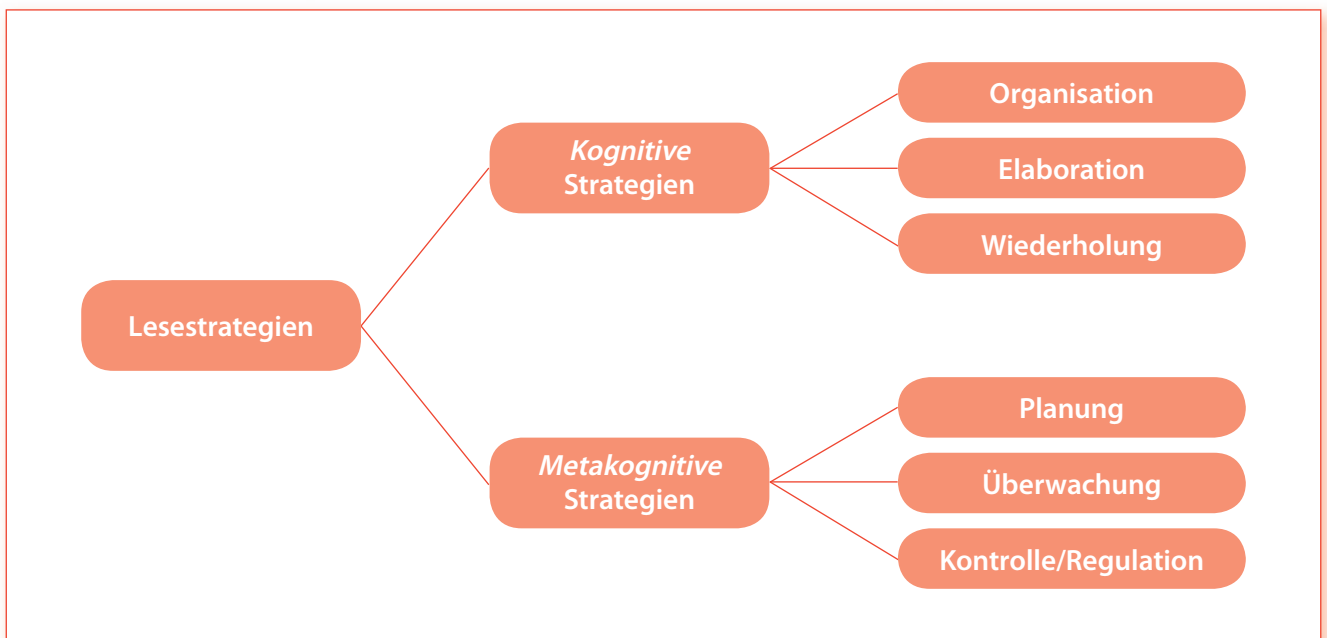


Abb. 2: Lesestrategien nach ihrer Funktion nach Mandl und Friedrich (2006).

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 dem Lesen*, *während des Lesens* und *nach dem Lesen*. Diese Einteilung nach dem Zeitpunkt des Strategieeinsatzes im Leseprozess kann sowohl kognitive als auch metakognitive Strategien beinhalten (Abb. 3).

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.

Metakognitive Strategien

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 sowie
- der Kontrolle und Regulation.

Zur *Planung* einer Lese-Phase gehören u. a. das Setzen von Zielen, das Formulieren von Fragen an den Text und die Feststellung der Verstehensanforderungen. Diese Aktivitäten helfen dem Leser, 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 es zu lösen. 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.

Strategieinsatz beim Lesen

Im Sinne der Aktivitäten beim Lesen sind es vor allem die Prozesse der Planung, Überwachung und Regulation des Lesens, die eine zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Leseprozess darstellen:

