

V&R



Andreas Gold

# Lesen kann man lernen

Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr

Mit 13 Abbildungen

Vandenhoeck & Ruprecht

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

ISBN 978-3-525-31008-3

© 2007, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen / [www.v-r.de](http://www.v-r.de)  
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke. – Printed in Germany.  
Druck und Bindearbeit: ⊕ Hubert & Co, Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

# Inhalt

Vorwort	7
1. Lesekompetenz	11
2. Lesesozialisation	24
3. Leseinteresse, Lesemotivation und Selbstkonzept	37
4. Strategisches Lesen	48
5. Leseförderung im Unterricht	54
6. Die Textdetektive	69
7. Die Wirksamkeit der Textdetektive	86
8. Die Textdetektive in der Unterrichtspraxis	97
9. Kann man Lesen lernen?	107
Literatur	117
Anhang	123



## Vorwort

In den letzten Jahren sind eine Reihe von Unterrichtsmaterialien und Trainingsprogrammen zur Förderung der Lesekompetenz veröffentlicht worden. Das hat nicht nur mit der Besorgtheit in Folge des internationalen Vergleichs PISA 2000 zu tun. Vielmehr hat die pädagogisch-psychologische Lehr-Lern-Forschung in der vergangenen Dekade vermehrt die in anderen Ländern bereits erfolgreichen Förderansätze aufgegriffen und weiterentwickelt. Viele Fördermaßnahmen zielen auf das verstehende Lesen im beginnenden Sekundarschulbereich – setzen also das flüssige Beherrschen der Schriftsprache bereits voraus. Aber auch zur Förderung der notwendigen Vorläuferkompetenzen im Vor- und Grundschulalter – wie der phonologischen Bewusstheit, des Wortschatzes und der raschen Worterkennung –, gibt es bereits in der Praxis bewährte Trainingsprogramme.

*Lesen kann man lernen* ist ein Buch über die Entwicklung der Lesekompetenz und über Möglichkeiten zur Förderung des kompetenten Lesens. Es wird dargestellt, welche die Bedingungen einer gelungenen Lesesozialisation sind und was Eltern und Lehrer tun können, um den Kompetenzerwerb begleitend zu unterstützen. Es wird auch auf die Bedeutsamkeit des Leseinteresses und der Lesemotivation für das Leseverhalten eingegangen. Die Kenntnis und Anwendung von Lesestrategien erleichtern das verstehende Lesen. Ein Schwerpunkt von *Lesen kann man lernen* liegt deshalb auf der Darstellung eines Unterrichtsprogramms zur Vermittlung von Lesestrategien in fünften und sechsten Klassen. Die Programminhalte sind auf der Grundlage kognitionspsychologischer Modelle des Textverstehens entwickelt worden. Sie zielen auf die Förderung des selbstregulierten und strategischen Lesens. Das gesamte Unterrichtsprogramm umfasst etwa 20-25 Unterrichtsstunden – ein vollständig ausgearbeitetes Lehrermanual und ein zugehöriges Schülerarbeitsheft sind inzwischen in der 2. bzw. 3. Auflage erhältlich. Im vergangenen Jahr sind zudem eine Wiederholungseinheit auf anspruchsvollerem Niveau sowie eine für schwache Leser adaptier-

te Programmversion fertiggestellt worden. Eine Programmversion für den Englischunterricht wird folgen.

Das Unterrichtsprogramm *Wir werden Textdetektive* ist erfolgreich. In den vergangenen sechs Jahren ist es kontinuierlich evaluiert und weiterentwickelt worden. Die wissenschaftlichen Wirksamkeitsprüfungen beziehen mittlerweile mehr als 150 Schulklassen unterschiedlicher Schularten ein. Es wurden aufwendige Untersuchungen zur allgemeinen Programmwirksamkeit, zur besonderen Wirksamkeit für Teilgruppen von Lernenden und zur Nachhaltigkeit von Effekten durchgeführt. Eine Reihe von Folgerungen für den unterrichtspraktischen Einsatz lässt sich daraus ableiten. Sie zeigen, welche optimierenden Maßnahmen möglich sind und mit welchen Hemmnissen bei der Programmdurchführung zu rechnen ist.

Ursprünglich haben Wissenschaftler – nicht Praktiker – das Unterrichtsprogramm konzipiert. Es ist aber von Anfang an auf seine Praxistauglichkeit geprüft und aufgrund der praktischen Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer stetig verändert und verbessert worden. Ein sichtbares Ergebnis dieser formativen Evaluationsschritte sind die bereits erwähnten Manuale und Arbeitshefte. Auf dem Weg dorthin war es richtig und notwendig, die Wirksamkeit einzelner Programmbausteine unter kontrollierten Bedingungen wissenschaftlich zu überprüfen. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse rechtfertigen es, nicht nur von einem unterrichtstauglichen, sondern auch von einem nachweislich wirksamen Förderprogramm zu sprechen. Langfristig und nachhaltig kann das Programm allerdings nur dann wirksam sein, wenn sich die Lehrerinnen und Lehrer die grundlegenden Programmprinzipien tatsächlich zu eigen machen und in geeigneter Form auch weiterhin in ihren alltäglichen Unterricht integrieren.

