YOUNG ACADEMICS

Sprachwissenschaft
1

Belinda Akel

LeseSystem – Ein multimediales Leseförderprogramm

Tectum

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

YOUNG ACADEMICS

Sprachwissenschaft | 1

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Belinda Akel

LeseSystem – Ein multimediales Leseförderprogramm

Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Petra Gretsch
und Prof. Dr. Katharina Brizić

Tectum Verlag

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Belinda Akel
LeseSystem – Ein multimediales Leseförderprogramm

Young Academics: Sprachwissenschaft; Bd. 1

© Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2024
ISBN 978-3-8288-5161-0
ePDF 978-3-8288-5162-7
ISSN 2942-7355

Gesamtverantwortung für Herstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet
www.tectum-verlag.de

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

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung –
Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Vorwort

Wie selbstverständlich ist es für Sie, lesen zu können? Und wie wichtig ist es für Sie in Ihrer Alltagswelt und Ihrem Beruf?

Als hochliteralisierte Person des 21. Jahrhunderts, die das Vorwort eines Fachbuchs zumindest anliest, wird es schwer sein, sich vorzustellen, wie man ohne funktionale Lesefähigkeit in unserer Gesellschaft leben kann. Schließlich ist Lesen für uns alle wichtig. Befragt nach der Wichtigkeit des Lesens zeigt eine Studie der Stiftung Lesen von 2020: »Für 71 Prozent der Gesamtbevölkerung ist Lesen eine der besonders wichtigen Fähigkeiten. Nur der Umgang mit Geld wird von noch mehr Personen genannt (80 %)« (Lesen im digitalen Wandel 2020).

Aber wie ist es um das Lesen in unserem Land bestellt? Es könnte besser sein. Seit der ersten großen Erhebung zur Alphabetisierungslage in Deutschland sind die Zahlen zu mangelnder Lesekompetenz erschreckend hoch geblieben: 2010 waren es 7.5 Millionen Erwachsene (LEO-Studie 2011), 2018 waren es immer noch 6,2 Millionen und damit 10 Prozent aller Erwerbsfähigen (LEO-Studie 2018), die nicht sinnentnehmend lesen (und schreiben) können. Die Einschränkungen, die sich aus dieser geringen Literalität ergeben, sind gravierend und betreffen neben dem Gesundheits-, Finanz- und Mobilitätsbereich auch die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe.

Nun ließe sich einwenden, dass im Zeitalter der überall verfügbaren digitalen Hilfen zur Übersetzung von Schrift in mündliche Sprache eigene Lesefähigkeiten vielleicht nicht mehr notwendig sind. Diese Sicht widerspricht aber dem Recht des Individuums auf angemessene Bildung, wie

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

es u. a. im BNE-Ziel 4 der hochwertigen Bildung für alle gefasst ist und auch in der AlphaDekade ausgerufen wurde (AlphaDekade.de 2016–2026). Bleibt hinzuzufügen, dass auch die Formen niederschwelliger Digitalität, spätestens beim selbständigen Vergleich und Abschluss von Handy-Verträgen Lesekompetenzen erfordern. Dem Recht auf Lesen steht auch der Ursprung der Schulpflicht zur Seite: Diese beruht auf dem von Martin Luther formulierten Anspruch, alle Menschen zum eigenständigen Lesen zu befähigen (damals natürlich bezogen auf die Bibel als relevante Lektüre).

Wie kommt es nun zu dieser Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Lesefähigkeit? Reflexhaft werden hierzu meist gleich drei Problembereiche – um nicht zu sagen: Schuldige – ausgemacht: 1. Migration und Mehrsprachigkeit, 2. Digitale Medien, 3. Versagendes Bildungssystem. Was den Aspekt der Mehrsprachigkeit betrifft, sind nur 47 Prozent der Erwachsenen aus der LEO-Studie von 2018 mehrsprachig; die Mehrheit der Gruppe der funktionalen Analphabeten ist also einsprachig mit der deutschen Sprache aufgewachsen und hat unser Schulsystem durchlaufen. Die Rolle der digitalen Medien ist unter dem Blickwinkel der wachsenden Social-Media-Nutzung und dem Gaming-Bereich differenziert zu sehen, da hier neben den Bildungsrisiken auch Bildungschancen liegen (siehe dazu das Zentrum für didaktische Computerspielforschung an der PH Freiburg). Was das Bildungssystem selbst betrifft, liegt offensichtlich einiges im Argen. Die strukturellen und ressourcenbezogenen Probleme sind dabei hausgemacht. Die aus sozialer Sicht verheerenden PISA-Ergebnisse spiegeln in bitterer Regelmäßigkeit nur die Spitze des Eisbergs.

Das vorliegende Buch tritt der hier geschilderten Misere beherzt entgegen, indem es die Herausforderungen der Mehrsprachigkeit und der Digitalität annimmt und in ein fachdidaktisch ausgefeiltes Bildungsmaterial für die Schule überführt: Jede Hürde kann eben – bei richtiger Höheneinstellung – auch zur Treppe werden. Genau dies macht sich das in diesem Buch vorgestellte Förderprogramm »LeseSystem« zunutze, indem die Autorin Forschungsresultate zum Konstruktaufbau der Lesekompetenz zusammenträgt, um diese in einer didaktisch fundierten Transferleistung in das genannte Förderprogramm systematisch zu überführen. Überraschender- bis pikanterweise bieten die Punkte Mehrsprachigkeit und neue Medien damit genau die Ansatzpunkte, die nun zum Hebel für praxis-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

taugliche Fördermaßnahmen werden: lebensweltangepasst, transkulturell, multimedial, differenziert, chancengerecht und ressourcenschonend.

Wir möchten in diesem Sinn eine große Empfehlung zur Lektüre dieses Buches an all jene aussprechen, die sich für ein sozial gerechteres Bildungssystem in Deutschland einsetzen bzw. in diesem Bildungssystem tätig sind. Das Lesen stellt einen kritischen und unerlässlichen Baustein für Chancengerechtigkeit dar.

Freiburg, im Februar 2024

Prof. Dr. Petra Gretsch und
Prof. Dr. Katharina Brizić

AlphaDekade
Die Alpha-Dekade 2016 – 2026 ist eine gemeinsame Initiative von Bund, Ländern und gesellschaftspolitischen Partnern. Sie ist ins Leben gerufen worden, um zusammen mit der Stiftung Lesen und weiteren Bildungspartnern das Lesen in Deutschland breitflächig zu fördern.
http://www.alphadekade.de/de/alphadekade/alphadekade_node.html

BNE-Ziele (Bildung für Nachhaltige Entwicklung, 17 Ziele)
http://17ziele.de/

LEO-Studien
Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg und Heike Solga (Hg.) (2023): Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS; Springer Fachmedien (Edition ZfE, 14)
http://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/2019-05-07-leo-presseheft_2019-vers10.pdf?__blob=publicationFile&v=1

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY-NC-ND

Lesen im digitalen Wandel (geleitet von C. Ehmig, gefördert vom BMBF)
http://reach-stiftunglesen.de/lesen-im-digitalen-wandel/
https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Ueber_uns/Forschung/Studien/Lesen_im_digitalen_Wandel_Bevoelkerungsbefragung_Stiftung_Lesen_2020.pdf

Zehn Rechte der Kinder auf Lesen und Schreiben (Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Sektion der International Literacy Association)
http://dgls.de/zehn-rechte-der-kinder-auf-lesen-und-schreiben/

Zentrum für didaktische Computerspielforschung
http://www.ph-freiburg.de/zfdc.html

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Abstract

Die letzte PISA-Studie 2022 markiert ein neuer Tiefstand in der fortwährenden Problematik um die Lesekompetenzentwicklung und stellt die Lesedidaktik vor eine zentrale Handlungsaufforderung. Mithilfe der vorliegenden Arbeit wird versucht, das Desiderat fehlender Umsetzung von Leseförderprogrammen für die Sekundarstufe aufzugreifen. Hierzu wird das selbstentwickelte Förderprogramm *LeseSystem* präsentiert, dem ausgehend von bestehenden Modellen ein multifaktorieller Lesekompetenzbegriff zugrunde liegt. Die Anforderungen an eine umfassende Leseförderung werden mit der Adaption evidenzbasierter Maßnahmen aus der Leseforschung in einem multimedialen und mehrsprachigen Fördersetting erprobt. Die methodische Umsetzung stützt sich hierbei auf die eigens dafür konzipierte und kostenfreie Lese-App *LeseSystem*.

Im Rahmen der Forschungsarbeit wurde eine erste Stichprobe (n=50) in dem Bereich »Leseflüssigkeit« erhoben. Die Auswertung der digitalen Lautleseprotokolle zeigte, dass knapp die Hälfte der untersuchten Sechst- und Siebtklässler:innen nur über eine unzulängliche »Lesegeschwindigkeit« als Basis für sinnentnehmendes Lesen verfügen. Eine zweite Stichprobe (n=48) wurde mittels des Einsatzes eines fünfstufigen Likert-Skala-Fragebogens im Bereich der »Lesesozialisation« befragt. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung machten deutlich, dass die Befragten in ihrer außerschulischen und familiären Umgebung nur wenig Anknüpfungspunkte mit dem Lesen haben sowie schulinterne Leseförderung lediglich bedingt stattfindet und schülerinnenseitige Interessen berücksichtigt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Befunde die Notwendigkeit nach Maßnahmen verdeutlichen, die sich auf eine integrierte

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Förderung basaler und höherer Lesekompetenz fokussieren und die sozialen und subjektbezogenen Einflussfaktoren einschließen. Fragestellungen, die noch weitere Untersuchungen bedürfen, sind in der standardisierten Diagnostik von prosodischen Aspekten der Leseflüssigkeit und Effekten der Anschlusskommunikation auf *Peers* und primären Sozialisationsinstanzen zu nennen.