		Leseziele	Lesestrategien
Leseprozess	VOR	sich der Leseaufgabe vergewissern, eine gezielte Lesehaltung einnehmen, schrittweises Vorgehen planen	Vorwissen aktivieren
			Hypothesen über möglichen Inhalt bilden
			Fragen an den Text formulieren
			Überfliegen des Textes
	WÄHREND	das eigene Verständnis überwachen, implizite und explizite Informationen mit dem bisherigen Wissen vergleichen, Verständnislücken erkennen	Fragen zum Gelesenen entwickeln
			Gelesenes mit Vorwissen verknüpfen
			Unbekanntes aus dem Kontext erschließen
			Unklarheiten und Inkonsistenzen im Text entdecken
	NACH	Verständnisprobleme überwinden; Verarbeitung des Textes, Nutzung auch nichttextueller Operationen zur Erfassung und Wiedergabe von Textstruktur und Textaussage	Überprüfen, ob Hypothesen bestätigt wurden und ob vorab gestellte Fragen an den Text geklärt wurden
Zusammenfassen des Textes (mündlich oder schriftlich)			
Grafiken, Modelle, Bilder zur visuellen Darstellung von Textaussagen			

Abb. 3: Lesestrategien nach Zeitpunkt des Einsatzes in Anlehnung an Badel (2009)

Die geeignete Auswahl an Strategien zur Erreichung des Leseziels bereits *vor* dem Lesen kann wesentlich zum Verständnis des Textes beitragen. So ist beispielsweise die Aktivierung des Vorwissens eine geeignete Strategie zur Erschließung eines Textes, noch bevor der eigentliche Prozess des Textverstehens begonnen hat. Das Herstellen einer kohärenten Textrepräsentation kann dann 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 *während* des Lesens und die sich daran 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 langsames Lesen, wenn die Über-

wachung fehlendes Verständnis angezeigt hat, erlauben die Anpassung des Lernprozesses an die Aufgabenanforderungen. *Nach* dem Lesen helfen Strategien wie das mündliche oder schriftliche Zusammenfassen des Textes oder die Übersetzung der Textinhalte in eine grafische Repräsentation, das Textverständnis weiter zu erhöhen.

Selbstregulation beim Lesen geht dabei mit einem großen Repertoire an Fähigkeiten zum strategischen, aufgaben- und zielbezogenen Lesen einher. Schüler, die ihr Lesen effektiv regulieren, verfügen über ein umfangreiches Wissen über Strategien (s. a. Artelt & Neuenhaus 2010). Sie verfügen zudem über konditionales Wissen, das die adäquate Auswahl von Strategien je nach Situation und Lernziel beinhaltet (wann und wo werden Strategien sinnvoll eingesetzt). Gleichzeitig überwachen sie den eigenen Lernprozess kritisch und passen ihr Leseverhalten entsprechend an.

Anregungen für die Förderpraxis

Es hat sich wiederholt gezeigt, dass kognitive und metakognitive Strategien rund um das Textverstehen gut und effektiv trainierbar sind. Die Forschung hat jedoch auch deutlich gezeigt, dass das Training von Strategien umfänglich und längerfristig geschehen muss, um wirksam zu sein. Das Erlernen von Strategien ist weder ein Reifungsprozess noch geschieht dies beiläufig. Treffender lässt sich der Erwerb von Strategien mit Hasselhorn und Gold (2006, S. 97) als ein „mühsames Geschäft“ beschreiben.

Die Forschung zum Einfluss der verschiedenen Lernstrategien auf das Verstehen und Lernen von Texten sowie Studien zur Förderbarkeit und Effektivität von Strategien sind außerordentlich umfangreich. Auch der umfassende Überblick zu Interventionsstudien in Bezug auf verstehendes Lesen, der vom US-amerikanischen National Reading Panel (2000) durchgeführt wurde, unterstreicht, dass Strategiekennnisse und effektive Strategienutzung durch Interventionen beeinflussbar sind und damit zentrale Stellschrauben im Prozess der Förderung von Lesekompetenz darstellen.

Was zeichnet gute Leserinnen und Leser aus?

Duke und Pearson (2002, S. 205 f.) kennzeichnen gute Leser über die folgenden Merkmale, die sowohl für die fachliche als auch die allgemeine Förderung von Lesestrategien wichtige Orientierungspunkte liefern und bei der Erarbeitung von Materialien und Konzepten zur Förderung der Lesekompetenz beachtet werden sollten:

- 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 sollten.
- Gute Leser *konstruieren, revidieren und hinterfragen* das entstehende Textverständnis.
- Gute Leser versuchen die *Bedeutung* von unbekanntem Wörtern 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 Leseпаusen und selbst nachdem das Lesen abgeschlossen ist.
- Für gute Leser ist Textverstehen ein befriedigender und produktiver Vorgang.

