



Maik Philipp

Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung

BELTZ JUVENTA

Maik Philipp

Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung

Maik Philipp

Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Maik Philipp, Jg. 1979, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Lesen innerhalb der Pädagogischen Hochschule in der Fachhochschule Nordwestschweiz. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Erwerb, der Sozialisation und der Förderung der Lese- und Schreibkompetenz.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de
Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
ISBN 978-3-7799-4214-6

*Zwischen den Zeilen
lesen wir richtig.
(Anke Maggauer-Kirsche)*

Inhalt

1	Vorwort	9
2	Einleitung	
	Dieses Buch und seine Ziele	11
2.1	Viereinhalb Stunden täglich – die Allmacht des Lesens im Alltag	11
2.2	Wozu noch ein Buch zur Leseförderung?	13
2.3	Zum Aufbau des Buches und einige Hinweise zum Gebrauch	18
3	Leseprozesse	
	Was zwischen Text(en) und lesender Person geschieht	20
3.1	Das Konstruktions-Integrations-Modell bei linearen Texten	20
3.2	Das Dokumenten-Modell bei mehreren linearen Texten	26
3.3	Hypertexte lesen und verstehen – zusätzliche Anforderungen	33
3.4	Zusammenfassung	36
4	Lesestrategien	
	Was sind Lesestrategien und wie lassen sich diese charakterisieren und anwenden?	39
4.1	Ein kurzer Selbstversuch mit einem Wikipedia-Text	39
4.2	Merkmale und Gruppen von Lesestrategien	42
4.3	Der modulare und vielgestaltige Charakter von Lesestrategien	46
4.4	Ein gut ausgebautes Strategiewissen als Basis der effizienten Strategienutzung	48
4.5	Lautes Denken und Strategieanwendung	50
4.6	Zusammenfassung	52
5	Lesestrategien und Texte	54
5.1	Den „idealen Leser“ bzw. die „ideale Leserin“ vor Augen – das Ziel der Lesestrategievermittlung	55
5.2	Einzelne lineare Texte lesen	57
5.2.1	Strategien vor dem Lesen	58
5.2.2	Adaptives Lesen beim Einstieg in den Text und während des Lesens	61
5.2.3	Sukzessives Interpretieren bzw. Verstehen	63
5.2.4	Vorhersagen der Textbedeutung sowie textnahes Prüfen	65

5.2.5	Text- und vorwissensbasierte Schlussfolgerungen gezielt anstellen	66
5.2.6	Zentrale Informationen identifizieren	69
5.2.7	Textteile aufeinander beziehen	72
5.2.8	Texteigenschaften während des Lesens gezielt überwachen und beurteilen	74
5.2.9	Verarbeitungsprozesse initiieren und überwachen	76
5.2.10	Probleme erkennen und beheben	80
5.2.11	Strategien nach dem Lesen	84
5.3	Mehrere lineare Texte lesen	86
5.3.1	Wichtige Informationen identifizieren	86
5.3.2	Texte und Informationen beurteilen	89
5.3.3	Verstehensüberwachung	91
5.4	Digitale und vernetzte Texte lesen	92
5.4.1	Potenziell zu lesende Texte bemerken	93
5.4.2	Wichtige Informationen identifizieren	94
5.4.3	Hypertexte, Websites und Informationen beurteilen	96
5.4.4	Verstehensüberwachung	97
5.5	Zusammenfassung	100
6	Strategievermittlung im Unterricht	101
6.1	Zur lesedidaktischen Verortung der Lesestrategievermittlung	102
6.1.1	Ein lesedidaktisches Modell der Lesekompetenz	102
6.1.2	Auf welchen Ebenen und an welchen Stellen die Vermittlung von Lesestrategien ansetzt	105
6.2	Meister des Lesens, Experten des Lesen-Lehrens	107
6.2.1	Die schülerseitigen Voraussetzungen: Wie Personen zu besseren Strategienutzern und Lesern werden	108
6.2.2	Als Lehrperson Lesestrategien vermitteln – ein Rahmenmodell	112
6.2.3	Wie Lehrpersonen immer bessere Strategievermittler werden	116
6.3	Aktiv Strategien vermitteln – einige Beispiele	124
6.3.1	Der Unterricht der Lehrerin Lynn Coy-Ogan	124
6.3.2	Wie sich Lynn Coy-Ogans Unterricht im Laufe der Zeit verändert hat	127
6.3.3	Modellieren – zwei Beispiele aus der Schreibförderung	130
6.4	Lesestrategien im Unterricht vermitteln – Tipps für die Umsetzung	135
6.4.1	Tipp 1: Finden Sie verfügbare Lesestrategien	136