Nicht selten bleiben wissenschaftliche Lehr-Lern-Forschung und unterrichtliche Praxis strikt voneinander getrennt, selbst dann, wenn es sich bei der wissenschaftlichen um eine »angewandte« Fragestellung handelt, die sich direkt auf das unterrichtliche Geschehen bezieht. Beiträge in Fachzeitschriften und fachwissenschaftlichen Büchern spiegeln den wissenschaftlichen Ertrag dieser Forschung – für die zu den Textdetektiven verfassten Forschungsarbeiten findet sich eine Auflistung im Anhang

dieses Buches. Damit die Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeiten auch praktische Relevanz gewinnen und in den Unterricht »zurückfließen«, müssen sie transformiert und adaptiert, vor allem aber zunächst einmal kommuniziert werden. Mit dem hier vorgelegten Band wird in diesem Sinne ein Versuch unternommen.

Das Buch richtet sich an alle, die sich für Leseförderung interessieren und die damit zu tun haben. Denn Leseförderung geht uns alle an und ihr Gelingen ist für jeden Einzelnen von uns von Bedeutung. Wer nicht gut lesen kann, wird schulische und berufliche Anforderungen nur schwer bewältigen können. Klaus Ring, der langjährige Geschäftsführer der Stiftung Lesen, hat das ganz pragmatisch so formuliert: »Leseförderung ist die preiswerteste Zukunftsinvestition für Individuen, Wirtschaft und Gesellschaft.«

Das Unterrichtsprogramm *Wir werden Textdetektive* wurde zusammen mit Elmar Souvignier und Judith Mokhlesgerami an der Universität Frankfurt/Main entwickelt. Es baut auf einem von Stephanie Schreblowski (Universität Göttingen) für den Einsatz in Kleingruppen konzipierten Strategietraining auf. Die wissenschaftlichen Studien zur Evaluation der Programmwirksamkeit wurden mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (GO 965/1-1 und GO 965/2-1) durchgeführt. Faye Antoniou, Judith Mokhlesgerami, Katja Rühl und Isabel Trenk-Hinterberger waren als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen in diesen Forschungsprojekten tätig. Elmar Souvignier hat Leitungsfunktionen wahrgenommen, nachdem ich mich wegen Übernahme anderer Verpflichtungen weitgehend aus der Projektarbeit zurückgezogen hatte. Ohne ihn und die genannten Mitarbeiterinnen wären die Erkenntnisse, über die im Folgenden berichtet wird, nicht erzielt worden. Mein Dank gilt auch den Lehrerinnen und Lehrern, die bereit waren, das Unterrichtsprogramm zu erproben.

Bei der Fertigstellung dieses Manuskripts wurde ich durch hilfreiche Kommentare unterstützt. Dafür bedanke ich mich bei Daniel Nix, Cornelia Rosebrock, Elmar Souvignier und Isabel Trenk-Hinterberger.

Frankfurt, im Dezember 2006

Andreas Gold



# 1. Lesekompetenz

Worum geht es?

Um einen Teilbereich der sprachlichen Kompetenz, nämlich die Fähigkeit, Schriftliches zu verstehen und zu nutzen. Dass über Lesekompetenz und Leseförderung derzeit auch außerhalb der Fachöffentlichkeit so viel gesprochen und geschrieben wird, hat mit der Rezeption der großen internationalen Vergleichsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment), IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) oder DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) zu tun, genauer: mit dem unerwartet schwachen Abschneiden der deutschen Schulen in diesen Vergleichsstudien. Aus lernpsychologischer Sicht wirken beim kompetenten Lesen zwei kognitive Prozesse des Textverstehens zielführend zusammen: das Entschlüsseln und Nutzen der im Text selbst enthaltenen Informationen und das Verknüpfen dieser Informationen mit dem individuell bereits vorhanden Wissen. Das Besondere ist: Die Qualität dieser beiden Prozesse lässt sich durch geeignete Maßnahmen förderlich beeinflussen.

Die Literalität oder Schriftlichkeit (*literacy*) ist ein wesentlicher Teil der Allgemeinbildung. Mit dem lateinischen *litteratus* ist eine lese- und schreibkundige Person bezeichnet. Im Römischen Kaiserreich traf das auf etwa ein Siebtel der Bevölkerung des Kerngebiets zu, in den Provinzen wurde weniger gelesen. Lesekompetenz (*reading literacy*) ist die Fähigkeit, Schriftliches zu verstehen und zu nutzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen zu mehren und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Funktional verstanden ist die Kompetenz des verstehenden Lesens somit ein notwendiges Kulturwerkzeug – zugleich eine Grundvoraussetzung für den Erwerb von Bildung. Sie baut auf den grundlegenden Fertigkeiten der Buchstaben- und Worterkennung sowie der Kenntnis von Wortbedeutungen auf und setzt einen hinreichend automatisierten Lesefluss voraus.

Ganzheitlicher und weniger pragmatisch betrachtet, ist Lesekompetenz allerdings mehr als nur die bloße Informationsauf-

nahme aus Texten. Zum kognitiven Prozess der Informationsverarbeitung treten stets motivationale (zu welchem Zweck und aus welchem Grund lesen?) und emotionale Aspekte (mit welchen Bedürfnissen und Gefühlen lesen?) hinzu. Gleichzeitig ist die Lektüre meist in soziale Prozesse eingebunden, so dass der Funktion der Anschlusskommunikation in Folge des Gelesenen ein wichtiger Stellenwert zukommt. So verstanden ist Lesekompetenz nicht nur Werkzeug, sondern zugleich integraler Bestandteil einer umfassenderen *Lesekultur* (Hurrelmann, 2002).