Instruktionsprinzipien der Strategievermittlung

Strategien entwickeln sich nicht spontan, sondern müssen durch Anleitung erlernt werden (Pressley 2002). Bei der Vermittlung von Lese- und Textverstehensstrategien ist es daher 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 demonstrieren und zu modellieren, d. h. durch lautes Denken und Kommentierung der eigenen Denk- und Verstehensprozesse beim Lesen zu kommunizieren. Neben der Aufklärung über den Nutzen und die Anwendungsbedingungen von Strategien ist es also sinnvoll, wenn der Trainer bzw. die Lehrkraft bei der Bearbeitung von Fragen zum Text genau beschreibt, welche Strategie er bzw. sie wie, wann und warum einsetzt (Baker 2008; Williams 2002) und wie sich ein Verständnis des Textes herausbildet. Über den Weg der verbalisierten Gedanken zu den Aufgabenanforderungen, zum Text, zu den eigenen Fähigkeiten und zur anzuwendenden Strategie kann für die Schüler ein Modell der Strategieanwendung entstehen.

Da ihr Einsatz von Strategien von Schülern persönlich als lohnenswert erlebt werden muss, ist es neben der Vermittlung von Strategien wichtig, dass der Einsatz – mit Unterstützung und später selbständig – ausgiebig und in unterschiedlichen Situationen geübt wird und die Strategien somit auch in ihrer Gewinn bringenden Wirkung auf das Textverstehen erlebt (s. a. Schoenbach, Greenleaf, Cziko & Hurwitz 1999) und letztlich eigenverantwortlich eingesetzt werden.

„Reziprokes Lehren und Lernen“ als Beispiel

Das Programm des Reziproken Lehrens (Palincsar & Brown 1984; s. a. Demmrich & Brunstein 2004) ist ein Beispiel für eine gelungene Umsetzung der oben genannten Instruktionsprinzipien. Das Programm hat sich bei unterschiedlichen Durchführungsbedingungen (Anzahl trainierter Strategien, Altersgruppen und Lesefähigkeiten der trainierten Kinder) als effektiv erwiesen und führt neben einem verbesserten und selbständigen Einsatz von Strategien beim Lesen oft auch zu einer Verbesserung der Lesekompetenz der trainierten Schüler (National Reading Panel 2000). Das Programm beschränkt sich auf die Vermittlung und Übung von nur vier Strategien, die intensiv geübt werden:

- Vorhersagen,
- Fragen an den Text stellen,
- Unklarheiten beseitigen,
- Zusammenfassen.

Zentrales Element des Reziproken Lehrens ist neben der informierten Instruktion, dem Lernen in kooperativen Kleingruppen und der ausführlichen Übungsphase der trainierten Kindern mit einzelnen Strategien des Textverstehens die Tatsache, dass Kinder während des Trainings in die Rolle des Lehrers schlüpfen. Sie führen somit nicht nur selbst Strategien aus und üben diese, sondern machen sich auch Gedanken über deren Angemessenheit und Ausführungsqualität bei anderen Trainingskindern. Auf diese Weise werden Kinder an die Überwachungsaktivitäten während des Strategieeinsatzes, wie er später für den selbständigen Gebrauch der Strategien nötig ist, herangeführt. Der Einsatz verschiedener Texte zusammen mit der expliziten Thematisierung der Anwendungsmöglichkeiten einzelner Strategien ist – gepaart mit Übungen, die den Erfolg von Strategien für die Schüler erfahrbar machen – für den Transfer von Strategien auf verschiedene Anwendungssituationen hilfreich.