Schlüsselwörter: Leseförderung, Lesestrategien, Leseflüssigkeit, Lesekompetenz, Ko-Konstruktion, Anschlusskommunikation, Mehrsprachigkeit

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Inhalt

Vorwort V

Abstract IX

Abbildungsverzeichnis XIII

Abkürzungsverzeichnis XV

Tabellenverzeichnis XVII

1 Einleitung 1

1.1 Zielsetzung 8

1.2 Aufbau 9

2 Theoretischer Rahmen 11

2.1 Hierarchieniedrige und hierarchiehohe Leseprozesse 16

2.1.1 Kognitive Verarbeitungsmodelle 31

2.1.2 Fazit 36

2.2 Perspektiven der Lesekompetenz 37

2.2.1 Modelle der Lesekompetenz 38

2.2.2 Fazit 41

2.3 Das multifaktorielle Lesekompetenzmodell 42

2.3.1 Leserinnenseitige Faktoren 44

2.3.2 Soziale Umwelt 53

2.3.3 Textseitige Faktoren 59

2.4 Zusammenfassung 61

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY-NC-ND

3 Befunde zu Förderangeboten, Leseflüssigkeit und Lesesozialisation 65
3.1 Digitale und analoge Leseförderung 65
3.2 Lautleseprotokoll zur Diagnose der Leseflüssigkeit 70
3.3 Fragebogen zur Lesesozialisation 77
3.4 Fazit 82

4 Das Anforderungsprofil des *LeseSystem* 83
4.1 Mikro-, Meta-, Makroanforderungen 84
4.1.1 Anforderungsprofil I 86
4.1.2 Anforderungsprofil II 89

5 Das Leseförderprogramm *LeseSystem* 93
5.1 Aufbau 93
5.2 Einarbeitung und Qualitätssicherung 96
5.3 Förderung hierarchieniedriger und hierarchiehoher Leseprozesse 97
5.3.1 Digitales Lautleseprotokoll 98
5.3.2 Strategiegestütztes Tandem-Lesen 102
5.3.3 Kollaboratives *Storyboard* 107
5.4 Individuelle Förderung der Lesemotivation 112
5.4.1 Digitale *LeseSpiele* 113
5.4.2 Digitale *Family*-Ecke 117
5.5 Zusammenfassung 119

6 Diskussion 125
6.1 Desiderate 128
6.2 Praxisbezogene Maßnahmenvorschläge 130
6.3 Fazit und Ausblick 136

Literaturverzeichnis 139

Anhangsverzeichnis 167

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	PISA-Leseleistung deutscher SuS im Mittelwert (2000–2022)	4
Abbildung 2:	Vergleich der Streuung der PISA-Leseleistung (2000–2022)	6
Abbildung 3:	Hierarchieniedrige und hierarchiehohe Leseprozesse	31
Abbildung 4:	Perspektiven und Modelle im Bereich der Lesekompetenz	41
Abbildung 5:	Leserinnenseitige Faktoren im multifaktoriellen Lesekompetenzmodell	50
Abbildung 6:	Soziale Umwelt im multifaktoriellen Lesekompetenzmodell	59
Abbildung 7:	Multifaktorielles Lesekompetenzmodell	63
Abbildung 8:	Auswertung (I) des Lautleseprotokolls	75
Abbildung 9:	Auswertung (II) des Lautleseprotokolls	76
Abbildung 10:	Aufbau des Storyboards (in Anlehnung an Bay 2022)	110

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Abkürzungsverzeichnis

DekoG %	Dekodiergenauigkeit in Prozent
KM	Kultusministerium
KMK	Kultusministerkonferenz
PISA	Programme for International Student Assessment
SuS	Schülerinnen und Schüler
SRL	Selbstreguliertes Lesen
∑WpM	Summe Wörter pro Minute

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Koreferenztypen	25
Tabelle 2:	(meta-)kognitive und ressourcenbezogene Lesestrategien	49
Tabelle 3:	Kriterien analoger Leseförderung	67
Tabelle 4:	Lese-Apps für die Sekundarstufe	69
Tabelle 5:	Berechnung von Lesefehlern und Dekodiergenauigkeit	72
Tabelle 6:	Berechnung von prosodischen und intonatorischen Lesefehlern	73
Tabelle 7:	Stufen-Kategorisierung der Leseflüssigkeit	74
Tabelle 8:	(A) Anforderungsprofil I des *LeseSystem*	87
Tabelle 9:	(B) Anforderungsprofil I des *LeseSystem*	88
Tabelle 10:	Anforderungsprofil II des *LeseSystem*	90
Tabelle 11:	Schwierigkeitseinstufung der Texte im *LeseSystem*	95

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

1 Einleitung

Es ist dieses Ideal, das der Pol der Bildung ist.
Für jede Gesellschaft ist Bildung das Mittel,
mit welchem sie im Herzen der Kinder
die wesentlichen Bedingungen
für ihr eigenes Bestehen sichert.

Émile Durkheim, 1968

Mit der Präsentation der ersten PISA-Studie 2000 hat sich eindrucksvoll gezeigt, was geschehen kann, wenn die Diskussion über die unterdurchschnittliche Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern (SuS) des deutschen Bildungssystems in einer internationalen Leistungsuntersuchung zum Thema wird. Das Zusammenwirken von medialer Berichterstattung (vgl. Carius 2001) und Reaktionen bildungspolitischer Institutionen (vgl. KMK 2001; KMK 2002) wurde in hitzigen Debatten lanciert und manifestierte sich schlussendlich im neologistischen »PISA-Schock« (vgl. Symalla 2002), der sich auf politischer Seite einer simplifizierenden Ursachenzuschreibung bediente.

Eine differenzierte Betrachtung des »PISA-Schock« und der Leistungsergebnisse im Lesen, die zur Etablierung des Begriffs beigetragen haben, lassen die Dringlichkeit nach Handlungen im Bereich der Lesekompetenzförderung in den Mittelpunkt rücken. Einhergehend mit den stagnierenden Leseleistungen, die mit der Veröffentlichung der letzten PISA-Studie 2022 auf einen neuen Tiefstand platziert wurden, stellt sich aus handlungstheoretischer Perspektive unweigerlich die Frage nach

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

adäquater Förderung. Diese Arbeit möchte auf der Basis von evidenzbasierten Maßnahmen aus der Leseforschung einen Beitrag leisten, um die Divergenz zwischen Vorschlägen aus Wissenschaft und dem tatsächlichen Tagesgeschehen in Schule mittels eines multimedialen und mehrsprachigen Leseförderprogramms *LeseSystem* zu schließen. Beginnend mit einer (1) historischen Retroperspektive und einer komprimierten Zusammenfassung von (2) Ergebnissen unterschiedlicher Schulleistungsuntersuchungen seit Beginn der 2000er-Jahre wird das Gewicht der in dieser Arbeit behandelten Thematik beispielhaft deutlich. Daran anknüpfend werden die (3) Leistungsergebnisse unter dem Einfluss des sozioökonomischen Status von SuS und (4) die Bilanzen zur Förderwirkung bildungspolitischer Maßnahmen seit der Coronapandemie kurz dargestellt.

(1) Die Leistungsergebnisse der ersten PISA-Studie dürften widerspruchsfrei als »mangelhaft« (vgl. Smolka 2002: 3) eingestuft werden. Weitaus diffiziler zu bewerten ist die Einschätzung der Kultusministerkonferenz (KMK), die in ihrem öffentlichen Statement vom Nichterahnen der Studienergebnisse spricht (vgl. Schipanski 2002). An dieser Stelle sei die medial weniger breit diskutierte Pilotstudie *Twelve-Country-Study* zu nennen, bei welcher die alte Bundesrepublik gemeinsam mit elf weiteren Teilnehmerländern 13-jährige SuS bereits Anfang der 60er-Jahre (1959–1962) in fünf Inhaltsbereichen getestet hat (vgl. Foshay et al. 1962: 8). Der Lesetest dieser Pilotstudie stellte trotz seiner geringen Anzahl an Items eine zufriedenstellende Gesamtzuverlässigkeit dar (0.81)[1] und zeigte in seiner Auswertung zwei zentrale Befunde: Erstens erzielte die alte BRD nicht nur den geringsten positiven Abstand zum Mittelwert (+ 3 Punkte), sondern lag gleichzeitig 27 Punkte hinter dem besten Leistungsergebnis der Teilnehmerländer (vgl. ebd.: 21; 24; 26). Zweitens zeigte der geschlechterspezifische Vergleich eine schon damals deutliche Leistungsdiskrepanz zwischen Mädchen und Jungen (vgl. ebd.: 27) und hätte gemeinsam mit dem insgesamt niedrigen Durchschnittswert zum Anlass für Interventionsstudien genommen werden können. Stattdessen wurde zwischen den

1 Messung der Item-Reliabilität über Kuder-Richardson Formeln
Hinweis zur Interpretation; Korrelationskoeffizient r
r > 0 = positiver Zusammenhang (unter 0.3 = kleiner Effekt; zwischen 0.3 und 0.5 = mittlerer Effekt; größer als 0.5 = starker Effekte)

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

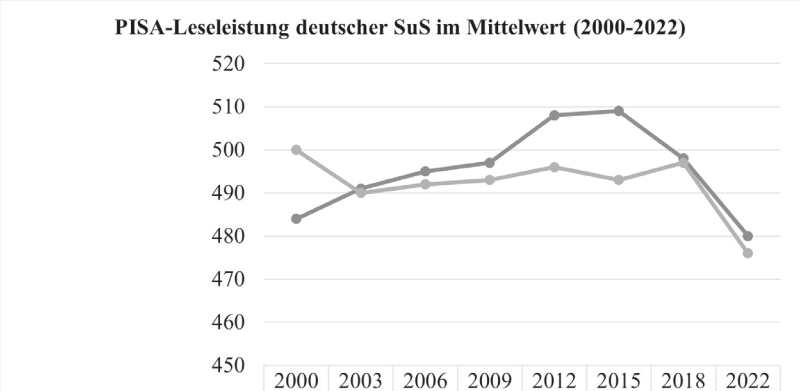
1970er- und 1980er-Jahren trotz der damals wenig überzeugenden Ergebnisse nicht an weiteren Leseleistungsstudien teilgenommen, wie sie z. B. in der *Six-Subject-Studie* stattgefunden haben (vgl. Goy et al. 2008: 83). Erst in den 1990er-Jahren hat die Bundesrepublik dann mit der Teilnahme an der internationalen Lesestudie *International Reading Literacy Study* (IRLS) wieder repräsentativ an einer solchen Untersuchung teilgenommen. Hier zeigten die Befunde, dass die Lesekompetenz bei den untersuchten Dritt- und Achtklässler:innen aus Ost- und Westdeutschland insgesamt nur durchschnittlich ausgeprägt und – insbesondere im Vergleich zu den Ergebnissen ökonomisch ähnlich weit entwickelter Länder – als problematisch niedrig zu bewerten war (vgl. ebd.: 85). Aus heutiger Perspektive scheint es angesichts der soeben zusammengetragenen Befunde deshalb nur als eine logische Konsequenz, dass die Berechtigung um das Sprechen über einen vermeintlichen »PISA-Schock« kritisch hinterfragt wird.

(2) Das politische Torpedieren der förderbedürftigen Lesekompetenz wurde mit der ersten PISA-Studie erstmals medial und bundesweit aufgegriffen. Mit dem bundesdeutschen Ergebnis (484 Punkte), das bei der ersten PISA-Studie unterhalb des OECD-Durchschnitts (500 Punkte) lag (vgl. Artelt et al. 2001: 14), wurde in der Post-PISA-Diskussion ein Paradigmenwechsel im deutschen Bildungswesen angestoßen. Die Reaktion der Bildungspolitik wurde schnell sichtbar und zeigte sich u. a. in der Etablierung von sieben zentralen Handlungsfeldern im Beschluss der KMK 2002 (vgl. KMK 2002: 7), die mit den Handlungsfeldern 3 und 4 eine durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und Maßnahmen zur Förderung bildungsbenachteiligter Kinder einforderten (vgl. ebd.). Ebenso wurden die sogenannten Bildungsstandards[2] in die Rahmenlehrpläne aller Fächer für die Grundschule und Schulen der Sekundarstufe eingeführt (vgl. Beste et al. 2012: 8). Tatsächlich zeigte sich in den PISA-Folgestudien von 2009 bis 2015 eine Phase des Aufatmens, die jedoch unter Einbezug der letzten PISA-Studienergebnisse von 2018 und 2022 einem ernüchternden Fazit unterliegt: Nach einer signifikanten Steigerung der

2 Bildungsstandards werden definiert als Bildungsziele aus den Lernbereichen der zentralen Fächer, die zur Teilhabe an der Gesellschaft notwendig sind und referieren auf vorhandene Kompetenzen, die Heranwachsende bis zu in einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen (vgl. Eriksson 2009: 116).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Punkteanzahl im Bereich der Lesekompetenz zwischen 2000 und 2015 sank der durchschnittliche Leistungsstand mit der letzten PISA-Studie 2022 auf 480 Punkte und damit unter das Ergebnis von 484 Punkten bei der ersten Messung im Jahr 2000.