Gelesen und geschrieben wird seit mehr als 5000 Jahren. In den Hochkulturen Ägyptens und Mesopotamiens beherrschten nur wenige professionelle Schreiber die Wörterschriften – vornehmlich zur Verwendung in merkantilen und administrativen Angelegenheiten. Noch um 1800, so schätzt Schön (1999), las hierzulande kaum ein Prozent der erwachsenen Bevölkerung regelmäßig. Des Lesens grundsätzlich mächtig war aber ein wesentlich größerer Prozentanteil – man beziffert ihn auf etwa 25 Prozent. Schon 100 Jahre später war mit einem Alphabetisierungsgrad von 95 Prozent in etwa die heutige Situation erreicht. Nur zwei Drittel der Erwachsenen konnten allerdings um 1900 gut lesen. Bis heute gibt es Problemgruppen mit unzulänglichen schriftsprachlichen Fertigkeiten. Bonfadelli (1999) rechnet für die sogenannten funktionalen Analphabeten mit einer Quote zwischen 13 und 23 Prozent. Funktionale (auch sekundäre) Analphabeten sind solche Erwachsene, die schriftsprachliche Kompetenzen zwar in ihrer Schulzeit einmal erworben hatten, das Lesen und Schreiben dann aber doch nicht hinreichend beherrschen oder wieder verlernt haben. Natürliche (auch primäre) Analphabeten gibt es demgegenüber bei uns kaum. Die allgemeine Schulpflicht stellt nämlich sicher, dass jedes Kind die Chance erhält, Lesen und Schreiben zu erlernen. Dass es unter den Jugendlichen allerdings eine große Gruppe mit nur geringen Lesekompetenzen gibt, zeigen die Ergebnisse der OECD-PISA-Studie: Dreiundzwanzig Prozent der Fünfzehnjährigen an deutschen Schulen erreichen höchstens Kompetenzstufe I, das ist die Fähigkeit, einfache Texte oberflächlich zu verstehen (Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat, Tillmann & Weiß, 2001).

Beispiel: Prozentanteile für die im PISA-Test in der deutschen Stichprobe erreichten Stufen der Lesekompetenz

Kompetenzstufen	Anforderungen	Anteile
Stufe V (ab 626 Punkte)	Flexible Nutzung unvertrauter, komplexer Texte	(9%)
Stufe IV (ab 553 Punkte)	Detailliertes Verständnis komplexer Texte	(19%)
Stufe III (ab 481 Punkte)	Integration von Textelementen und Schlussfolgerungen	(27%)
Stufe II (ab 408 Punkte)	Herstellen einfacher Verknüpfungen	(22%)
Stufe I (ab 335 Punkte)	Oberflächliches Verständnis einfacher Texte	(13%)
(weniger als 335 Punkte)		(10%)

Der PISA-Test ist so normiert, dass über die 32 teilnehmenden OECD-Länder hinweg der Leistungsmittelwert für die ca. 180.000 getesteten Fünfzehnjährigen bei 500 Punkten liegt. Die sogenannte Standardabweichung beträgt 100 Punkte: Das bedeutet, dass etwa zwei Drittel (68%) aller Testteilnehmer einen Leistungswert im Bereich zwischen 400 und 600 Punkten aufweisen. Es bedeutet auch, dass jeweils 16 Prozent der Testteilnehmer Leistungswerte unter 400 bzw. über 600 Punkten erreicht haben. Neben Deutschland (Mittelwert 484 Punkte) liegen nur zwei weitere mitteleuropäische Länder (Lichtenstein und Luxemburg) unter dem Durchschnitt der teilnehmenden OECD-Länder. In Deutschland besonders intensiv diskutiert wurden die Ergebnisse der nationalen Erweiterungsstudie PISA-E, in welcher zusätzlich die Lesekompetenz bei ca. 50.000 Neuntklässlern aus insgesamt 14 Bundesländern erfasst wurde. Nur in Bayern und Baden-Württemberg lagen die mittleren Leistungen bei 500 Punkten oder darüber.

Natürlich ist der hohe Prozentanteil schwacher und sehr schwacher Leser erschreckend. Denn die muttersprachliche Lesekompetenz ist besonders wichtig. Seit jeher öffnet Lesen den Zugang

zur Bildung und zur Information – in einer Kultur- und Wissensgesellschaft ist das eine notwendige Voraussetzung der sozialen Handlungsfähigkeit. Schulische und berufliche Bildung und Ausbildung, aber auch der wirtschaftliche Erfolg, sind ohne Lesekompetenz kaum vorstellbar. WissensökonomInnen wollen berechnet haben, dass mit einer um ein Prozent verbesserten Lesefähigkeit die Arbeitsproduktivität einer Volkswirtschaft um 2.5 Prozent gesteigert werden könne. Nur wenige kognitive Kernkompetenzen werden als annähernd gleichrangig betrachtet – in den OECD-Studien etwa die mathematische und die naturwissenschaftliche sowie die bereichsübergreifende Problemlösekompetenz. Und wer meinte, mit der Verbreitung der neuen Medien ginge die Bedeutsamkeit der schriftlichen Kommunikation zurück, wurde längst eines Besseren belehrt: Um die elektronischen Medien effektiv nutzen zu können, ist die Lesekompetenz eine der wesentlichen Voraussetzungen.