Wirksamkeit von Trainingselementen

Förderprogramme im Bereich des Lesens und der Strategievermittlung gibt es viele. Sie können sehr umfassend (z. B. Guthrie, Wigfield u. a. 2004) oder aber als Einzelmaßnahmen konzipiert sein, die von externen Personen in oder außerhalb von Schule durchgeführt werden. Mit dem Anspruch, verlässliche Aussagen über die Effektivität der unterschiedlichen Maßnahmen zu erhalten, hat das National Reading Panel die in verschiedenen Programmen implementierten Förderelemente auf Basis von Forschungsergebnissen zu ihrer Wirksamkeit untersucht. Bezüglich der Vermittlung von Lesestrategien stellen die Autoren des Schlussberichts (National Reading Panel 2000) verschiedene Arten der Instruktion von Lesestrategien bzw. zu fördernde Strategien 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 Organizern* („including story maps, where readers make graphic representations of the material to assist comprehension“),
- *Beantwortung von Fragen* („question answering, where readers answer questions posed by the teacher and receive immediate feedback“),
- *Generierung von Fragen* („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“).

Die Wirksamkeit von Strategietrainings kann vor allem bei schwachen Lesern hinter den erwarteten Effekten zurückbleiben. Gründe hierfür finden sich u. a. in noch nicht optimal automatisierten hierarchieniedrigen Leseprozessen, wodurch der strategisch-zielbezogenen Textarbeit keine bzw. nur unzureichende Kapazitäten zur Verfügung stehen. So zeigten Naumann, Richter, Christmann & Groeben (2008), dass die für die effektive Strategieverwendung notwendigen Ressourcen bei Lesern mit geringen Arbeitsgedächtniskapazitäten nicht in ausreichendem Maße aufgebracht werden konnten, was ein ineffektives Strategietraining für diese Gruppe zur Folge hatte.

Ringens um den Sinn

Textverstehen kann als ein permanentes Bemühen um den Sinn des Gelesenen aufgefasst werden. Besonders für schwache Leser 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 Schülern oft vorenthalten. Aber auch erfahrene Leser 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 unterstützt werden, dass vermehrt über das Verständnis und den Inhalt von Texten gesprochen wird. Hierbei sollte es sowohl darum gehen, das Verständnis einzelner Wörter und Konzepte zu überprüfen und diese ggf. zu klären, als auch darum, zentrale Aussagen des Textes herauszuarbeiten und zu begründen sowie die Angemessenheit von Schlussfolgerungen und Deutungen in Bezug auf den gelesenen Text zu besprechen. Das Vorwissen der Schüler über den typischen Aufbau von Texten und die ggf. auch spezifische Verwendung von Sprache in einzelnen Fächern ist darüber hinaus ein zentraler Einflussfaktor. Hierbei stellen sich folgende grundsätzliche Fragen:

- 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 selbständige Schülerarbeit sollten dabei klare und realisierbare Lese- und Verstehensziele formuliert werden. Insgesamt sollten kognitive und metakognitive Lesestrategien zur Förderung der Lesekompetenz in jedem Fach zum Einsatz kommen. Der fachliche Austausch im Kollegium kann hierbei entscheidend zur Erweiterung der eigenen Lehrkompetenz beitragen.

4. Förderung der Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer und der gesamten Schule

Lesen ist nicht nur ein Thema für den Deutschunterricht!

Trotz des hohen Stellenwertes der Schriftsprache in fast allen Unterrichtsfächern nehmen manche Lehrkräfte in der Sekundarstufe den oft wenig entwickelten 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 dabei 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 in der Regel schwach im fachlichen Selbstverständnis anderer Unterrichtsfächer verankert und damit in diesen Fächern häufig 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.

Chancen der Zusammenarbeit

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 Beschreibung von angemessenen Lern- und Lehrzielen in Bezug auf Lesen und Textverstehen sowie die Vermittlung von anforderungsadäquaten Lese- und Textverarbeitungsstrategien. Auf die zentrale Bedeutung eines lernförderlichen und informativen Feedbacks an die Schüler wurde bereits hingewiesen.

Auf dem Weg zur Leseschule

Im Rahmen von *ProLesen* wird die Verantwortung für die Lese(kompetenz)entwicklung von Kindern und Jugendlichen als gemeinsame Aufgabe aller Fächer und der gesamten Schule 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 darstellen.

Die hier skizzierten Inhalte der fächerübergreifenden Arbeit sind im Dialog mit Fachdidaktikern und Fachvertretern den jeweiligen Erfordernissen der Fächer und Schule anzupassen und mit Blick auf diese zu konkretisieren. Gleiches gilt hinsichtlich des Alters der Schüler und der Besonderheiten der jeweiligen Zielgruppe.