	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
BRD	484	491	495	497	508	509	498	480
OECD-Durchschnitt	500	490	492	493	496	493	497	476

Abbildung 1: PISA-Leseleistung deutscher SuS im Mittelwert (2000–2022)

(vgl. Artelt et al. 2022: 17; Prenzel et al. 2004: 10; Prenzel et al. 2007: 10; Klieme et al. 2010: 35; Prenzel et al. 2013: 228; Reiss et al. 2016: 264; Reiss et al. 2019: 59; Lewalter et al. 2023: 146)

Ergänzt werden diese Zahlen mit den Ergebnissen nationaler Leistungsstudien, die ein ähnliches Bild zeichnen. Die Auswertung der Ergebnisse der IGLU-Studien zwischen 2016 und 2021 zeigt, dass der Anteil schwacher Leser:innen (Kompetenzstufe I+II) mit 22 Prozent (+6 Prozent) statistisch signifikant gewachsen ist (vgl. Ludwigs et al. 2022: 13). Daran anknüpfend bestätigen die durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durchgeführten IQB-Bildungstrends mit ihrer Studie im Jahr 2021 diese Abwärtsentwicklung. Knapp 19 Prozent der Viertklässler:innen erreichte nicht die Mindestanforderung (Kompetenzstufe I) im Bereich der Lesekompetenz (vgl. Wittig/Schneider 2022a: 52). Zudem sank der Anteil der Viertklässler:innen, der mindestens den Regelstandard[3]

3 Zur Einteilung von Minimal-, Regel-, Maximalstandards s. ebd.: 118.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

erreichte, signifikant auf 58 Prozent (minus 8 Prozent), was einem Kompetenzrückgang von einem halben Schuljahr entspricht (vgl. ebd.: 55 f.). Die Ergebnisse lassen sich unter Einbezug der weniger bekannten Untersuchung ULME[4] III über den Primar- und Sekundarstufenbereich auf SuS der Berufs- und Abschlussklassen und das Verstehen diskontinuierlicher Texte ergänzen. So zeigten bereits die Befunde der Untersuchungen aus dem Jahr 2005, dass sich ein Drittel der teilnehmenden Auszubildenden bei beruflich relevanten diskontinuierlichen Texten (z. B. das Verstehen eines Kühlschrank-Blockdiagramms) auf dem niedrigsten Fähigkeitsniveau befunden haben (vgl. Geschwendtner/Ziegler 2010: 538).

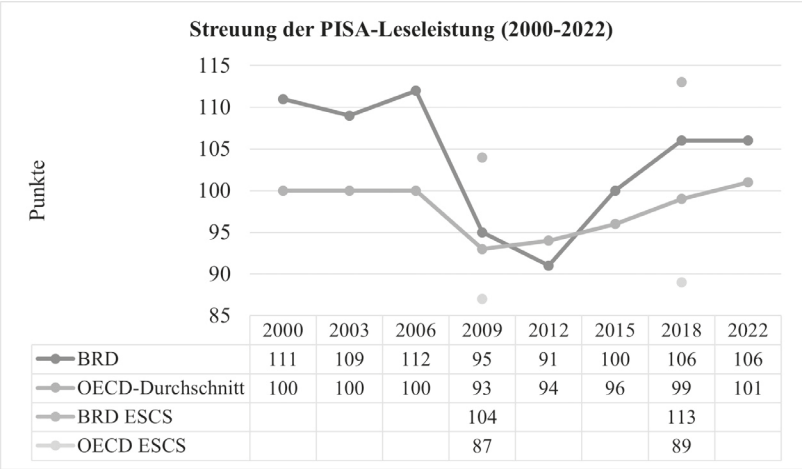
(3) Wird der sozioökonomische Hintergrund der SuS als Faktor in die Analyse der Leseleistungsergebnisse aufgenommen, ist eine Zuspitzung der Problemlage zu verzeichnen. In den PISA-Studien wird der sozioökonomische Status der SuS anhand des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) bewerten, der neben dem Bildungsniveau auch die beruflichen Stellungen der Eltern und private Ausstattungen (z. B. kulturelle Güter wie die Anzahl an Büchern) als Indikatoren für den Wohlstand interpretiert (s. a. OECD 2016a: 222). Liegt eine starke Streuung zwischen der abhängigen Variable – die in unserem Fall die Lesekompetenz von SuS (in Punkten) darstellt – und der unabhängigen Variable vor wird eine starke Abhängigkeit letztgenannter Variable konstatiert (vgl. Wittig/Schneider 2022b: 82). Die Rohdatenanalyse der Leseleistungsergebnisse für Deutschland zeigt, dass in der letzten PISA-Studie 2018 eine Streuung von 113 Punkten zwischen Schüler:innen aus oberen und SuS aus unteren Herkunftsvierteln (ECSC)[5] bestand und damit im Vergleich zur PISA-Studie 2009 um 9 Punkte gestiegen ist. Die Bedeutung dieser Streuung wird ersichtlich, wenn sie mit dem OECD-Durchschnitt in Vergleich gesetzt wird, die 2009 bei 87 Punkten und 2018 bei 89 Punkten lag. Damit lag Deutschland in der PISA-Studie 2018 nicht nur 24 Punkte über dem OECD-Durchschnitt, sondern belegte gleichauf mit Ungarn in der Stärke der Streuung den zweiten Platz (vgl. Mos-

4 Akronym für *Untersuchung von Leistungen, Motivation, Einstellungen der SuS in den Abschlussklassen der Berufsschulen*

5 »*ESCS refers to the PISA index of economic, social and cultural status*« (Table II.B1.3.1, PISA 2018 Results (Volume II) – OECCD 2019

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

tafa/Schwabe 2019: 1). Zudem kann festgestellt werden, dass die bundesweiten Ergebnisse beim Vergleich zwischen 2000 und 2018 nicht zu einer Abnahme der Streuung geführt haben und stattdessen eine leichte Verstärkung der Streuung zu erkennen ist (vgl. Artelt et al. 2001: 37; OECD PISA 2018 Database: *Table* II.1 [1/2]).



	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
BRD	111	109	112	95	91	100	106	106
OECD-Durchschnitt	100	100	100	93	94	96	99	101
BRD ESCS				104			113	
OECD ESCS				87			89	

Abbildung 2: Vergleich der Streuung der PISA-Leseleistung (2000–2022)[6]

(vgl. Artelt et al. 2022: 17; Prenzel et al. 2004: 10; Prenzel et al. 2007: 10; Mostafa/Schwabe 2009; Klieme et al. 2010: 35; Prenzel et al. 2013: 228; Reiss et al. 2016: 264; Reiss et al. 2019: 59; Lewalter et al. 2023: 146)

Die Befunde der PISA-Studien stellen kein Einzelphänomen in Bezug auf die Streuung der Ergebnisse dar und werden durch die seit 2003 stattfindende Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) unterstützt. Beispielhaft werden hierzu die Befunde aus dem Jahr 2016 herangezogen, die eine auffällig hohe Streubreite hatten: Hier war die Differenz zwischen dem 5. und 95. Perzentil[7] – und damit zwischen den leistungsschwächs-

6 An dieser Stelle sei der Hinweis zu nennen, dass in den ersten drei PISA-Studien 2000, 2003 und 2006 der OECD-Durchschnitt auf den Mittelwert von 500 Punkten normiert wurde, weshalb die Standardabweichung (SD) in allen drei Jahren auf 100 Punkte gesetzt wurde.

7 Mit dem Perzentil ist der Anteil einer Verteilung gemeint. Das Perzentil teilt die Verteilung in 100 gleich große Einheiten auf. Im dargestellten Beispiel heißt das: Wenn

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ten und -stärksten Schüler:innen – mit 257 Punkten EU-weit nur in Malta noch bedeutsam höher (vgl. Bos et al. 2017: 15).

(4) Mit Förderprogrammen wie »Lernen mit Rückenwind« (BW), »Ankommen und Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche« (NRW) oder »gemeinsam.Brücken.bauen« (BY) wird seit dem Schuljahr 2021/22 das Ziel angestrebt, die als ›pandemiebedingt‹ klassifizierten Lernrückstände insbesondere im Bereich Deutsch und Mathematik über alle Schulstufen hinweg auszugleichen. Nach Angaben des baden-württembergischen Ministeriums richtet sich dieses Angebot vornehmlich an Kinder, »deren Bildungserfolg in besonderem Maße gefährdet ist«. Dass diese Maßnahmen zwei Jahre nach ihrer Etablierung nur bedingte Wirkung erzielt haben, lassen die im Auftrag der Robert-Bosch-Stiftung durchgeführten Umfragen »Das Deutsche Schulbarometer« erkennen. In einer bundesweiten Stichprobe mit über 1000 Schulleitungen allgemein- und berufsbildender Schulen wurde der Anteil der Schüler:innen mit deutlichen Lernrückständen eingestuft. 35 Prozent der Schulleitungen gaben Ende 2022 an, bei ihren Schüler:innen eminente Lernrückstände zu erkennen, an Gesamt-, Real- und Hauptschulen teilten 45 Prozent der Schulleitungen ebendiese Schätzung. Im Folgejahr stieg der Anteil sogar um neun Prozentpunkte auf 54 Prozent an (vgl. Schulbarometer 2022: 17; Schulbarometer 2023: 17). Überdies wurde die Wirksamkeit der Corona-Aufholprogramme bewertet. Der Aussage, dass die Lernrückstände der SuS durch zusätzliche staatliche Fördermittel und Aufholprogramme deutlich verringert werden konnten, stimmten 92 Prozent der Befragten »eher nicht« bis »überhaupt nicht« zu (vgl. Deutscher Schulbarometer 2022: 18).[8] Im Bericht des Nationaler Bildungspanel (NEPS) 2021 wurde sich mittels einer Befragung von Eltern und SuS mit der Frage beschäftigt, wie 14-Jährige mit den pandemiebedingten Lernsituationen (Wechsel-Unterricht, *Homeschooling* usw.) zurechtgekommen sind. In der Analyse zeigte sich, dass nach der Elterneinschätzung insbesondere SuS

das Leistungsergebnis innerhalb des 95. Perzentils liegt, hat die getestete Person besser abgeschnitten als 95 Prozent aller getesteten Personen.

8 Jugendliche aus Familien, die dem untersten Viertel der Sozialstruktur zuzuordnen sind, haben ein knapp 2,5-fach höheres Risiko zur Gruppe mit schwacher Lesekompetenz zu gehören (vgl. Stanat/Schneider 2004: 265).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

mit hoher Lesekompetenz die schulseitigen Anforderungen des Lernens gut bewältigen konnten (31 Prozent), während Eltern von SuS mit geringer Lesekompetenz deutlich geringer zustimmten (18 Prozent). Festzuhalten ist demnach, dass Kinder mit hoher Lesekompetenz nach Angaben der Eltern besser mit der neuen Lernsituation zurechtkamen und leichter zum Lernen zu motiviert waren, da sie u. a. weniger Verständnisschwierigkeiten in der Verarbeitung von Aufgaben hatten (vgl. Lockl et al. 2021).