Was ist eigentlich eine Kompetenz? Wenn es um die Beurteilung der individuellen Leistungsfähigkeit im Zusammenhang mit Leistungs- oder Bildungszielen geht, hat sich in der psychologischen Fachliteratur der Begriff der *Kompetenz* eingebürgert. Kompetenzen sind die auf einen inhaltlichen Bereich bezogenen Leistungsdispositionen oder Leistungspotenziale. Je nach Ausprägungsgrad befähigen sie eine Person, bestimmte Anforderungen mehr oder weniger erfolgreich zu bewältigen. Die tatsächlich erbrachte Leistung in einer konkreten Anforderungssituation bezeichnet man im Unterschied zur Kompetenz als Performanz. Kompetenzen können sich auf mehr oder weniger breite Bereiche von Situationen, Aufgaben oder Anforderungen beziehen. Im Falle der Lesekompetenz, so wie die PISA-Studie sie versteht, beziehen sich die Anforderungen in erster Linie auf das Verstehen schriftlicher Texte.

Aus der Perspektive der *Deutschdidaktik* wird dieses enge Verständnis von Lesekompetenz häufig kritisiert. An der PISA-Definition, vor allem aber an der Post-PISA-Diskussion des Leseverständnisses und seiner Förderung, wird Folgendes bemängelt: Es fehlten die notwendigen Bezüge zur subjektiven und sozialen Funktion des Lesens und, entstehungsgeschichtlich, zur individuellen Lesebiographie. Wie kommen die Leserinnen und Leser überhaupt zum Lesen? Wie sehr lassen sie sich affektiv auf

einen Lesestoff ein und welchen Genuss ziehen sie daraus? Zu wenig thematisiert werde auch die wichtige Funktion des Lesens in Situationen der Anschlusskommunikation und für die kulturelle Praxis (Rosebrock, 2003a, 2003b). Der *Leserfaktor*, wie Beinke, Charlton und Viehoff (2006) das zusammenfassend genannt haben, umfasst aus Sicht der Deutschdidaktik deshalb neben der kognitiven Dimension des Textverstehens stets auch die Interessen und Motive, die einen Leseprozess vorbereiten sowie die Gefühle, Reflexionen und kommunikativen Prozesse im Anschluss an das Lesen.

Die unterschiedlichen Sichtweisen haben ihre Berechtigung, wo sie auf unterschiedliche Sachverhalte verweisen. Im Ergebnis ergänzen sie einander. In der PISA-Studie geht es zunächst einmal um die Kompetenzdiagnostik des Textverstehens: Texte werden besser verstanden, wenn je nach Art des Textes Informationen zielorientiert ermittelt, in geeigneter Weise mit dem Vorwissen verbunden sowie angemessen interpretiert, reflektiert und bewertet werden können. Dabei spielen Lesestrategien eine große Rolle, aber auch lernbegleitende Emotionen, die Lesemotivation und die allgemeine Intelligenz sind wichtige Bedingungsvariablen der Lesekompetenz (vgl. Schaffner, Schiefele & Schneider, 2004). Nicht bei der eigentlichen Kompetenzdiagnostik, wohl aber bei der Analyse der Genese und bei der Gestaltung von Fördermaßnahmen ist daher dem erweiterten Konzept von Lesekompetenz Rechnung zu tragen. Dort sollten die motivationalen und emotionalen Aspekte des Lesens und seine sozialinteraktive Funktion stets in die Betrachtung mit einbezogen sein. Die konstruierte Differenz ist eine andere: Ihrem Selbstverständnis entsprechend nimmt die Deutschdidaktik anstelle einer statusdiagnostischen eher eine entstehungsgeschichtlich-erklärende und zugleich förderorientierte Perspektive ein.

Für das *verstehende Informationslesen* werden (strategische) Kenntnisse, Fertigkeiten und Routinen benötigt, die ihrerseits wiederum Vorläufer- und Teilfertigkeiten voraussetzen. Vom Grad der individuellen Lesekompetenz, aber auch von der allgemeinen Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft und von anderen Leistungsdeterminanten hängt es dann ab, wie schwierig die Aufgaben eines Leistungstests – wie bei PISA – sein dürfen, damit sie noch gelöst werden können.

### Beispiel: Lesekompetenz als Reading Literacy

Lesekompetenz ist mehr als einfach nur lesen können. Aber einfach nur lesen können ist eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Bedingung für den Erwerb von Lesekompetenz. In der OECD-PISA-Studie meint Lesekompetenz (Reading Literacy) die auf das Verstehen und Behalten gerichtete Informationsaufnahme aus Texten, verbunden mit der Fähigkeit zum Interpretieren, Reflektieren und Bewerten des Gelesenen.

Kompetent lesen bedeutet stets, sowohl textinterne Informationen zu nutzen als auch textexternes (in aller Regel eigenes Vor-)Wissen während des Lesens heranzuziehen. Das Textverstehen setzt sich deshalb aus textimmanenten und wissensbasierten Verstehensprozessen zusammen. Etwas mehr als zwei Drittel der PISA-Aufgaben beziehen sich auf die textimmanenten Verstehensleistungen: Informationen ermitteln, ein allgemeines Textverständnis und eine textbezogene Interpretation entwickeln. Zur Lösung der anderen Aufgaben muss man über die im Text selbst enthaltenen Informationen hinausgehen. Sie verlangen das Reflektieren und Bewerten von Form und Inhalt eines Textes.

Die PISA-Lesekompetenz ist nichts anderes als die Leistung im PISA-Lesekompetenztest. Die fünf oben beschriebenen Kompetenzstufen bezeichnen die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, Aufgaben unterschiedlichen Anforderungsniveaus zu lösen. Jeder der fünf Kompetenzstufen sind mehrere Aufgaben zugeordnet. Wer nicht wenigstens die Hälfte der Aufgaben einer Kompetenzstufe lösen kann, hat diese Stufe nicht erreicht. Bei der Zusammenstellung der Testaufgaben wurde Sachtexten ein größeres Gewicht gegeben als literarischen Texten.