6.4.2	Tipp 2: Wählen Sie eine geringe Zahl fachübergreifender und zielgerichteter Lesestrategien	137
6.4.3	Tipp 3: Vermitteln Sie fachübergreifende und zielgerichtete Lesestrategien mit wirksamen Vermittlungsmethoden	139
6.4.4	Tipp 4: Bekräftigen Sie die Nutzung von fachübergreifenden allgemeinen Strategien	142
6.4.5	Tipp 5: Motivieren Sie die Schülerinnen und Schüler zur Nutzung der vermittelten Strategien	142
6.4.6	Tipp 6: Suchen Sie nach zusätzlichen Strategien, die für Ihre Schülerinnen und Schüler außerdem nützlich sein könnten	145
6.4.7	Tipp 7: Ermutigen Sie Ihre Kolleginnen und Kollegen, etwas über Lesestrategien zu lernen und diese zu vermitteln	146
6.5	Ausblick: Die „Bennett Woods Elementary School“ – ein exzellentes Beispiel für die umfassende Lese- und Schreibförderung	147
6.5.1	Die Schule und ihre Leitung	147
6.5.2	Die Lehrpersonen und ihr Unterricht	148
6.5.3	Der Einbezug der Eltern	149
6.5.4	Die zwei unterrichtlichen und curricularen Schwerpunkte: Lese- und Schreibförderung	149
6.6	Zusammenfassung	154
	Literatur	158

1 Vorwort

„Zwischen den Zeilen lesen wir richtig“, so lautet das vorangestellte Motto dieses Buches. Wie sehr das tatsächlich der Fall ist, werden Sie gleich an sich selbst erleben, wenn Sie den nachstehenden Auszug aus einem zeitgenössischen Roman lesen.

Depesche Zweite

Beginnt hier zweite Bericht von Agent Ich, Spion Nummer 67, nach Ankunft Produktvertriebseinrichtung in ■■■■■■■■. Absatzgebiet Nummer ■■■■■■■■. Datum ■■■■■■■■. Für Protokoll, während amerikanische Winter ist Jugend unterworfen Zwangsunterricht, während Sommer amerikanische Jugend muss besuchen Einkaufszentrum.

Zaubertür geht stumm seitwärts in Mauer verschwinden, öffnet Zugang von außen. Nicht total Glas, Silberrahmen von Tür stranggepresstes Aluminium, gleitet weg, dahinter alte Frau, Sklavenfrau bekleidet mit rote Kittel, Aufschrift auf Schild an Klemmmechanismus an Kittelfront: „Doris“. Alte Wachfrau richtet graue Wolkenauge auf diese Agent, rollt Auge von Haar bis Füße und sagt mit Stimme wie uralt Papagei: „Willkommen bei Wal-Mart.“ Sagt: „Darf ich dir behilflich sein?“

Mund von diese Agent macht Lächeln, Gesichtsmuster freundlich Blickkontakt. Sage: „Verehrung entbiete alte Mutter ... wo verkauft hier Chinaprodukt 81-S-Gasdrucklader-Maschinengewehr mit sechshundertfünfzig Schuss pro Minute?“

Gesicht von alte Frau mumifiziert in sterbende Haut, Wolkenauge nur schaut, nicht blinzelt.

Agent Ich lächelt sagt: „Verehrte bald sterbende Mutter, vertreiben Sie Munition passend für Kroatienprodukt APS-Sturmgewehr Kaliber fünfundvierzig?“

Agent Ich lächelt atmet wartet.