1.1 Zielsetzung

Die soeben angeführten Gesichtspunkte lassen sich lapidar zusammenfassen: Trotz der Interventionsmaßnahmen und dem Bemühen um eine Verbesserung der mangelnden Leseleistungen deutscher SuS – die sich schon in internationalen Studien vor 2000 abzeichnete (z. B. *Twelve-Country-Study*; IRLS) – sind die Fortschritte nur mäßig. Weder ist es gelungen, die Leseleistung trotz unterschiedlichster Fördermaßnahmen signifikant zu verbessern, noch einen bildungspolitischen Beitrag zur Reduktion der divergierenden Ergebnisse zwischen begünstigten und benachteiligten Schüler:innen zu liefern (vgl. Hurrelmann 2002: 6). Ferner zeigt sich, dass nicht primär die herausfordernden Umstände während der Corona-Pandemie für die aktuellen Ergebnisse ›verantwortlich‹ sind, sondern die ohnehin bestehende Schieflage verschärft haben. Diese Befunde und die als nicht ausreichend empfundene Ursachendifferenzierung in der Post-PISA-Diskussion stellen Ausgangspunkte der vorliegenden Arbeit dar. Eine individualisierte Ursachenzuschreibung zur Erklärung der Problemlage (vgl. zur Kritik bei Sitter 2016: 103, 113 ff.; Mand 2012: 69) wird den schwachen Leistungsergebnissen im Bereich der Lesekompetenz nicht gerecht. Die Problematik befindet sich in der inhaltlichen und strukturellen Gestaltung von Fördermaßnahmen aufseiten der Bildungsinstitutionen und damit in veränderbaren Variablen. Die Re-Analyse divergierender Leistungsergebnisse bedarf somit einer multikausalen Erklärung, die die notwendigen Bezüge von subjektiven und sozialen Funktionen des Lesens (z. B. Motivation, Anschlusskommunikation) einbezieht und damit von einem erweiterten Konzept der Lesekompetenz ausgeht. So

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

widmeten sich Verwiebe und Riedere (2013) mittels der Verwendung von Mehrebenenanalysen auf Basis der PISA-Daten (2000–2009) der Lesekompetenz von SuS mit Migrationshintergrund und zeigten mit ihren Ergebnissen die Breite an zentralen Einflussfaktoren für den Bildungserfolg. Deutlich wird, dass nicht allein die individuelle Ebene (z. B. kulturelles Kapital) entscheidend ist, sondern neben institutionellen Merkmalen von Schulen wie Organisationsformen und Personalstrukturen auch die Wechselwirkung zwischen individuellen Akteuren (z. B. Familien) und institutionellen Kontexten bedeutsam ist.

Demnach besteht das erste Ziel der Arbeit darin, ein multifaktorielles Lesekompetenzmodell stufenweise aufzuschlüsseln, das ebendiese Einflussfaktoren berücksichtigt. Das Modell befasst sich aus didaktischer Perspektive mit der Frage, welche leserinnenseitigen, sozialen und textseitigen Faktoren Einfluss auf eine nachhaltige Lesekompetenzentwicklung nehmen. Gleichzeitig möchte sich die in diesem Modell stattfindende Berücksichtigung motivationaler Aspekten des Lesens und sozial-interaktiver Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Gold 2007: 15) von einem deterministischen Blick auf schulseitigen Einflussmöglichkeiten lösen und methodische Umsetzungsmöglichkeiten darlegen. Das zweite Ziel widmet sich aus diesem Grund der methodisch-didaktischen Umsetzung des theoretischen Modellkonstrukts. Mithilfe des Leseförderprogramms *LeseSystem* wird der Schwerpunktsetzung auf hierarchieniedrige und hierarchiehohe Lesekompetenzbereiche (Rosebrock/Nix 2018), unterstützenden Lesestrategien (Munser-Kiefer 2014), Lesemotivation und familiäre Anschlusskommunikation gelegt.

1.2 Aufbau

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf Abschnitte, die schrittweise zur Darstellung des Leseförderprogramms *LeseSystem* hinleiten. Kapitel 2 widmet sich dem theoretischen Rahmen. Im ersten Teil werden die hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Teilprozesse des Lesens (Kap. 2.1) aufgeschlüsselt und anschließend wird eine überblicksartige Zusammenfassung von kognitiven Verarbeitungsmodellen des Lesens präsen-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

tiert (Kap. 2.1.1), die in ein gemeinsames Fazit (Kap. 2.1.2) münden. Darauf aufbauend werden unterschiedliche Perspektiven auf den Bereich der Lesekompetenz (Kap. 2.2) und die ihnen zugrunde liegenden Modelle (Kap. 2.2.1) präsentiert. Mit einem kurzen Fazit (Kap. 2.2.2) werden die bestehenden Modelle kritisch gewürdigt und bilden damit gemeinsam mit dem Wissen um kognitive Verarbeitungsprozesse die Grundlage zur Präsentation des multifaktoriellen Lesekompetenzmodells (Kap. 2.3). Im Zentrum steht hier die Frage, *welche* kognitiven Fähigkeiten *wie* zu fördern sind, um nachhaltige Lesekompetenzentwicklung bei SuS zu erzielen. Hierzu werden erst die leserseitigen Einflussfaktoren (Kap. 2.3.1) dargelegt, um anschließend auf die Gestaltung einer leserinnenförderlichen sozialen Umwelt (Kap. 2.3.2) und – rekurrierend auf die Materialauswahl – textseitige Faktoren (Kap. 2.3.3) aufzuzeigen. Das theoretische Kapitel wird mit einer ersten Zusammenfassung (Kap. 2.4) abgerundet. Die in der Einleitung dargestellten Befunde zum Zustand der Lesekompetenzentwicklung von SuS werden in Kapitel 3 durch selbst erhobene Daten erweitert. Eine Analyse von Angeboten digitaler und analoger Leseförderprogramme für die Sekundarstufe (Kap. 3.1) wird mit Stichproben in den Bereichen ›Leseflüssigkeit‹ (Kap. 3.2) und ›Lesesozialisation‹ (Kap. 3.3) ergänzt. Kapitel 4 widmet sich dem Anforderungsprofil des Leseförderprogramms *LeseSystem*, das auf einer Meta-, Makro- und Mikroebene analysiert wird (Kap. 4.1). Das Zusammentragen von inhaltlichen Anforderungen im Anforderungsprofil I (Kap. 4.1.1) und organisatorischen Strukturen im Anforderungsprofil II (Kap. 4.1.2) konkretisiert die Ansprüche, die das *LeseSystem* zu erfüllen versucht. Unter Einbeziehung dieser Anforderungskriterien werden das Lesekompetenzmodell *LeseSystem* (Kap. 5) und seine einzelnen Bestandteile in Kapitel 5.1 bis 5.5 beschrieben. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und Desiderate für Forschungsbereiche in der Diagnostik und Leseforschung benannt (Kap. 6.1). Die Arbeit schließt mit der Darstellung von praxisbezogenen Maßnahmenvorschlägen für Schule und Unterricht (Kap. 6.2) sowie einem Fazit und Ausblick (Kap. 6.3).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

2 Theoretischer Rahmen

Die in der Diskussion von Leseförderung verwendeten Begriffsdefinitionen zum Bereich »Lesen« erfordern für die vorliegende Arbeit eine eindeutige Arbeitsdefinition. *Leseförderung* umschließt dabei schulinterne und außerschulische Unterstützungsmaßnahmen (s. a. Literacy Center BiSS 2016), die eine altersgerechte Entwicklung von Lesekompetenz und ihren kognitiven Teilfertigkeiten sowie einer Steigerung der Motivation am Lesen zum Ziel haben (Jambor-Fahlen 2018). Zunächst bedarf es deshalb eine erste Abgrenzung zwischen *Text- und Lesekompetenz*. Grundlegend gilt, dass sich ein Text als etwas ›Einheitliches‹ oder ›Ganzes‹ verstehen lässt, das auf der Textoberfläche kohäsiv; im Textinhalt kohärent produziert wird und sich in einem logisch strukturierten Nacheinander von gegebenen Einheiten (z. B. narrative Texte: Handlungsabfolgen) bildet (Bajerová 2012: 116 f.). Auf textstruktureller Ebene und unter Einbezug des von Koch und Oesterreicher (1986) entwickelten Nähe-Distanz-Modell zeichnet sich ein Text nicht nur durch seine graphische Realisierung bzw. schriftliche Fixierung aus, sondern – im Kontext von Schriftspracherwerb und bildungssprachlichen Kompetenzen besonders wichtig – durch eine »entkoppelte« Kommunikationssituation, der u. a. eine raumzeitliche Trennung von Produzenten und Rezipienten zugrunde liegt. Demnach bezieht sich Textkompetenz auf die individuelle Fähigkeit des Rezipienten, Texte (zum Wissenserwerb und zur Wissensweitergabe) lesen und auf produktiver Ebene selbst schreiben zu können (vgl. Portmann-Tselikas/Schmölzer-EIbinger 2008: 5; Mehlem 2024: 29).

Im Kontext von Lese- und Textkompetenz richtet sich der Begriff »Verstehen« primär auf das Verstehen eines Objektes. Das prozesshaf-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

te Verstehen richtet sich beim *Textverstehen* explizit auf ein zentrales Objekt – den Text. Die textseitigen Informationen werden in mehreren Verarbeitungsabschnitten – immer dann, wenn ein neuer Abschnitt gelesen wurde, mit dem eigenen Vorwissen verknüpft. Der Prozess des Verstehens mündet in das vom Rezipienten mental produzierte Produkt, das *Textverständnis* (Rosebrock et al. 2017: 13), um am Ende die »Texttiefenstruktur« erschließen zu können (Linke et al. 1991: 225, Bajerová 2012: 123). Eine klare Abgrenzung zu den Begriffen *Leseverstehen* und *Leseverständnis* kann nicht gezogen werden. Während jedoch das Textverstehen explizit auf das zu verstehende Objekt referiert (Text), wird mit dem Leseverstehen nicht auf ein Objekt Bezug genommen, sondern ausschließlich die zum Verstehen schriftlicher Zeichen notwendige kognitive Tätigkeit des Lesens genannt. In der Literatur werden das Text- und Leseverstehen auf Prozessseite und das Text- und Leseverständnis auf Produktseite häufig synonym verwendet, da mit Leseverstehen und Leseverständnis im Kontext von Leseförderung in der Regel das Ziel angestrebt wird, dass Lernende längere schriftliche Einheiten kognitiv verarbeiten können, womit das Textverstehen und Textverständnis implizit miteingebunden ist. Zur Konkretisierung wird an dieser Stelle das Leseverstehen als das Verstehen von allgemein schriftlich niedergelegten Informationen (Wörter, Sätze, Absätze, Texte usw.) verstanden.

Die *Textverständlichkeit* steht in Abhängigkeit zu seinen inhaltlichen und formalen Eigenschaften (vgl. Bajerová 2012: 118) und der »Interaktion« verschiedener Faktoren wie der kognitiven Organisation des Textinhaltes (ebd.: 121 f.) und den Erwartungen der Rezipierenden (vgl. ebd.). Die *Lesbarkeit* bezieht sich auf die graphische und typographische Gestaltung (z. B. Schriftgröße; Zeilenabstand) des Gelesenen (vgl. Groeben/Vorderer 1982: 175).