*Textgenre und Textverstehen.* Die kognitionspsychologische Leseforschung hat sich ursprünglich vor allem mit dem Informationslesen aus *Sachtexten* beschäftigt – erst allmählich wird den literarischen Texten mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Wie Christmann und Schreier (2003) ausführen, gibt es auf basaler Ebene keinen grundsätzlichen Unterschied bei der Textverarbeitung literarischer und pragmatischer Texte. Nur kommt den emotional-bewertenden Prozessen beim Lesen literarischer Texte, wie dem »Leserfaktor« überhaupt, eine größere Bedeutung zu.

### Beispiel: Textgenre und Textformat

Lesekompetenz wird vor allem durch die ausgiebige Lektüre literarischer, insbesondere fiktionaler Texte in der Kindheit und im frühen Jugendalter erworben – also durch eine genussorientierte Rezeption unterhaltender Literatur. Deshalb gilt auch die literarische Lesepraxis der Heranwachsenden als notwendige Voraussetzung für das spätere »Informationslesen«. Neben den literarischen und nichtliterarischen unterscheidet man auch sogenannte fortlaufende und nicht-kontinuierliche Texte.

*Literarische oder nichtliterarische Texte.* Literarische sind Erzähltexte (narrative Texte), lyrische oder dramatische Texte. Im Deutschunterricht der Sekundarstufe – vor allem im Gymnasium – spielt die Beschäftigung mit Literatur traditionell eine große Rolle. Die besonderen Anforderungen des literarischen Verstehens bestehen über das textbezogene Interpretieren, Reflektieren und Bewerten hinaus im Verstehen des indirekten Sprachgebrauchs, im Entschlüsseln von Symbolik, Mehrdeutigkeit und Ironie und im Umgang mit einer verfremdeten Alltags- und einer künstlerischen Formensprache. Alles andere sind pragmatische Sach- oder Gebrauchstexte (expositorische Texte). In der PISA-Studie hat sich gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler der deutschen Stichprobe im internationalen Vergleich bei den expositorischen und bei den narrativen Texten gleich (schlecht) abschneiden. Deshalb ist auch die Hoffnung trügerisch, bei einer stärkeren Berücksichtigung literarischer Texte wäre das Ergebnis günstiger ausgefallen.

*Fortlaufende oder nicht-kontinuierliche Texte.* Texte können entweder fortlaufend (Erzählungen, Darlegungen, Beschreibungen) oder nicht-kontinuierlich (Grafiken, Tabellen, Formulare) gestaltet sein. Mit den Unterschieden in der Informationsdarbietung sind auch unterschiedliche Anforderungen an die Prozesse der Informationsverarbeitung verbunden. In der PISA-Studie hat sich gezeigt, dass Mädchen beim Umgang mit kontinuierlich geschriebenen Texten deutlicher überlegen waren.

Bei den literarischen Texten ist das domänenspezifische Vorwissen in Bezug auf die Textinhalte weniger bedeutsam als bei den Sachtexten. Dafür ist es wichtig, dass ein auf die jeweilige literarische Textform bezogenes Vorwissen vorhanden ist und dass man den literarischen und außerliterarischen Kontext der jeweiligen Lektüre kennt (Christmann & Schreier, 2003). Für

*literarische Texte* gilt auch, dass sie in stärkerem Maße unter den weiter reichenden Zielvorgaben »Interpretieren, Reflektieren und Bewerten« als nur unter der Maßgabe »Informationen ermitteln« gelesen werden.

Zwar wird bei literarischen Texten der Leseanlass meist ein anderer sein als beim Informationslesen und die Bedeutsamkeit der emotionalen Prozesse ist häufig größer. Dennoch überwiegen aus kognitionspsychologischer Sicht die Gemeinsamkeiten. Die Fähigkeit zum Zusammenfassen und Wiedergeben literarischer Texte etwa, eine der wesentlichen Voraussetzungen des nachfolgenden Interpretierens und Bewertens, profitiert von der Kenntnis und Anwendung von Verstehens- und Behaltensstrategien in ganz ähnlicher Weise wie dies beim Erarbeiten eines Sachtextes der Fall ist.

*Textverstehen als mentale Repräsentation.* In der kognitiven Lernpsychologie wurden Modelle entwickelt, die den *Prozess des Textverstehens* näher beschreiben (vgl. dazu Christmann & Groeben, 1999). Das bekannteste ist von Walter Kintsch (1996) und beschreibt das verstehende, sinnentnehmende Lesen als komplexes Zusammenspiel textgeleiteter (bottom-up) und schema- bzw. wissensgeleiteter (top-down) kognitiver Prozesse. Was bedeutet das? Während wir einen Textabschnitt lesen, werden aufgrund seiner Bedeutungsinhalte die bereits zuvor vorhandenen textinhaltsrelevanten Wissensbestände in unserem Langzeitgedächtnis aktiviert. Zugleich, eigentlich sogar schon vor Beginn des Lesens, beeinflussen unser Vorwissen, unsere Zielsetzungen und unsere Erwartungen die Auswahl und die Intensität der Lektüre und die Qualität der subjektiven Re-Konstruktion der in der Textvorlage enthaltenen Bedeutungen.

Im Ergebnis entsteht so text- und leserseitig gesteuert subjektive Bedeutung als kognitive Repräsentation des Gelesenen (Abbildung 1). Diese kognitive Repräsentation des Gelesenen bezeichnet man auch als mentales (geistiges) Modell – Kintsch nennt es ein *Situationsmodell*.