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 Anforderungen 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 im Sinne des KMK-Projekts *ProLesen* ist als Teil von Schulentwicklung zu verstehen. Sie 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 in den Kollegien zu initiieren und voranzutreiben.

Neben den hier skizzierten schulischen Förderschwerpunkten sind insbesondere noch die Möglichkeiten zu berücksichtigen, die sich auf die systematische Einbeziehung von Eltern in den Prozess der Lesekompetenzförderung ergeben. Zusätzlich sollten die viel versprechenden Kooperationsmöglichkeiten mit außerschulischen Partnern der Leseförderung berücksichtigt werden: öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken, Literaturhäuser, Buchhandel, Zeitungen, Zeitschriften und Verlage, Film und Theater (vgl. Artelt u. a. 2005).

Literatur

- Artelt, C. & Neuenhaus, N. (2010). Metakognition und Leistung. In W. Bos, O. Köller & E. Klieme (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 123–143). Münster: Waxmann.
- Artelt, C. (2009). Diagnostische Urteile von Lehrkräften im Bereich der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 125–136). Weinheim: Juventa.
- Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften – Gasteditorial. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3–4), 157–160.
- 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. (2008). Lesekompetenz in PISA und PIRLS/IGLU – Ein Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, Sonderheft 10/2008, 35–52.
- Badel, I. (2009). Vermittlung von Lesestrategien im Unterricht. In F. Hellmich & S. Wernke (Hrsg.), *Lernstrategien im Grundschulalter* (S. 146–159). Stuttgart: Kohlhammer.
- Baker, L. (2008). Metacognition in comprehension instruction: What we've learned since NRP. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-based Best Practices* (2. edition, pp. 65–79). New York: Guilford Press.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering*. Cambridge: University Press.
- 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* (pp. 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 Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten*. Dissertation, Universität Potsdam. [<http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2005/217/>]
- Graesser, A.C., Millis, K.K. & Zwaan, R.A. (1997). Discourse 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.
- Günther, K.B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 32–54). Konstanz: Faude.
- 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.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboada, A., Davis, M.H., Scaffiddi, N. & Tons, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403–423.
- 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), 81–112.
- Hosp, M. K., & Fuchs, L. S. (2005). Using CBM as an indicator of decoding, word reading, and comprehension: Do the relations change with grade? *School Psychology Review*, 34(1), 9–26.
- 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.
- Jenkins, J.R., Fuchs, L.S., van den Broek, P., Espin, C. & Deno, S.L. (2003). Sources of Individual Differences in Reading Comprehension and Reading Fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719–729.
- Kintsch, W. (1992). A cognitive architecture for comprehension. In H.L. Pick, P. van den Broek & D.C. Knill (Eds.), *Cognition: Conceptual and methodological issues*. (p. 143–163) Washington, DC: American Psychological Association.
- 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*. [http://www.bmbf.de/pub/gemeinsame_empfehlungen_iglu_und_pisa_06.pdf]
- Lenhard, W. & Artelt, C. (2009). Kompetenzen des Leseverständnisses. In W. Lenhard, W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Tests und Trends*. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Band 7 (S. 1–17). Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H., & Friedrich, H.F. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Naumann, J., Richter, T., Christmann, U. & Groeben, N. (2008). Working memory capacity and reading skill moderate the effectiveness of strategy training in learning from hypertext. *Learning and Individual Differences*, 18, 197–213.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based ... for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. [<http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/subgroups.htm>]
- 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 (S. 27–55). Tübingen: Max Niemeyer.
- 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*, 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.
- Scheerer-Neumann, G. (1997). Lesen und Leseschwierigkeiten. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S.279–325). Göttingen: Hogrefe.
- 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 highschool 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* (pp. 275–326). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stahl, S.A. & Hiebert, E.H. (2005). The „Word Factors“: A Problem for Reading Comprehension Assessment. In S.G. Paris & S.A. Stahl (Eds.), *Childrens Reading Comprehension and Assessment* (pp. 161–186). Mahwah: Erlbaum.
- 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(3), 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.
- Williams, J.P. (2002). Reading Comprehension Strategies and Teacher Preparation. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (pp. 243–260). Newark: International Reading Association.