Lesefertigkeit referiert auf den technischen Aspekt des Lesens und auf die visuelle Wahrnehmung von (sprachlichen) Zeichen. Die daraus resultierende Zuordnung zu Lauten (s. Graphem-Phonem-Korrespondenz) und die akustisch hörbare Klanggestaltung des Lesenden durch dessen phonetische Artikulation machen das Lesen ›hörbar‹. Bezugnehmend auf Lesekompetenz ist sie als basaler Aspekt gemeinsam mit der von Beginn an stattfindenden Sinnentnahme des Gelesenen (Rekodierung/Dekodie-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

rung) zentral (vgl. Köhler/Weiß 2019; s. a. Fader/Böhme 2018). In Abgrenzung dazu meint *Lesefähigkeit* die inhaltliche Verarbeitung von Textinformationen und somit das inhaltliche und sinnerfassende Verstehen des Gelesenen (vgl. Kainz 1956: 162; Köhler/Weiß 2019).

Im Folgenden wird das Leseverstehen im prozessbezogenen Sinne verwendet, das zwischen der Dekodierung des Gelesenen und seiner Enkodierung im Gedächtnis entsteht, welche wiederum mit bestehendem Vorwissen verknüpft wird (Bajerová 2012: 120) und sich als Produkt im *Leseverständnis* zeigt. Das Leseverständnis wird neben individuellen Voraussetzungen (*Lesefertigkeit* u. *Lesefähigkeit*) durch textseitige Einflüsse (*Textverständlichkeit* u. *Lesbarkeit*) beeinflusst, wobei die Lesefähigkeit durchaus von Textverständlichkeit und Lesbarkeit beeinflusst werden kann.

In den PISA-Studien wird sich dem englischsprachigen Begriff der *Lesekompetenz* (Reading Literacy) bedient, die einen pragmatischen Blick auf die Fähigkeit zum Lesen wirft. Demnach versteht sie unter Lesekompetenz die Fähigkeit, »geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen« (OECD 2016b; Hurrelmann 2002). Während bei PISA die Definition von Lesekompetenz primär zum Zwecke der Leistungsmessung konzipiert wurde, bedarf es in der schulischen Lesedidaktik eines umfassenderen Verständnisses, in dem das Lesen motivationale und emotionale Faktoren mitdenkt und kommunikative Kontexte für Anschlusskommunikationen bereitstellt (vgl. ebd.). In der Definition von Lesekompetenz berücksichtigen die IGLU-Studien – anders als PISA – auch soziale Dimensionen des Lesens, die sich demnach in Anschlusskommunikationen wie dem Diskutieren über Texte auf Basis des Textverständnisses finden (Bremerich-Vos et al. 2017: 80). Das IGLU-Modell erfasst Lesekompetenz von SuS unter den Bereichen Leseintention, Verstehensprozesse sowie Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten (Bos et al. 2017: 14). In der vorliegenden Arbeit wird sich ebenfalls einer weit gefassten Definition von Lesekompetenz bedient, da sie als Schlüsselqualifikation für Bildung (Bartnitzky 2006: 30) verstanden wird und sich in den Dimensionen ›Motivation‹, ›Kognition‹, ›Emotion‹ und ›Kreativität‹ niederschlägt (vgl. ebd.: 19).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Demnach wird bei der Gestaltung des multifaktoriellen Lesekompetenzmodells (Kap. 2.3) davon ausgegangen, dass das Verfügen über Lesekompetenz neben kognitiven Repräsentation- und Prozessleistungen (Müller/Richter 2013: 2 f.) soziale und motivationale Einflussfaktoren im Sinne einer langfristigen Leseförderung zu berücksichtigen hat. ›Lesen‹ meint die Fähigkeit, visuelle Informationen aus grafischen Gebilden entnehmen und in ihrer Bedeutung verstehen zu können (vgl. Rayner/Pollatsek 1989: 23). Dass damit jedoch weitaus mehr einhergeht, als diese kognitionsorientierte Erklärung umfassen kann, wird mit Hinzuziehen seiner soziokulturellen Komponente ersichtlich. In einer schriftbasierten Gesellschaft fungiert die Fähigkeit des Lesens als Kulturwerkzeug für gesellschaftliche Teilhabe und eigenes Handeln[9] (vgl. Philipp 2010: 59; Mehlem 2024: 29) und damit als notwendige Grundlage für die Ausstattung des Staatsbürgers (vgl. Picht 1964: 23). Der Stellenwert des Lesens für die Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungen (vgl. Gold 2007: 11) impliziert damit eine Wechselseitigkeit zwischen seiner Begriffsbeschreibung und den auf ihn einwirkenden gesellschaftlichen Veränderungen. So macht der Begriff der *Computer Literacy* (Bretschi-Kaufmann/Graber 2019: 23) im Zeitalter der Digitalisierung u. a. deutlich, dass das Lesen von digitalen Informationstexten Kenntnisse darüber bedarf, wie relevante Informationen gefunden und unter dem Aspekt ihrer Glaubwürdigkeit analysiert werden können (vgl. Schreier/Rupp 2006: 257; z. B. Medienkompetenz integriert im ›*Literacy*-Baum‹ in Mand 2012: 12). Christmann (2004) betont, dass die Teilhabe an der heutigen Mediengesellschaft den Ausbau des kompe-

9 S. kritisch hierzu Dutz und Heilmann (2020), die sich in einer Studie mit der Frage beschäftigt haben, welchen Einfluss schriftsprachliche Kenntnisse und politische Einstellungen auf bestimmte politische Handlungsweisen haben. Hier wurden die Daten aus der deutschen längsschnittlichen Fortführung der PIAAC-L-Studie (2014, 2015, 2016) genutzt, die das Kompetenzniveau von Erwachsenen im internationalen Vergleich untersucht. Die Daten ergaben zwar, dass Erwachsene mit einer niedrigeren Schreibkompetenz bestimmte politische Praktiken seltener ausüben, es ließ jedoch kein direkter Einfluss zwischen dem schriftsprachlichen Kompetenzlevel und der Häufigkeit von politischen Praktiken erkennen. Entscheidend waren vielmehr der Bildungsabschluss und die politische Wirksamkeitserwartung (vgl. ebd.: 202 f.). Anzumerken sei jedoch, dass sich die befragten Personen auf dem obersten und dem untersten Literalitätslevel nur in kleiner Anzahl befunden haben und gesamtgesellschaftliche Rückschlüsse nicht gezogen werden können.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

tenten Lesens auf spezifische Teilkompetenzen (z. B. die Qualitätsbeurteilung von Medienprodukten) erfordert (vgl. ebd.: 420, Groeben 2006: 18).[10] Mit dem Eintritt in die Primarstufe wird die Vermittlung bzw. der Ausbau von Lesefähigkeit dann als ein von bildungspolitischen Institutionen festgelegtes und in den Bildungsplänen (<2004) verankertes Ziel postuliert. Unter Rückbezug auf den geltenden baden-württembergischen Bildungsplan für den Primarstufenbereich zeigt sich, dass neben der Vermittlung basaler Kompetenzen wie dem flüssigen und sinnverstehenden Lesen von Texten auch das reflexive Einschätzen und Beschreiben der eigenen Leseerfahrung ebenso im Aufgabenspektrum der Lehrkraft stehen (vgl. KM 2016: 12). Den lesebezogenen Anforderungen liegen kognitionspsychologische Prozesse zugrunde, die in der Leseforschung in unterschiedlichen Theorien und ihnen zugrunde liegenden Modellen diskutiert werden (s. a. Stanovich 1980; Christmann 2004). Für das Erschließen des multifaktoriellen Lesekompetenzmodells (Kap. 2.3) stellt sich deshalb eine Rekapitulation ebendieser Modelle als Grundlage dar. Zunächst wird hierzu ein Blick auf die hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozesse während des Lesens (Kap. 2.1) geworfen, um im Anschluss die in der Leseforschung gegenwärtig diskutierten Modellansätze zu beschreiben (Kap. 2.2). Im Anschluss an die differenzierte Betrachtung kognitionsorientierter Ansätze wird mit der Darlegung von Perspektiven auf den Bereich der Lesekompetenz (Kap. 2.2) und den ihnen zugrunde liegenden Modellen (Kap. 2.2.1) die Begriffsbeschreibung unter sozialen Einflussfaktoren erweitert und final im multifaktoriellen Lesekompetenzmodell (Kap. 2.3) mit eigenen Ansätzen erweitert.

10 Mit dem Förderprogramm »conText« kann beispielsweise die Medienkompetenz im computerunterstützten Erarbeiten von Sachtexten mithilfe eines intelligenten tutoriellen Systems (imitiert menschliche Tutoren z. B. durch inhaltliche Rückmeldung) gefördert werden (vgl. Lenhard et al. 2012: 137; Lenhard 2009: 228, 234).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

2.1 Hierarchieniedrige und hierarchiehohe Leseprozesse

Gilt es zu ermitteln, wo auf der Seite von Leser:innen Probleme in der Verarbeitung von Texten entstehen können, bedarf es zunächst des Wissens über die für das Lesen bedeutsamen kognitiven Prozesse. Die nachfolgende Beschreibung hierarchieniedriger und hierarchiehoher Teilprozesse wird im Folgenden zunächst stufenweise in den Subkategorien (1) Buchstaben- und Worterkennung, (2) Satz- und (3) Textebene aufgeschlüsselt.

Welche kognitiven Grundlagen werden für das Lesen benötigt?

Das Vorhandensein ausreichender Arbeitsgedächtniskapazität stellt für die Verarbeitung des Gelesenen eine notwendige Grundlage dar. Als »Facette« des Kurzzeitgedächtnisses handelt es sich hierbei um einen kapazitätsbegrenzten Informationsspeicher, der empfangene Informationen ohne Zeitverzug verarbeitet, um sie für weitere Prozesse bereitzustellen. Gemeinsam mit der *Phonologic Loop*, die durch inneres Sprechen die sprachlichen Informationen aufrechterhält *(Rehearsal),* ist sie mit Blick auf die Geschwindigkeit des Lesens bedeutsam (vgl. Kiese-Himmel 2020: 107; 113), da eine nicht ausreichend schnelle Verarbeitung des Lesens mit dem Verlust der gewonnen ›Informationen‹ im Informationsspeicher einhergeht. Verfügen Leser:innen zudem über ausreichendes bereichsspezifisches *Vor- und Weltwissen*, besitzen sie eine bedeutsame Voraussetzung für ein angemessenes Verstehen des Textes, die insbesondere beim Lesen dort benötigt werden, wo »Lücken« in der inhaltlichen Kohärenz bestehen (s. a. Albrecht/O'Brien 1993). Mithilfe von selbst initiierten Schlussfolgerungen kann in diesem Fall über den vorliegenden sprachlichen Input das vorhandene Wissen herangezogen werden, um die Verständnislücke schließen zu können (vgl. Christmann 2004: 430 f.; Artelt et al. 2017: 13). So kommt Schneider (1989) bei unterschiedlichen Studienergebnissen zu dem Fazit, dass umfangreiches domänenspezifisches Wissen (konkrete Wissensbestände z. B. über Merkmale von Fiktionalität in Texten) Ressourcen für weitere Verarbeitungsprozesse bereitstellt (vgl. ebd.: 360 f.). Schlussfolgerungen für die Kohärenzherstellung zwischen einzelnen Textteilen werden durch strategische Prozesse generiert. Dienlich sind sie speziell dann, wenn der bisher stattgefundene automatisierte Prozess keine

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ausreichende Kohärenz herstellen konnte. Mithilfe von Schlussfolgerungen (z. B. elaborative Schlussfolgerungen in Form von Hypothesenbildung) kann das bisher gespeicherte Textwissen wiederhergestellt und Vorwissen aktiviert werden (vgl. van de Broek et al. 2015: 94, 97).