Bei den kognitiven, also den Denk-Prozessen, wird mit Blick auf ihren Automatisierungsgrad häufig zwischen »hierarchiehoher« und »hierarchieniedriger« unterschieden. *Hierarchieniedrig* sind etwa die Prozesse der Buchstaben- und Wortidentifikati-

on, also das Erkennen der Wortbedeutung. Beim geübten und erfahrenen Leser vollziehen sie sich weitgehend automatisiert. Das gilt auch für das Erkennen der Bedeutungshaltigkeit eines ganzen Satzes. Selbst das Erkennen der zusammenhängenden Bedeutungshaltigkeit eines Textabschnitts beruht meist noch auf den weitgehend automatisiert verlaufenden hierarchieniedrigen Prozessen: Einzelne Propositionen (Bedeutungseinheiten) werden dabei durch Prozesse der *lokalen Kohärenzbildung* miteinander verknüpft. In der Terminologie von Walter Kintsch entsteht auf diese Weise zunächst die sogenannte *Textbasis*, eine erste kohärente, zusammenhängende mentale Textrepräsentation. Schon die propositionale Textbasis abstrahiert allerdings vom Wortlaut und von der syntaktischen Struktur der Textvorlage.

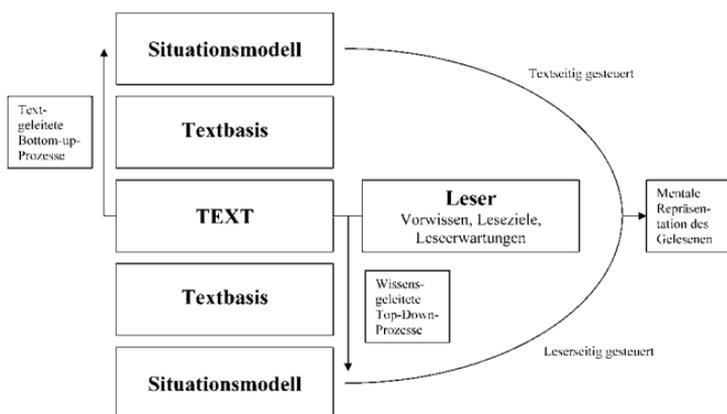


Abb. 1: Textverstehen als mentale Repräsentation

Die Fähigkeit des mühelosen, schnellen lauten (auch betonten) und leisen Lesens indiziert das Beherrschen der hierarchieniedrigen Prozesse durch den fluenten, flüssigen Leser. Bei den disfluenten Lesern sind die hierarchieniedrigen Prozesse dagegen noch nicht hinreichend automatisiert. Disfluente Leser arbeiten sich deshalb häufig Wort für Wort durch einen Text und stoßen zu den höheren Verstehensleistungen nur mit Mühe vor.

Die *hierarchiehohe* Prozesse setzen an der Textbasis an und transformieren sie. Von ihr ausgehend werden anhand formaler Regeln (z.B. Auslassen und Auswählen, Verallgemeinern und

Integrieren) semantische Verdichtungen und Erweiterungen des Gelesenen gebildet, um zu einer *globalen Kohärenzbildung*, einer von den sprachlichen Textstrukturen abstrahierten Bedeutungsrepräsentation, zu gelangen. Diese zweite Form der Kohärenzbildung wird auch als Aufbau und Verbindung semantischer Makrostrukturen bezeichnet. Die daran beteiligten Prozesse vollziehen sich selbst beim geübten Leser nicht unbedingt automatisiert. Sie lassen sich durch den zielgerichteten Einsatz von Strategien beeinflussen und optimieren. Das resultierende mentale Modell – das Situationsmodell – entspricht der kognitiven Repräsentation eines Textinhalts. Es ist in idiosynkratischer Weise leserseitig ziel-, erwartungs- und vorwissensgeleitet anhand der im Text enthaltenen Informationen konstruiert worden. Im Situationsmodell sind die Merkmale der Textvorlage in veränderter Form abgebildet – es repräsentiert die Inhalte, auf die sich ein Text bezieht.

Beispiel: Idiosynkrasie

Um einen Text zu verstehen, müssen Sie die Wortbedeutungen kennen. Alle Wortbedeutungen? Nein! Denn vieles erschließt sich aus dem Zusammenhang. Deshalb sind Sie über das Wort »idiosynkratisch« vermutlich auch nur kurz gestolpert. Oder sind Sie doch hängengeblieben und haben im Lexikon oder in einer elektronischen Suchmaschine unter Idiosynkrasie beispielsweise das Folgende gefunden: »Einzigartigkeit, Selbst-Eigenheit, Eigentümlichkeit«? Was die Sache erschwert haben mag: Der Begriff »Idiosynkrasie« wird in der Medizin, in der Psychologie und in der Sprachwissenschaft mit durchaus unterschiedlicher Bedeutung verwendet. Hier ist gemeint, dass das Situationsmodell, also die kognitive Repräsentation eines Textinhalts, in sehr individueller Weise »einzigartig« von den Lesenden konstruiert wird. Ein- und dieselbe Textvorlage wird nämlich bei verschiedenen Lesern durchaus unterschiedliche inhaltliche Repräsentationen zur Folge haben.

Solches Nachdenken und Nachforschen ist zwar zeitaufwendig und hemmt den Lesefluss, es fördert aber das Textverstehen. Eine andere Möglichkeit, das Textverstehen zu erleichtern, bestünde natürlich darin, dass ein Autor auf eigentümliche und/oder hochgradig unbekannte bzw. uneindeutige Worte einfach verzichtet, vor allem dann, wenn sich das Gemeinte auch anders bezeichnen lässt (Stichwort: Textverständlichkeit).