Kehlkopf von alte Papagei ruckt rauf runter von Schlucken. Rotlack aufgeht als Mund, Lacklächeln schmilzt ab.

(Quelle: unveränderter Auszug aus dem Roman „Bonsai“ von Chuck Palahniuk, Anfang des 2. Kapitels)

Der syntaktische, absolut ungrammatisch wirkende Aufbau des Textteils ist gewollt (das gesamte Buch ist übrigens auf diese Art geschrieben) und erschwert zugegeben das Verständnis. Aber dies wird auch noch zusätzlich

dadurch erreicht, dass aus der Sicht eines Ausländers der US-amerikanische Alltag geschildert wird. Dennoch können Sie den Text verstehen. Aber man muss beim Lesen doch auch einiges auffüllen: Warum etwa ist ein Teil des Textes zu Beginn geschwärzt? Was ist mit „Zwangsunterricht“ gemeint? Was hat es mit der „Zaubertür“ auf sich? Welchen Beruf hat die Figur „Doris“? Und warum ist die Frage der anderen Figur nach zu erwerbenden Waren so befremdlich?

Die Antwort auf diese Fragen finden Sie nicht direkt im Text, sondern vor allem in Ihrem eigenen Wissen, das Sie aktiv anwenden mussten, um die textbezogenen Fragen wirklich beantworten zu können. Es ist also eine textseitig beeinflusste und leserseitig gesteuerte Interaktion, die dazu führt, dass man textbezogene Aufgaben erfolgreich bewältigt, obwohl der Text allein nicht die dazu nötigen Informationen vollumfänglich bereitstellt.

Zwischen den Zeilen zu lesen, das ist in aller Regel eine Vorgehensweise, die strategisches und selbstreguliertes Lesen kennzeichnet. Im Kern eines solchen Lesens steht die adaptive und zugleich hochgradig zielgerichtete Verwendung von Lesestrategien. Damit sind mentale Prozesse verschiedenster Art gemeint, die man im besten Falle flexibel dafür nutzt, lesebezogene Probleme möglichst effektiv zu beheben, wobei diese Probleme verschiedenster Couleur sein und praktisch jederzeit beim Lesen auftreten können. Strategien fungieren in diesem Sinne als geistige Werkzeuge, und im besten Fall hat man viele verschiedene solcher Werkzeuge in einem Werkzeugkoffer parat, um maximal handlungsfähig zu sein. Genau darum geht es in diesem Buch: was Lesestrategien sind, wie sie sich in die mentale Verarbeitung von Texten einfügen, welche Gruppen von Strategien es gibt, wie sie spezifischen Leseweisen dienen und – besonders wichtig für Sie als Lehrperson – wie man sie vermitteln kann. Dieses Buch möchte Sie insbesondere im letztgenannten Punkt unterstützen und deshalb umfassend, aber trotzdem noch recht kurz informieren. Das Buch richtet sich vornehmlich an Sprachlehrpersonen, aber im Grunde sind seine Adressaten alle Lehrpersonen, die mit Texten arbeiten, also auch solche aus sozial- und naturwissenschaftlichen Fächern.

2 Einleitung

Dieses Buch und seine Ziele

Worum geht es in diesem Kapitel? Wundern Sie sich bitte nicht, dass bei einer Einleitung wie dieser ein Kasten steht, der die Inhalte des Kapitels zusammenfassend und vorbereitend darstellt. „Advance Organizer“ werden solche Texte genannt und gelten schon seit geraumer Zeit als ausgesprochen günstig für das Leseverstehen (Christmann & Groeben, 1999) und das Lernen allgemein (Luiten, Ames & Ackerson, 1980). Weil das Ziel dieses Buches das Vermitteln von Wissen rund um das Thema Lesestrategien und ihre Bedeutung, Gestalt und Vermittlung bildet und weil das Ziel eine hohe Verständlichkeit ist, verdeutlichen die „Advance Organizer“ die Inhalte jedes Kapitels. Was erwartet Sie in dieser orientierungsstiftenden Einleitung? Zunächst stehen die vielgestaltigen und umfangreichen Leseaktivitäten des Alltags im Zentrum, um zu zeigen, wie schriftdurchtränkt unser Alltag inzwischen ist und wie viele verschiedene Leseanforderungen wir bewältigen müssen (2.1). Danach erfahren Sie, warum und wofür es dieses Buch gibt (2.2) und wie es systematisch aufgebaut ist (2.3).