Wie beginnt der kognitive Verarbeitungsprozess auf der Ebene der *(1) Buchstaben- und Worterkennung*?

Beim Lesen beginnt jeder kognitive Verarbeitungsprozess über die visuelle Verarbeitung. Hierbei werden visuelle Reize (Grapheme) über den sensorischen Bereich des Auges, die Retina, aufgenommen (vgl. Dehaene 2009: 23).[11] Die Augen gleiten hier nicht schlicht über die Zeilen. Tatsächlich handelt es sich um kleine ruckartige Blicksprünge (Sakkaden), die visuelle Informationen nur durch Stillstand der Augen innerhalb einer Fixation aufnehmen können (vgl. Landau 2016: 15). Wenn es zu Problemen bei der Integration eines Wortes in den Satzzusammenhang kommt, greifen sogenannte Regressionen ein. Hierbei handelt es sich um Blicksprünge, die entgegen der Leserichtung stattfinden und Informationen erneut aufnehmen (vgl. ebd.: 16; Christmann 2004: 422).[12] In der Forschung herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Richtung der Sakkaden durchschnittlich gut mit der Abfolge visueller und sprachlicher Informationsverarbeitung korrespondieren (vgl. Radach/Günther/Huestegge 2012: 185). Für geübte Leser:innen wird es dementsprechend nicht zu bedeutsamen Verarbeitungsproblemen kommen, die das Verstehen des Gelesenen behindern. Anders sieht es jedoch bei jenen Leser:innen aus, die auf ihrem Weg überdurchschnittlich häufig über ›Stolpersteine‹ fallen, die sie Rücksprünge machen lassen und das flüssige Lesen unterbrechen oder erst gar nicht zu Rücksprüngen und dem Versuch des Wortverstehens münden und Lücken im Textverstehen produzieren. Ferner

11 Anmerkung: In der Darstellung des Lesekompetenzmodelles wird von Leser:innen ohne Seh- oder Hörbeeinträchtigungen ausgegangen. Ebenso wird die Entwicklung der Lesekompetenz im Erwerbsverlauf nicht beschrieben; s. d. die ausführliche Einteilung nach Müller und Richter (2013) in eine prä-alphabetische, alphabetische und gefestigt-alphabetische Phase (ebd.: 8 ff., s. a. Stufen des Leseerwerbs bei Scheerer-Neumann 2015: 74).

12 Eine ausführliche Beschreibung der zuständigen Gehirnareale findet sich bei Landau (2016: 39–40).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

erscheint die Berücksichtigung der visuellen Verarbeitung besonders im Kontext der teils stark divergenten Diskussion über das Verhältnis von Blickbewegungen und Legasthenie[13] nennenswert (vgl. Radach et al. 2012: 191). So hat Biscaldi (1996) beispielsweise in einer Untersuchung sakkadischer Augenbewegungen von Legastheniker:innen eine Untergruppe ermittelt, die sich aufgrund ihrer Besonderheiten der Blickkontrolle von durchschnittlichen Leser:innen unterschieden.

Welchen Zugriffen können sich Leser:innen bedienen, um die Bedeutung des Gelesenen zu entschlüsseln?

Nach dem Ansatz des *lexikalischen Zugriffs* sind die Wortbedeutungen in Form eines mentalen bzw. internen Lexikons im Gedächtnis gespeichert, womit ein direktes und schnelles Erkennen vertrauter Wörter möglich ist (Richter/Müller 2013: 4). Wie diese Verfahren gestaltet sind, lässt sich in zwei unterschiedlichen Theoriemodellen darstellen (vgl. Christmann 2004: 423).

- Das Suchmodell (Forster 1994) beschreibt das mentale Lexikon als eine Art ›Liste‹. Diese Liste ist nach der Häufigkeit der Wörter von oben (häufiges Wort) nach unten (weniger häufiges Wort) geordnet.
- Das Aktivationsmodell von Morton (1969) erklärt die Worterkennung als Aktivierung elementarer lexikalischer Einheiten (sog. Logogene). Hier wird ein Wort dann erkannt, wenn das Aktivationslevel für ein Logogen einen bestimmten Schwellenwert überschritten hat (vgl. Christmann 2004: 424).

Im nachfolgenden Realbeispiel[14] werden das Fehlen eines solchen Zugriffs und sein Einfluss auf das Wortverstehen deutlich:

13 Legasthenie wird als eine unverhältnismäßige Schwierigkeit beim Leseerwerb verstanden, die weder durch eine Verzögerung in der geistigen Entwicklung bzw. unabhängig des Intelligenzgrades noch durch Mängel der Sinneswahrnehmung zu erklären ist (vgl. Dehaene 2010: 267; Kliewer 2006: 423).

14 Im Rahmen des durchgeführten Lautleseprotokolls (s. Kapitel 3.2) werden ausgewählte Lesefehler der SuS (s. a. Kapitel 5.3.1) als Beispiele herangezogen.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(a) <Garage> – *[gaˈʁaːgə]

Die vorlesende Person hat das Graphem <g> aus der zweiten Wortsilbe zwischen Alveole und Palatum nicht als stimmhaften postalveolaren Frikativ [ʒ], sondern am weichen Gaumen als stimmhaften velaren Plosiv [g] artikuliert, wie es bei dem Graphem <g> aus der ersten Wortsilbe korrekt gewesen wäre. Dieser Lesefehler lässt sich darauf zurückführen, dass das Wort französischer Herkunft entstammt (franz. *garer*) und <g> vor hellen Vokalen (e/i) lautlich als [ʒ] produziert wird. Selbstverständlich kann nicht erwartet werden, dass dieses Wissen bei Leser:innen vorhanden ist – erst recht nicht, wenn an junge Personen gedacht wird. Dennoch demonstriert ein solcher Fehler beispielhaft den Zusammenhang zwischen fehlendem Weltwissen und Dekodierfähigkeit auf: Das Wort befindet sich nicht im rezeptiven Wortschatz der lesenden Person und kann deshalb nicht korrekt lautlich produziert werden. In Falle eines solchen Fehlers lässt sich insbesondere im Kontext von Texten die Frage ableiten, ob der Inhalt des Gelesenen – folglich die Tatsache, dass es sich um eine Garage handelt – aufgrund der inkorrekten Zuordnung von Graphem und Phonem zu verstehen bleibt. Ein zweiter und vorwiegend für die Identifikation neuer Wörter angenommener Zugriff geht davon aus, dass der Zugang über das phonologische System erfolgt. Gemeint ist der *phonologische Zugriff,* bei dem das Wort mithilfe der sogenannten Graphem-Phonem-Korrespondenz in seiner graphemischen Struktur in eine lautliche Repräsentation übersetzt wird (vgl. Christmann 2004: 425). Um diesen Zugriff zu nutzen und damit die Bedeutungseinheit des Wortes bilden zu können, bedürfen Leser:innen des Wissens, dass nicht jedem Graphem (Buchstabe) ein Phonem (Sprachlaut) zugeordnet werden kann (vgl. Dehaene 2010: 227, 230) und das lateinische Alphabet nicht mit dem deutschen Lautsystem identisch ist. Das zweite Realbeispiel (c) zeigt einen Vorlesefehler in der leserinnenseitig produzierten Äußerung, die im Vergleich zur Standardaussprache (b) auf der Basis fehlerhafter Silbentrennung produziert wurde.

(b) <prin-zi-pi-ell> – [pʁɪntsiˈpiɛl]
(c) * <prin-zi-piel> – [pʁɪntsiˈpiːl]

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Die vorlesende Person hat die offene und geschlossene Silbe <pi-ell> am Ende des Wortes sprachlich nicht korrekt als kurzes »geschlossenes« i [i] und »offenes« e [ɛ], sondern fehlerhaft als gemeinsame geschlossene Silbe *<piel> mit einem langen »geschlossenen« i [i:] wie bei dem Diphthong <ie> (z. B. bei <Miete>) produziert. Es lässt sich festhalten, dass in der Leseforschung insbesondere zwei Zugriffswege zur Wortbedeutung diskutiert werden:

1) Der direkte lexikalische Zugriff erfolgt bei Wörtern, die bereits im mentalen Lexikon gespeichert sind.
2) Der indirekte phonologische Zugriff wird vorwiegend für die Verarbeitung unbekannter Wörter genutzt (vgl. Christmann 2004: 425).

Wie werden die visuellen Reize nun auf ihrer Inhaltsseite auf *(1) Wort-* und *(2) Satzebene* interpretiert?

Akustisch hörbar oder beim stillen Lesen stattfindend: Unabhängig von der Art des Lesevorgangs versucht das Gehirn die graphemischen Strukturen zu rekodieren. Hierbei handelt es sich in einem ersten Schritt um eine reine »Übersetzungsleistung« *(Rekodierung)*, die den optischen Zeichen einen »Klang« zuteilen, ohne den Gehalt des Vorgelesenen inhaltlich erfasst zu haben (vgl. Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 17). Gepaart mit dem Prozess der *Dekodierung*, werden die schriftlichen Zeichen dann unter Rückzug auf das Sprachwissen in ihrer konventionalisierten Bedeutung entschlüsselt (vgl. ebd.). Besonders für leseerfahrene Personen kann dieser Verarbeitungsprozess ohne bedeutsame Anstrengung und nahezu verselbstständigt ablaufen, während er für weniger leseerfahrende Personen eine hohe kognitive Verarbeitungsaufgabe darstellt. Die Bedeutung des fehlerfreien und automatisierten Re- und Dekodierprozesses wird relevant, wird er in Bezug zum Arbeits- und Kurzzeitgedächtnis und dessen begrenzten Kapazitäten gesetzt. Folgendes fiktives Beispiel demonstriert ein mögliches Verarbeitungsproblem:

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Christiane F. sieht ein altes Fahrrad.

(d) *[ˈkʁɪsti̯anə ɛf ziːt ai̯n ˈaltəs ˈfaːɐ̯ˌʁaːt.]

(e) <Christ(**..**)iane F. sieht ein alt(**..**)es Fahr(**..**)rad.>

Der Fehler in der lautlichen Produktion des Graphems in Beispiel (d) und die unterschiedlich langen Pausenlängen (e) sind an dieser Stelle fiktiv, möchten jedoch aufzeigen, wie bei leseunerfahrenen Personen bereits auf dieser hierarchieniedrigen Prozessebene Verarbeitungsprobleme entstehen können: Der Aufwand zur Rekodierung der visuellen Reize beansprucht große Mengen leserinnenseitiger Ressourcen, die sich an den Pausenlängen (…) und einem stockenden Lesefluss erkennbar machen. Sind jedoch diese basalen Anforderungen – eine ausreichende Lesegeschwindigkeit und fehlerfreies Lesen – für einen gelingenden Dekodierprozess nicht in ausreichendem Maße vorhanden, wird in ihrer Konsequenz die Grundlage für hierarchiehöhere Verstehensprozesse gestört (vgl. Munser-Kiefer 2014: 42–47; Schaffner 2009: 25). Gemeinsam mit dem Lesefehler stellt sich die Frage, ob durch das zu langsame Lesen die Kapazitäten des Kurzzeitgedächtnisses erschöpft und somit nicht alle Satzpropositionen aktiv gehalten werden können, um bspw. zu wissen, wer das alte Fahrrad sieht. ›Kompetentes‹ Lesen verlangt nicht nur, dass einzelne Wörter inhaltlich, sondern eingebettet in einen größeren (Text-)Kontext, der sich wiederum aus einer mehr oder weniger großen Anzahl von Sätzen zusammensetzt, zu verstehen. Die Inhalte der Sätze sind innerhalb einzelner Sätze und zwischen den Sätzen vernetzt.