Kann man in diese Prozesse eingreifen? Man kann! Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass sich die individuelle Lesekompetenz in der Tat durch das verfügbare Lesestrategiewissen und durch den Einsatz von *Lesestrategien* (sie wirken auf die hierarchiehohen Prozesse) sowie durch einen reichhaltigen Wortschatz und die Leichtigkeit der Worterkennung (sie wirken auf die hierarchieniedrigen Prozesse) vorhersagen und beeinflussen lässt. Hinzu kommt der Einfluss des Leseinteresses und der Lesemotivation bei der Entwicklung der Lesekompetenz. Die allgemeine Intelligenz, das heißt, die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken, spielt für die individuelle Lesekompetenz eine noch größere Rolle. Wenn es sich um das Verstehen von Sachtexten handelt, tritt noch das inhaltliche Vorwissen hinzu (Schaffner et al., 2004). Dass auch das Wissen über Textsorten das Textverstehen erleichtert, versteht sich von selbst. Man wird an literarische und pragmatische, aber auch an die unterschiedlichen Textmuster der literarischen Texte mit unterschiedlichen Lesezielen und Lesemethoden herangehen, wenn man über die Besonderheiten von Textgattungen Bescheid weiß.

Katja Rühl (2006) hat in einer Untersuchung mit 247 deutschen Schülerinnen und Schülern aus Haupt-, Real- und Gesamtschulen gefunden, dass das Verstehen einfacher narrativer Texte vor allem vom Wortschatz, zusätzlich jedoch auch vom lesestrategischen Wissen abhängig war. Für Kinder, die zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen (N = 316), war der Wortschatz ebenfalls vorhersagekräftig. In gleicher Weise wichtig war aber bei ihnen die Dekodiergeschwindigkeit, d.h. die schnelle Worterkennung. Zusätzlich spielte das lesestrategische Wissen eine Rolle. Durch das Kennen und Anwenden von Lesestrategien, um die hierarchiehohen Prozesse zu unterstützen, lässt sich also offenbar tatsächlich ein besseres Leseverständnis erreichen. Bei den nicht muttersprachlich unterrichteten Kindern scheinen aber auch die noch wenig automatisierten hierarchieniedrigen Prozesse der Wort- und Satzerkennung, die für das flüssige Lesen Voraussetzung sind, lohnenswerte Ziele von Fördermaßnahmen.

Nicht alle Bedingungsvariablen der Lesekompetenz lassen sich durch pädagogische Maßnahmen leicht beeinflussen. Aber aus Studien wie der gerade beschriebenen sowie aus anderen

Vergleichen guter und schwacher Leser(innen) lassen sich im Hinblick auf Ansatzpunkte zur systematischen Förderung der Lesekompetenz zwei einander ergänzende Schlussfolgerungen ziehen. Lesekompetenz im Sinne des verstehenden Lesens lässt sich demnach fördern:

1. durch eine Festigung und Optimierung der hierarchieniedrigen Prozesse, etwa durch Maßnahmen zur Steigerung der Dekodiergeschwindigkeit und zum Ausbau des Wortschatzes und
2. durch eine Einübung und Unterstützung der hierarchiehöheren Prozesse, etwa durch die Vermittlung kognitiver und metakognitiver Lesestrategien.

Beide Förderlinien sind (neben anderen Maßnahmen) in den vergangenen Jahren verfolgt worden und haben sich als wirksam erwiesen. Insbesondere bei schwachen Leser(inne)n und im Primarschulalter ist eine Förderung der Automatisierungsprozesse im hierarchieniedrigen Bereich (z.B. durch *Lautlesen und Viellesen*) häufig notwendig und hilfreich. Entsprechende Trainingsprogramme und Unterrichtskonzepte hierzu sind vor allem in den USA entwickelt worden. Sie propagieren nach der Devise *Lesen lernt man durch lesen* z.B. die extensive leise Lektüre im Unterricht oder das laute Vorlesen in unterschiedlichen Formaten. Cornelia Rosebrock und Daniel Nix (2006) haben hierzu einen aktuellen Forschungsüberblick vorgelegt.

Bei guten *und* bei schwachen Leser(inne)n lassen sich die hierarchiehöheren Prozesse durch die Anwendung kognitiver und metakognitiver Strategien (*Strategisch Lesen*), wie sie im vierten Kapitel dieses Buches näher beschrieben werden, positiv beeinflussen. Die im Unterrichtsprogramm *Wir werden Textdetektive* (Gold, Mokhlesgerami, Rühl, Schreblowski & Souvignier, 2004) vermittelten Lesestrategien zielen auf diese hierarchiehöheren Prozesse.

Dass auch eine positive Lern- und Lesemotivation sowie ein inhaltliches Leseinteresse leistungsförderlich und durch günstige Entwicklungsbedingungen sowie durch geeignete pädagogische Maßnahmen beeinflussbar sind, ist ebenfalls richtig (Rosebrock, 2003a).

Beispiel: Wozu lesen?