2.1 Viereinhalb Stunden täglich – die Allmacht des Lesens im Alltag

Haben Sie sich schon einmal gefragt, wie viel Zeit Sie pro Tag mit dem Lesen verbringen und was Sie alles lesen? Ein Forschungsteam aus den USA hat sich für genau diese Frage interessiert und 400 freiwillig teilnehmende Erwachsene (der Großteil zwischen 20 und 64 Jahren alt) gebeten, über die Leseaktivitäten an zwei Tagen Auskunft zu erteilen (White, Chen & Forsyth, 2010); ein Wochentag entfiel bei Personen mit einem Arbeitsverhältnis auf einen Arbeitstag und der andere (bzw. bei Personen ohne Job: beide Tage) auf einen Nicht-Arbeitstag). Hierfür kam ein Tagebuch zum Einsatz, in dem die Studienteilnehmer zahlreiche Leseaktivitäten samt ihrer Dauer festhielten. Das Ergebnis: Im Durchschnitt summierten sich die Leseaktivitäten auf 272 Minuten auf. Das entspricht mehr als viereinhalb Stunden, täglich wohlgemerkt.

Die Forscherinnen unterschieden vier große Gruppen von Texten: a) kontinuierliche Fließtexte, b) diskontinuierliche Texte (wie Listen), c) Texte, die Zahlen enthielten, und zu guter Letzt d) Hybridformen von Texten, die sowohl kontinuierliche als auch diskontinuierliche Textelemente enthalten. Kontinuierliche Fließtexte absorbierten mit 98 Minuten mehr als ein Drittel (36 Prozent) der Lesezeit. Texte mit Zahlen schlugen mit 94 Minuten (35 Prozent) ähnlich zu Buche. Hybridtexte mit kontinuierlichen als auch diskontinuierlichen Elementen kamen auf 40 Minuten Lesezeit pro Tag (15 Prozent), und rein diskontinuierliche Texte auf 25 Minuten (9 Prozent). Die übrige Viertelstunde Lesezeit entfiel auf andere, zum Teil nicht zuordenbare Texte. Dabei gab es noch einen Unterschied hinsichtlich der (Nicht-)Arbeits-tage und des Beschäftigungsstatus: An Arbeitstagen lasen die Erwachsenen eher Texte mit Zahlen, an Tagen, an denen die Personen nicht arbeiteten, etwas mehr kontinuierliche Texte.

Was aber genau lasen die Erwachsenen? Hierfür wurden in der Studie die beiden am häufigsten gelesenen Textsorten (kontinuierliche Texte und solche mit Zahlen) noch einmal genauer betrachtet. Hinsichtlich der kontinuierlichen Texte ergab sich folgende Reihung besonders häufig gelesener Texte: Zeitschriften/Zeitungen (36 min), elektronische Korrespondenz wie Mails (33 min), Informationsmaterialien wie Berichte oder Broschüren (30 min), Bücher (18 min), Anleitungstexte (14 min) und Konsumentenmaterial wie Verträge, Kataloge, Werbung (14 min). Bücher und Zeitschriften bzw. Zeitungen bildeten zudem eher eine Freizeitlektüre, Informationsmaterial eher Arbeitslektüre. Bei den Texten mit Zahlen muss vor der Ergebnispräsentation noch darauf hingewiesen werden, dass hier auch diskontinuierliche Texte mitausgewertet wurden. Deshalb übersteigt die Gesamtsumme der in diesem Absatz genannten Zeiten die oben berichteten 272 Minuten. Unter den diskontinuierlichen Texten mit Zahlen dominierte das Lesen von Listen mit 71 Minuten. Fast halb so viel Zeit (37 min) nutzten die Studienteilnehmer für Tabellen und knapp eine halbe Stunde (je 25 min) entfiel auf Schaubilder und Formulare/Rechnungen. Weitere 20 Minuten kostete das Lesen von Karten bzw. Diagrammen.