Wie werden auf der *(2) Satzebene* kohäsive Zusammenhänge hergestellt?

In Beispiel (f) zeigt sich eine solche intravernetzte Beziehung zwischen den Elementen auf lokaler Ebene, die in Beispiel (g) aufgehoben wurde.

(f) Christiane F. sieht ein altes Fahrrad.

(g) Fahrrad, ein, sieht, Christiane, F., altes; .

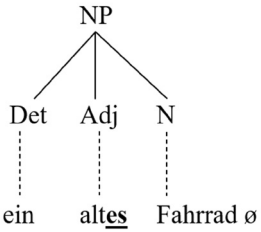
Um die Beispiele nicht ad absurdum zu führen –für einen ›Linguistik-Laien‹ wird dieser Unterschied zu erkennen sein – folgt ein kurzer Rückgriff auf die tiefenstrukturelle Verbindung von Satz (f), der die einzelnen

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Elemente syntaktisch verknüpft. Diese Zusammensetzung erlaubt es den Leser:innen, einen kohäsiven Zusammenhang herzustellen (vgl. Christmann 2004: 426; Lenhard 2013: 14 f.): Es ist das alte Fahrrad, das vor einer Garage steht und es ist Christiane F., die dieses Fahrrad sieht. Auf der Textoberfläche wird diese satzinterne Kohärenz durch die Nominalphrasen (NP) und die sie charakterisierenden Phrasenköpfe ersichtlich. Nehmen wir uns hierzu noch einmal den Beispielsatz (f) und dessen zweiwertiges Verb (sehen) vor, das mit einem Subjekt und einem Objekt zwei Komplemente zur Produktion eines vollständigen Satzes fordert.

	syntaktische Funktion	**thematische Rolle**	**Phrasentyp**	**Kasus**
Christiane F. obligatorische Ergänzung	Subjekt	Agens	DP/NP	[Nominativ]
ein altes Fahrrad fakultative Ergänzung	direktes Objekt	Thema	DP/NP	Akkusativ

Zur Veranschaulichung der inhaltlichen Kohärenz kann ein genauer Blick in die zweite NP helfen:



Der Phrasenkopf *Fahrrad* regiert den Rest der Phrase in Bezug auf Genus (Neutrum), Numerus (Singular) und Kasus (Akkusativ). Zwischen Determinierer, Adjektivattribut und Nomen besteht Kongruenz in Numerus (Singular) und Kasus (Akkusativ). Das Genus des indefiniten Artikels und Adjektivattributs (Neutrum) werden von dem Nomen regiert. Da es sich bei *Fahrrad* um ein starkes Nomen mit einem Nullsuffix handelt und der Determinierer als indefiniter Artikel auftritt, bedarf es in diesem Beispiel einer starken Adjektivflexion, die die ›grammatischen Informationen‹ des

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

direkten Objekts trägt. Mit Beispiel (f) zeigt sich aufgrund des Vorhandenseins von mindestens zwei Satzgliedern (Prädikat und Subjekt), dass sich der Satz aus grammatischen Einheiten zusammensetzt. Gleichzeitig hat ein Satz eine inhaltliche Einheit, die insbesondere durch das Prädikat hergestellt wird und im Beispiel (f) mit dem finiten Verb *sieht* gegeben ist. Engelkamp betont deshalb in seiner Kritik gegenüber Ansätzen, die sich auf Substantive beschränken (vgl. Steinberg 1970: 44), dass Prädikate als Angelpunkte des Satzes über eine bedeutende Rolle verfügen, da sie einen Satz von einer reinen Wortfolge unterscheiden lassen und dem Subjekt des Satzes Informationen hinzufügen (vgl. Engelkamp 1973: 63; Miller 1969 [1944]: 20). Das zunächst unbedeutend erscheinende Prädikat setzt damit die propositionale Struktur des Satzes fest. Mit der *Propositionsbildung* bestimmt das zweistellige Prädikat in Beispiel (f) neben der Beziehung zwischen den Bedeutungseinheiten, die auf der grammatischen Ebene mittels der Kasussetzung durch das regierende Verb bestimmt werden, auch ihre syntaktische Funktion (s. a. Lenard 2013: 18).

Christiane F. sieht ein altes Fahrrad.
PRÄDIKAT (ARGUMENT$_{1}$, ARGUMENT$_{2)}$
SIEHT (CHRISTIANE F., EIN ALTES FAHRRAD)

Die satzinterne Analyse lässt festhalten, dass die Prädikat-Argument-Struktur eine erste Möglichkeit bietet, die Satzeinheiten auf der Oberfläche in Kohäsion zu bringen, indem das Prädikat für die strukturelle Relation der von ihm geforderten Argumente als zentrales Element fungiert (vgl. Christmann 2004: 426 f.; Christmann/Groeben 1996: 153).[15] Einen syntaktischen Ansatz bietet die von Grimes (1975) entwickelte Thema-Rhema-Gliederung (Grimes 1975). Das Thema (*Topic*) umfasst die bereits im Arbeitsgedächtnis gespeicherten Satzinformationen und das Rhema die neuen Informationen (*Comment*).

15 Die Prädikat-Argument-Struktur geht auf Fillmores Kasusgrammatik (1968) zurück. Eine Beschreibung der einzelnen Argumenttypen findet sich bei Christmann/Groeben (1999: 153 f.).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Christiane F. *sieht* *ein altes Fahrrad.*
THEMA RHEMA

Für den Leseprozess impliziert diese Information, dass Textinhalte unschwer zu verstehen sind, wenn das Thema des vorangegangenen Satzes zum Rhema des darauffolgenden Satzes wird. Werden diese Informationen nicht im Text angegeben, wird versucht, die Sätze bzw. die Inhalte eines Satzes durch eigene Schlussfolgerungen aufeinander zu beziehen, um die inhaltliche Lücke zur Kohärenzherstellung schließen zu können (vgl. Christmann 2004: 429; Richter/Christmann 2006: 30). Neben der intravernetzten Kohärenzherstellung auf einer lokalen Ebene bedarf es kognitive Prozessleistungen, die solche Zusammenhänge auf globaler Ebene zwischen Sätzen herstellen.

Wie werden die Bezüge auf der *(2) Satz-* und *(3) Textebene* hergestellt?

Ein Text gleicht keiner willkürlichen Aneinanderreihung von Sätzen, sondern wird durch eine Vielzahl kohäsiver Bezüge auf globaler Ebene vernetzt. In der äußeren Gestalt des Textes fungiert konkretes sprachliches Material als ›Bindeglied‹, um diese Textteile miteinander zu verknüpfen. Auf der lokalen Ebene können sogenannte *Koreferenzen* Bezüge zwischen den (Teil-)Sätzen kenntlich machen. So wird in aufeinanderfolgenden Sätzen mithilfe von unterschiedlichen Koreferenztypen Bezug auf den gleichen Referenten genommen, wodurch Leser:innen die betreffenden Sätze in eine übergeordnete Einheit integrieren können (vgl. Christmann 2004: 328; Christmann 2015: 172). Die nachfolgende Tabelle stellt eine Auswahl an unterschiedlichen *Koreferenzen* und ihren Beispielen zusammen.[16]

16 Artelt et al. (2017) differenzieren anders als die Zusammentragung in der Tabelle zwischen Koreferenz (z. B. Anaphora/Rückwärtsverweis), Konnektiva (z. B. adversative Konnektiva »aber«) und konzeptuell-inhaltlichen Relationen (z. B. Problem-Lösung) (vgl. ebd.: 24).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Tabelle 1: Koreferenztypen

Pronomina	„Wenn ich nur wüßte, in welchem Moment ich **meine** Mutterzunge verloren habe.“ (Mutterzunge, S. 11)
Konjunktionen	„Weiß du, du sprichst so, du denkst, daß du alles erzählst, **aber** plötzlich springst du über nichtgesagte Wörter (…).“ (Mutterzunge, S. 9)
Anaphora	„Ich ging zu meinem **Vater**. **Er** spielte im Café Backgammon.“ (Mein Sternzeichen ist der Regenbogen, S. 15)
Kataphora	„**Er** war der erste Sozialist, den der Esel kennengelernt hatte. **Der Bauer** kam stolz von der Untersuchung zum Esel (…).“ (Karagöz in Almania, S. 65)
Wiederholung	„Zunge hat keine Knochen, wohin man sie **dreht**, **dreht** sie sich dorthin.“ (Mutterzunge, S. 9)
Partielle Rekurrenz	„(…) Arbeiter schneiden ihre Finger, legten ihre Hemden unter **Blut**stropfen, in das **blutige** Hemd wickelten sie trockenes Brot (…).“ (Mutterzunge, S. 11)
Kontiguitätsrelationen	hier: logische Kontiguität: Frage – Antwort Ich sagte: „Was muß man machen, Tiefe zu erzählen**?**“ Er sagte: „(…) Lebensunfälle erleben**.**“ (Mutterzunge, S. 12)

Mit Beispiel (h) wird die Bedeutung der anaphorischen Bezugsherstellung für die inhaltliche Vernetzung von Sätzen demonstriert werden.

(h) Christiane F. sieht vor ihrer Garage ein altes Fahrrad. Es quietscht laut, wenn sie fährt.

Mit Beispiel (h) kann der *anaphorische Bezug* des Personalpronomens zu Beginn des zweiten Satzes auf das direkte Objekt *ein altes Fahrrad* des ersten Satzes hergestellt werden. Für geübte Leser:innen dürfte die Herstellung des koreferenziellen Bezugs zwischen den Parataxen kein Problem darstellen. Nehmen wir nun den wenig realistischen, aber möglichen Sachverhalt an, dass die lesende Person nicht weiß, was ein Fahrrad ist, dann hat sie zwei Möglichkeiten. Die Person kann in einem ersten Schritt über das Wissen des Wortstamms {fahr} eine inhaltliche Verknüpfung zwischen dem Fortbewegungsmittel und seinem unmittelbaren Charakteristikum, als Fortbewegungsmittel zu agieren, den Bezug zum flektierten Verb *fährt* im Nebensatz des zweiten Satzes herstellen. Präziser ausgedrückt handelt es sich hierbei um die Morphemkonstanz, die den Bezug zwischen dem Kopulativkompositum *Fahr+rad* und dem flektierten Verb *fährt* und seinem freien Morphem {fahr} herstellt.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

[Kompositum [$_{N}$ fahr][$_{N}$ rad]] – Zusammensetzung aus zwei freien lexikalischen Morphemen

[$_{\text{Fl-Sx: 3 PS Präs.}}$[$_{V}$ fÄhr]t] – Verb mit einem freien lexikalischen Morphem und einem gebundenen grammatischen Morphem (3. Ps. Sg. Präs.)

Über diesen ersten Schritt kann die lesende Person den satzinternen Zusammenhang zum Personalpronomen *es* (3 PS Präs.) herstellen. Darauf aufbauend wird der satzübergreifende Bezug zum direkten Objekt *ein altes Fahrrad* des ersten Satzes hergestellt, dessen Phrasenkopf *Fahrrad* im Neutrum dekliniert wird. Wie mit Beispiel (h) ersichtlich wurde, machen Texte auf ihrer Oberfläche nicht alle Informationen sichtbar, sondern werden mit grammatischem Wissen der Leser:innen ermittelt.