Ich mein', wenn man ein Buch liest, muss man schon von Anfang bis Ende durchlesen, dass man weiß überhaupt, um was es geht. Weil ich mein', wenn man nur vielleicht einmal in der Woche mal Zeit hat und Lust zu lesen, ist dann auch schon langweilig. Und weiß man schon nicht mehr, um was es dann geht. Von daher fang' ich erst gar nicht an. (Jasmina, 17)

*Dieses und die anderen Zitate unter der Überschrift »Wozu lesen?« sind den Interviews mit Hauptschülern »auf der Suche nach Spuren des schulischen Literaturunterrichts« entnommen (Pieper, Rosebrock, Wirthwein & Volz, 2004)*

Eine gelungene Lesesozialisation, in welcher die genussorientierte Rezeption unterhaltsamer Kinder- und Jugendbücher auf das spätere Informationslesen vorbereitet, bedarf deshalb des förderlichen Zusammenspiels von Familie, Gleichaltrigen und Schule. In den nachfolgenden Kapiteln 2 und 3 dieses Buches wird darauf ausführlicher eingegangen.

## 2. Lesesozialisation

Worum geht es?

Um den Entwicklungsverlauf und um die Herausbildung der Lesekompetenz im Wechselspiel zwischen individuellen Dispositionen, erworbenen Fähigkeiten und den verfügbaren Lerngelegenheiten und lebensweltlichen Bedingungen. Mit dem enger gefassten Begriff der literarischen Sozialisation teilt die Lesesozialisation die gemeinsame Vorgeschichte, denn das frühe literarische Lesen gilt als Ausgangspunkt der Genese von Lesekompetenz. Die Lese- und die literarische Sozialisation beginnen in der Familie, setzen sich im Kindergarten und – in der frühen und mittleren Kindheit – vornehmlich in der Schule fort. Bei Jugendlichen sind die Gleichaltrigen eine wichtige Sozialisationsinstanz neben der Schule und der Familie. Das Geschlecht und die Muttersprache, aber auch die Sozialschichtzugehörigkeit sind weitere Einflussgrößen. In der Pubertät kommt es häufig zu einer Lesekrise, auf die der schulische Unterricht nicht immer angemessen reagieren kann.

Lesekompetenz entwickelt sich. In den vergangenen 25 Jahren haben Entwicklungspsycholog(inn)en wichtige Erkenntnisse über die Bedeutsamkeit früher Leseprozesse und der sogenannten kognitiven *Vorläufermerkmale* der Lesekompetenz gewonnen (Scheerer-Neumann, 1997). Unter den Vorläufermerkmalen haben sich vor allem Komponenten der phonologischen, vorschriftlichen Informationsverarbeitung als wichtig für den späteren Schriftspracherwerb erwiesen. Petra Küspert und Wolfgang Schneider (2003) haben hierzu mit dem Trainingsprogramm *Hören, lauschen, lernen* ein bewährtes Konzept zur Frühförderung im Vorschulalter vorgelegt.

Auch die Lern- und Gedächtnisstrategien – und damit die Lesestrategien – entwickeln sich. Diese Entwicklung ist am Ende der Grundschulzeit noch lange nicht abgeschlossen. Noch bei erwachsenen Lernern kommt es zu einer Ausdifferenzierung von Strategien, nehmen die Effektivität von Strategien und die Aus-

weitung ihres Einsatzbereichs zu. Durch geeignete Anleitungen – etwa durch ein Strategietraining – kann dies zusätzlich unterstützt werden. Entwicklungsverläufe gibt es natürlich auch hinsichtlich der anderen Determinanten der Lesekompetenz, insbesondere gilt dies für die Lesemotivation und das Leseinteresse. Von besonderer Bedeutung für die Ausbildung von Lesekompetenz ist auch die Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts.

#### Beispiel: Lesesozialisation und literarische Sozialisation

Vom Lesen zur Literatur ist es nicht weit, obwohl die meisten Erwachsenen die meiste Lesezeit mit pragmatischen Sach- und Gebrauchstexten und nicht mit literarischen Texten zubringen. Obgleich sie zunächst eine gemeinsame Entwicklungsgeschichte verbindet, ist es dennoch sinnvoll, die Begriffe ›literarische‹ und ›Lesesozialisation‹ auseinanderzuhalten (Rosebrock & Groeben, 1998). Die *literarische Sozialisation* ist der enger gefasste Begriff. Sie umfasst die Entwicklung des literarischen Verstehens auf der Grundlage individueller, institutioneller und sozialer Bedingungen. Außerschulisch spielt dabei vor allem die Qualität familiärer paraliterarischer und literarischer Kommunikationssituationen (z.B. Vorlesen, Erzählen, Singen, Lesen) eine wichtige Rolle. Der unterrichtlichen Förderung der literarischen Kompetenz liegt der Anspruch einer (literatur-) ästhetischen Erziehung zugrunde. Mit der literarischen Pubertät kommt es häufig zu einem Einbruch des Leseinteresses und der Lesepraxis.

Die literarische Sozialisation ist zugleich der prototypische Kern der *Lesesozialisation* (Rosebrock, 2003a; 2006). Deshalb sind auch die genannten Sozialisationsinstanzen für die Entwicklung der Lesekompetenz in gleicher Weise bedeutsam. Die Lesesozialisation ist der weiter gefasste Begriff, weil sie sich auf die Entwicklung der allgemeineren Fähigkeit bezieht, jedwede Form der geschriebenen Sprache zu rezipieren und zu verstehen. Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz haben zum Ziel, das Verstehen und Behalten von Texten, gleich welcher Art, zu erleichtern.

Entwicklungsprozesse benötigen angemessene Entwicklungsbedingungen. Darum geht es im Folgenden. Lesekompetenz wird nicht nur in der Schule erworben – sieht man einmal von der Phase des Lesenlernens im engeren Sinne im Erstleseunterricht des ersten Schuljahres ab. Im Gegenteil: Es wird nur wenige