Die wichtigsten Ergebnisse der US-amerikanischen Studie lauten damit: Wir lesen erstens sehr viel im Alltag. Und wir lesen zweitens sehr unterschiedliche Texte, die jeweils andere Ansprüche an die Lesekompetenz der lesenden Person stellen (Artelt & Schlagmüller, 2004; Christmann & Groeben, 2002; Eggert, 2002; Gehrert & Artelt, 2012; Henschel & Schaffner, 2014; Roick et al., 2010; Schnotz & Dutke, 2004). Leider weist die oben beschriebene US-amerikanische Studie nicht aus, wie hoch der Anteil digitaler und gedruckter Texte ist. Aus anderen Studien lässt sich aber begründet annehmen, dass das Lesen im Internet mitunter am häufigsten erfolgt (Huang et

al., 2014; Mokhtari, Reichard & Gardner, 2009). Und: Anders als kulturpessimistische Befürchtungen es vermuten lassen, zeigt sich historisch gesehen eher eine Zunahme der Leseaktivitäten im Alltag (Johnsson-Smaragdi & Jönsson, 2006) bzw. eine Stabilität (van Eimeren & Ridder, 2011). Dabei deuten sich Verlagerungen an, zum Beispiel die zunehmende Nutzung von E-Readern (Kuhn & Bläsi, 2011) oder der Rückgang der Zeitungsnutzung (van Eimeren & Ridder, 2011), der zeitlich gesehen mit einer immer stärkeren Internetnutzung einhergehend (van Eimeren & Frees, 2009). Nicht das Lesen als solches scheint also rückläufig zu sein, vielmehr scheint seine Bedeutung unverändert hoch zu sein und zugleich Transformationen zu unterliegen. Der digitale Wandel ist dabei eine der treibenden Kräfte, und man kann davon ausgehen, dass die Bedeutung des Lesens in Zukunft eher steigen denn abnehmen wird (Alexander et al., 2012) und dass die vielfältig befürchteten negativen Folgen der Digitalisierung eine Mär sind (Appel & Schreiner, 2014).

2.2 Wozu noch ein Buch zur Leseförderung?

„Es ist schon alles gesagt, nur noch nicht von allen“, hat Karl Valentin einst in seiner unnachahmlichen Art von sich gegeben. Bei den Lesestrategien (manchmal auch „Lesetechniken“ genannt) hat man mitunter als Lehrperson angesichts der Flut an Leseförderpublikationen sicher ebenfalls den Eindruck, es sei eigentlich doch schon alles bekannt. Solche subjektiven Wahrnehmungen decken sich leider nicht mit dem, was in Unterrichtsbeobachtungen seit Jahrzehnten ständig als Ergebnis reproduziert wird: Zu wenig finden sich dort sichtbare lesestrategiebezogene Praktiken und Vermittlungsweisen, von denen wir aus der Interventionsforschung wissen, dass sie Schülerinnen und Schülern dabei helfen, Texte besser zu verstehen (Philipp, 2013a, 2014a).

Rechtfertigt dies allein ein neues Buch zu Lesestrategien, damit – Karl Valentin aufgreifend – wieder einmal jemand etwas zum Thema äußert? Wäre dies der alleinige (Selbst-)Zweck, dann hätte der vorliegende Band Legitimationsprobleme.

Das Buch entstand vor dem Hintergrund wachsenden Unbehagens. Dieses Unbehagen speist sich aus mehreren Quellen. Die erste ist schon benannt: Tatsächliche Strategievermittlung findet in den zugegeben spärlich gesäten Beobachtungsstudien im regulären Unterricht nicht oder in einem nur sehr, sehr geringem Maße statt (Anmarkrud & Bråten, 2012; Kleinbub, 2010). Die zweite Quelle, die in direktem Kontrast dazu steht: Es gibt in der empirischen Leseforschung seit Jahrzehnten eine regelrechte ‚Forschungsindustrie‘ zu lesebezogenen Interventionen, die eine kaum noch zu überbli-

ckende Vielzahl von Primärstudien, Überblicksbeiträgen und Metaanalysen hervorgebracht hat. Auch wenn längst noch nicht alle Erkenntnisse gewonnen sind, so ließen sich problemlos ganze Bibliotheken bis unter die Decke mit Publikationen füllen, die sich nur mit Leseförderung befassen. Regelmäßig kommt bei der Forschung heraus, dass die Vermittlung von Lesestrategien zu den effektivsten Fördermaßnahmen überhaupt zählt – zahllose Originalstudien gelangen zu diesem Ergebnis (Philipp, 2013a). Was zusätzlich paradox ist: In aller Regel treffen aus der Systemperspektive jene, die später in der Schule das Lesen aktiv fördern, mit jenen zum Zeitpunkt des Studiums zusammen, die die Effekte der Leseförderung so eifrig erforschen. Eigentlich sollte dort an den Hochschulen ein entsprechender Wissenstransfer stattfinden.

Die dritte Quelle: Mit der flächendeckenden Umorientierung des Bildungssystems hin zur Output- und Kompetenzorientierung kam es zu einer umfassenden Implementation von Schulleistungsstudien im Bildungssystem. Im Bereich Lesen sind die zyklisch seit der Jahrtausendwende durchgeführten PISA- und IGLU-Studien die prominentesten Vertreter, aber bei Weitem nicht die einzigen Studien. Während IGLU Viertklässler in den Blick nimmt und sich schwerpunktmäßig nur der Lesekompetenz widmet, hat PISA Neuntklässler bzw. 15-Jährige fokussiert und testet verschiedene Kompetenzen mit jeweils einem Schwerpunkt pro Zyklus. In Abbildung 1 sind die Anteile der deutschen Schülerinnen und Schüler dargestellt, welche die in den Studien unterschiedlich bestimmten Mindestanforderungen nicht oder nur diese als basal geltenden Lesekompetenzen demonstriert haben. Das waren zusammengenommen bei IGLU 48 bzw. 54 Prozent und bei PISA mit erfreulicherweise rückläufiger Tendenz zwischen 37 und 45 Prozent. Für ein starkes Drittel bzw. sogar über die Hälfte der deutschen Schülerinnen und Schüler am Übergang in die Sekundarstufe bzw. am Ende der Pflichtschulzeit signalisieren die Studien einen Förderbedarf.

Und damit kommen wir zur vierten und für diese Einleitung, die kein Klage lied werden soll, vorletzten Quelle des Unbehagens. Sie hat wiederum mit der Kultusministerkonferenz zu tun, die im Oktober 2004 die Bildungsstandards verabschiedet hat. Diese Standards regeln verbindlich für die BRD, welche Kompetenzen (in der Regel im Fach Deutsch und Mathematik, aber auch noch in weiteren Fächern) Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten im Bildungssystem im Sinne eines Maximalstandards können sollen. Leider ist trotz einer eigenen umfangreichen Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al., 2003) das Unterfangen Bildungsstandards nur mäßig geglückt und wurde und wird von Vertretern der Lese- und Literaturdidaktik entsprechend angezweifelt (Kammler, 2014; Spinner, 2004). Aber nun sind sie da, die Bildungsstandards, und wollen in

einer langen Liste von Beschreibungen diktieren, was man als Schülerin bzw. Schüler können muss (und was entsprechend Lehrpersonen zuvor vermittelt haben sollen). Einen Auszug für das Lesen und für die Klassenstufe 9 (mittlerer Schulabschluss) enthält der unten stehende Kasten. Die Originalliste ist noch um 30 Einträge länger und kümmert sich um literarische und Sachtexte, Medien sowie Methoden und Arbeitstechniken.

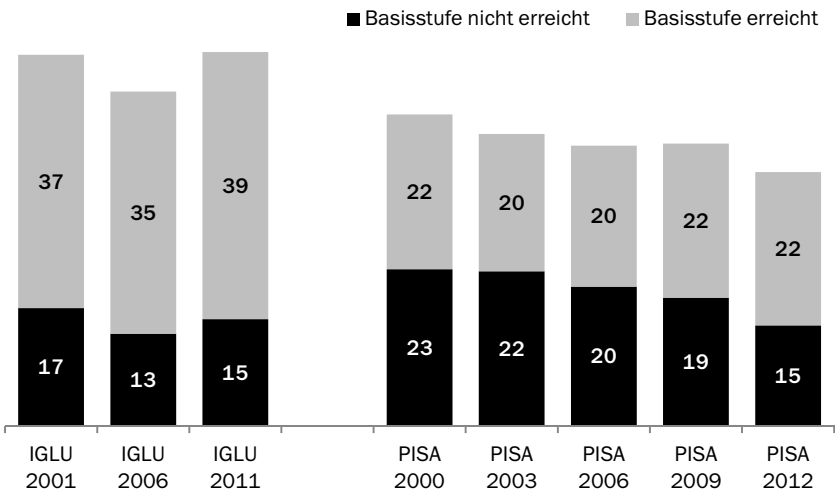


Abb. 1 Anteile von Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 4 bzw. 9 aus Deutschland in den bisherigen IGLU- und PISA-Studien auf der Basisstufe bei der Lesekompetenz bzw. unter dieser Kompetenzstufe (Angaben in Prozent, eigene Darstellung, basierend auf Hohn et al., 2013, S. 231; Naumann et al., 2010, S. 62; OECD, 2013, S. 375)

Was Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Lesens können sollen:
Auszug aus den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9)

1. „Lesetechniken und Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden,
2. über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv,
3. die eigenen Leseziele kennen,
4. Vorwissen und neue Informationen unterscheiden,
5. Wortbedeutungen klären,
6. Lesehilfen nutzen: z.B. Textsorte, Aufbau, Überschrift, Illustration, Layout,
7. Verfahren zur Textstrukturierung kennen und nutzen: Inhalte zusammenfassen, Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Be-

züge zwischen Textstellen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten,

8. Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen: *Aussagen erklären, Stichwörter formulieren, Texte und Textabschnitte zusammenfassen.*“

(Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004, S. 13; Kursivierungen von MP, sie betreffen bzw. bezeichnen Lesestrategien)

Schon die ersten acht der mehr als drei Dutzend Einträge verdeutlichen, wie hoch der Anspruch ist. Das Unbehagen rührt auch weniger an dieser Liste, in der die Elemente kursiv gesetzt sind, die mit Strategien zu tun haben (wie übrigens nahezu jeder der hier nicht vorgestellten Listeneinträge). Das Unbehagen hat eher damit zu tun, dass Hauptschülerinnen und -schüler offenkundig die geforderten Leistungen nicht erbringen. Bei der PISA-Studie 2012 erreichten 44 Prozent der Jugendlichen nicht einmal die Basisstufe, an Integrierten Gesamtschulen, wo sich diese Personengruppe auch findet, waren es 14 Prozent aller Getesteten (Hohn et al., 2013).

Quelle Nummer 5: In dieses Vakuum bzw. Spannungsfeld zwischen mangelnder Vermittlung, mangelndem Transfer von Bildungsforschung dorthin, wo die Erkenntnisse dringend gebraucht werden, mangelhafter Bildungsstandards, die viele Lesestrategien im Lesen verbindlich einfordern, und mangelnden Kompetenzen bei Heranwachsenden stellt sich die Frage: Wer behebt die Fehler im System? Vielleicht die Verlage, die findig Arbeitstechnikbücher und oft wenig auf ihre faktische Wirksamkeit hin untersuchte Fördermaterialien auf den Markt werfen, bei denen die Kopiervorlagen und grafische Gestaltung eher den Ausschlag geben als der Inhalt? Oder sollte man dies telegenen Philosophen überantworten, die angesichts vermeintlich bestehender „Bildungskatastrophen“ dem Messias gleich die „Bildungsrevolution“ fordern und praktischerweise auch gleich deren Beschreibung mitliefern?

Das Unbehagen also war die treibende Kraft für dieses Buch. Ein weiterer Antrieb und damit auch ein Ziel des Buches besteht darin, über den Gegenstandsbereich Lesestrategien systematisch Auskunft zu erteilen, eben weil sie laut der Interventionsforschung so effektiv sind. Dabei besteht ein Nachteil der Interventionsforschung darin, dass die in Fachartikeln beschriebenen Förderansätze erstens traditionsgemäß so knapp dargestellt sind, dass man nur rudimentär nachvollziehen kann, was konkret geschehen ist; sich zweitens kaum Informationen zu den eingesetzten Materialien finden und drittens die Forscherinnen und Forscher die Materialien häufig auch nicht direkt zugänglich machen. Außerdem führen sehr häufig nicht die Lehrpersonen selbst, sondern intensivst geschulte Personen (in der Regel: Studentinnen und Studenten) die Fördermaßnahme durch, was günstig für die Umsetzungstreue ist (und die Ef-

fektstärken; Boer, Donker & van der Werf, in press) – und die Publikationschancen (Bakker, van Dijk & Wicherts, 2012). Dies ist gut für den Förderansatz und die Studie, jedoch schlecht für die Bedürfnisse der Schulpraxis, zumal es erstaunlich wenige Studien gibt, die weiter gehen und sich darum kümmern, dass Förderansätze in der Praxis ausgeweitet werden und dort auch wirklich etwas bewirken (Klingner et al., 2003).

Doch selbst wenn man Materialien zur Verfügung stellt und Lehrpersonen begleitet, heißt das nicht, dass theoretisch fundierte und empirisch wirksame Förderansätze eins zu eins im Regelunterricht ankommen. In aller Regel kommt es zu Anpassungen und Modifikationen, wenn Lehrpersonen Förderansätze einführen wollen. Lehrpersonen, die beispielsweise den Förderansatz „Reziprokes Lehren“ (eine Mischung aus Lesestrategievermittlung und kooperativem Lernen) in ihren Unterricht integrieren wollten, veränderten ihn in Einzelfällen massiv. Sie veränderten die Rollendynamiken, modifizierten die Sozialform, nahmen andere Texte als empfohlen, sie ergänzten das Schreiben – und das war die Regel, nicht die Ausnahme (Coley et al., 1993; Hacker & Tenen, 2002; Marks et al., 1993). Ist ein solches Konfektionieren gut für den Unterricht, aber schlecht für den Förderansatz?

Zudem: Selbst wenn die Materialien öffentlich zugänglich sind und die Umsetzung im Spannungsfeld zwischen ausreichender Genauigkeit und gebotener Kürze beschrieben ist, garantiert dies noch lange nicht, dass ein Strategietraining im Unterricht den erhofften Erfolg erbringt. Viele Faktoren beeinflussen den Unterricht, und das wissen Sie als Lehrperson natürlich (und wir in der Wissenschaft wissen es auch; Helmke, 2009; Ruddell & Unrau, 2004). Außerdem ist nicht gesagt, dass ein konkretes Förderprogramm den Bedürfnissen von Lehrpersonen und ihren Unterrichtszielen passt – oder dass eine Fördermaßnahme alle Klassenmitglieder gleichermaßen erreicht (Fuchs & Fuchs, 2006). Das gilt insbesondere bei methodisch sehr strengen Studien (Slavin et al., 2008, 2009), und selbst intensive, langfristige Förderansätze führen nicht automatisch zu hohen Fördereffekten (Wanzek et al., 2013).

Was ebenfalls zu beobachten ist: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler modifizieren ihrerseits Fördermaßnahmen in ihren Interventionsstudien aufgrund neuerer Erkenntnisse, aber auch ihrer eigenen Überzeugungen (siehe den Punkt zwei oben in der Liste unter dem Stichwort „Forschungsindustrie“). Das führt dazu, dass sich aus wissenschaftshistorischer Sicht mehr oder weniger abgrenzbare Phasen mit erheblich konfligierenden (Alexander & Fox, 2013) und geradezu ideologischen Vorstellungen zur Leseförderung ergeben haben (Pearson, 2004). Wenn also selbst in der Wissenschaft Dissens herrscht, wie eine optimale Leseförderung auszusehen hat, und Vertreter der Wissenschaft Förderansätze modifizieren (und das als Fortschritt verkaufen) und kaum Replikationsstudien vorliegen (Makel &