Wie können ›Verstehenslücken‹ auf der *(2) Satz-* und *(3) Textebene* gefüllt werden?

Kommt es bei der Verarbeitung des Textes zu ›Verstehenslücken‹, da explizite Bezüge zu Referenten fehlen, werden *Inferenzen* hergestellt. Die Bildung von Inferenzen stellt somit einen Kernprozess des sinnorientierten Lesens dar, um die Inhalte des Textes schlussendlich in einem mentalen Modell aufbauen zu können (vgl. Christmann 2015: 173, 174, 177; vgl. Schnotz/Dutke 2004: 74). Nach Greasser et al. (1994) lassen sich insgesamt dreizehn verschiedene Inferenztypen für narrative Texte unterscheiden (vgl. ebd.: 375), hierunter fallen z. B.:

- **referenzieller Bezug:** Ein Wort oder eine Phrase referiert auf ein vorheriges Element im Text und ist an dieses gebunden.
- **Rollenzuweisung:** Einer Nominalphrase innerhalb des Satzes wird eine bestimmte Kasusstrukturrolle (z. B. Objekt) zugeschrieben.
- **ursächlicher Faktor:** Die Schlussfolgerung wird mithilfe einer »kausalen« Brücke zwischen der aktuellen Aktion und dem vorherigen Kontext gebildet.

Singer nimmt hingegen eine Klassifizierung in zwei Kategorien vor: Neben zwingenden engen Inferenzen, die auf logischen Implikationen beruhen,

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

gibt es Brücken-Inferenzen, die den Textinhalt mit dem bereits verfügbaren (Vor)-Wissen verbinden und deutlich über den vorgegebenen sprachlichen Input hinausgehen (vgl. zitiert aus Christmann 2004: 430 f.). Haviland und Clark (1974) konnten anhand verschiedener Satzvarianten den Einfluss von Brücken-Inferenzen auf die Verarbeitung der Sätze aufzeigen. In zwei Experimentrunden wurden den Probanden unterschiedliche Satzvarianten vorgelegt.

Ed was given an alligator for his birthday. The alligator was his favorite present.

Ed was given lots of things for his birthday. The alligator was his favorite present.

Die erste Variante referierte mithilfe der Nominalphrase *the alligator* im zweiten Satz direkt auf den ersten Satz. In der zweiten Variante bestand diese direkte Referenz jedoch nicht, Leser:innen bedürfen demnach der Fähigkeit, das Subjekt des zweiten Satzes *the alligator* auf das direkte Objekt *lots of things* des ersten Satzes selbstständig zu referieren (vgl. ebd.: 514 f.).

Mit Beispiel (i) wird ein weiterer Fall aufgezeigt, der einer leserinnenseitig produzierten Inferenzbildung bedarf.

(i) Christiane F. sieht vor ihrer Garage ein altes Fahrrad. Es quietscht laut, wenn sie fährt. Sie besorgt sich einen Helm.

Es mag für die meisten Leser:innen auf Anhieb ersichtlich sein, welcher Bezug zwischen *Fahrrad* und *Helm* besteht. Hierbei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass dieses Wissen und damit das Verstehen des kausalen Zusammenhangs zwischen Fortbewegungsmittel und schützender Kopfbedeckung konventionalisiertes Vor- und Weltwissen bedarf, um die Informationen aus dem zweiten Satz mit Referenten aus dem ersten Satz zu verknüpfen. Im Falle, dass keine vorwissensgestützten Inferenzen gebildet werden, können implizite Annahmen die ›Kohärenzlücken‹ auf der Textbasis schließen (vgl. Schaffner 2009: 26; Artelt et al. 2017: 14) und die Schlussfolgerung bilden, dass es beim Fahrradfah-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ren zum Schutz einen Helm bedarf. Festzuhalten ist, dass propositionale Verknüpfungen zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen *lokale Kohärenz* bilden. Auf der hierarchiehohen Verarbeitungsebene werden die gesammelten Informationen anschließend in eine übergeordnete Makrostruktur oder Rahmenhandlung eingefügt, um *globale Kohärenz* bilden zu können (Richter/Schnotz 2018: 826; Neuland/Peschel 2013: 161). Die zusammengefügten Propositionssequenzen werden in diesem Vorgang zu Makropropositionen konzentriert, indem Makroregeln wie das Auslassen von sekundären Textinformationen und die Generalisierung von Handlungs- und Inhaltsabschnitten eingesetzt werden (s. a. Christmann 2006). Es handelt sich somit nicht mehr nur um den Zusammenhang zwischen den Sätzen, sondern um die Verknüpfung größerer Textteile mit dem Ziel, ein Situationsmodell – mentales Modell genannt – zu bilden (vgl. Lenhard 2013: 15; Richter/Christmann 2006: 31). Hier dienen die unter dem Begriff der Thema-Rhema-Gliederung dargestellten *Topic*-Indikatoren als Hinweise, um die einzelnen Teilthemen in Beziehung zu setzen und so das Aufbauen einer thematischen Bedeutungsstruktur zu erleichtern (vgl. Artelt et al. 2017: 25).

Wie werden Propositionssequenzen auf der *(3) Textebene* global zusammengetragen?

Die gesammelten Bedeutungen werden unter Verwendung des eigenen bereichsspezifischen Vorwissens in eine übergeordnete *Makrostruktur* oder Rahmenhandlung eingefügt. Hieraus resultiert ein Situationsmodell – eine stark verdichtete, durch persönliches Vorwissen und Schlussfolgerungen angereicherte und in eigenen Worten reproduzierte Zusammenfassung des Gelesenen (vgl. Lenhard 2013: 15). In Anlehnung an Rosebrock und Nix kann das finale Produkt dieses Prozesses als »Ertrag« zu simplifizieren sein, das durch jedes neue Textmoment korrigiert und differenziert wird (vgl. Rosebrock/Nix 2015: 19).[17] So erfordern die Satzerweiterungen

17 Mandler (1984) konnte in einer Untersuchung von SuS (2.–6. Klasse) und Erwachsenen zeigen, dass die Qualität des Erinnerungsvermögens von der formalen Komplexität der Geschichte abhängig war und hielt fest, dass Superstrukturen als Orientierungsrahmen für das Textverstehen bedeutsam sind. Insbesondere die untersuchen SuS haben beim Abrufen der Textinhalte stärker auf vertraute Schemata zurückgegriffen (vgl. ebd.: 14).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

in Beispiel (j), dass sich Leser:innen den Handlungsverlauf und die hinzukommenden Figuren (Vater, Pudel) und Orte (Garage, Dieffenbachstraße) in ihrem Gedächtnis abspeichern.

(j) Christiane F. sieht vor ihrer Garage ein altes Fahrrad. Es quietscht laut. Sie besorgt sich einen Helm. Ihr Vater Wilhelm T. hilft ihr beim Verschließen des Helms. Während sie auf der Dieffenbachstraße entlangfährt, wird sie plötzlich von einem schwarzen Pudel angegriffen.

Textsorten gestalten die inhaltliche Zusammensetzung des Gelesenen. Wie kann ein solches Muster gestaltet sein?

In der Kognitionspsychologie wird von Superstrukturen gesprochen, wenn bei dem Anstellen von Vermutungen zu globalen Inhalten des Textes das bestehende Textsortenwissen eingesetzt wird und eine mentale Rekonstruktion der formalen Themenorganisation im Text entsteht (vgl. Rosebrock/Nix 2015: 19; Rosebrock 2012: 5). Der Text lässt sich in seiner globalen Struktur an spezifischen konventionalisierten Regeln entschlüsseln und stellt somit ein zentrales Strukturprinzip für Leser:innen dar (vgl. Trabasso/van den Broek 1985) wie das Beispiel (k) in stark vereinfachter Form an der sogenannten Geschichtengrammatik *(Story Grammar)* zeigt.

(k) Christiane F. sieht vor ihrer Garage ein altes Fahrrad. Es quietscht laut. Sie besorgt sich einen Helm. Ihr Vater Wilhelm T. hilft ihr beim Verschließen des Helms. Während sie auf der Dieffenbachstraße entlangfährt, wird sie plötzlich von einem schwarzen Pudel angegriffen. Christiane kann sich retten.

Eine Figur (Christiane F.) befindet sich an einem bestimmten Ort (vor der Garage) und entwickelt durch einen Handlungsauslöser (sieht ein Fahrrad) ein Handlungsziel (möchte Fahrrad fahren). Die Figur führt die Handlung aus (besorgt sich einen Helm) und wird während der Handlung (Fahrradfahren) durch Helfer:innen unterstützt (Vater) oder setzt sich mit Gegner:innen (schwarzer Pudel) auseinander. Am Ende wird das Handlungsziel entweder erreicht (Christiane F. kann sich retten und damit

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

weiterhin Fahrrad fahren) oder sie verfehlt das Ziel. Schemata dieser Art repräsentieren Wissen über typische Zusammenhänge von Geschichten und sind in Form von Regeln und Kategorien im kognitiven Verarbeitungssystem verankert. Ihre strukturelle Anordnung setzt sich aus der spezifischen inhaltlichen Beziehung zwischen den Elementen zusammen (vgl. Mann/Thompson 1988: 246–267, vgl. Christmann 2004: 432, vgl. Richter/Christmann 2006: 33, vgl. Richter et al. 2004: 33). Im Wissen um spezifische Superstrukturen ergibt sich bei der Einteilung in die Repräsentationsebenen – Textoberfläche, Textbasis und Situationsmodell – eine überwiegend für literarische Texte bedeutsame metaperspektive Erweiterung auf hierarchiehöchster Verstehensebene. Mit den sogenannten Darstellungsstrategien werden rhetorische Strategien mit den Inhaltselementen in einen Kontext gesetzt und in ein Spiel mit klassischen Erzählkonventionen verbunden (vgl. Richter/Christmann 2006: 34; Richter et al. 2004: 34; Rosebrock/Nix 2015: 20). Der satirische Gehalt des Textinhalts kann dann entschlüsselt werden, wenn sich Leser:innen neben dem Verfügen über ausreichende hierarchieniedrige Verarbeitungsprozesse, den kommunikativen Zusammenhängen und Textfunktionen bewusst sind, die wiederum aus dem literarischen Vorwissen resultieren (vgl. Artelt et al. 2017: 16 f.) wie Beispiel (l) zeigt.

(l) Christiane F. sieht vor ihrer Garage ein altes Fahrrad. Es quietscht laut. Sie besorgt sich einen Helm. Ihr Vater Wilhelm T. hilft ihr beim Verschließen des Helms. Während sie auf der Dieffenbachstraße entlangfährt, wird sie plötzlich von einem schwarzen Pudel angegriffen. Christiane kann sich retten. Warum sie täglich auf ihrer Fahrt zur Schule merkwürdig von dem Straßenfeger Beppo angesehen wird, weiß sie immer noch nicht.

Leser:innen werden auf dieser hierarchiehohen Ebene erkennen, dass es sich um eine humoristische Zusammensetzung von deutschsprachigen Klassikern handelt: Während Christiane F. die Protagonistin aus *Die Kinder vom Bahnhof Zoo* ist und ein prekäres Verhältnis zu ihrem Vater führt, stellt Wilhelm T. die berühmte Vaterfigur aus Schillers Klassiker *Wilhelm Tell* dar. Die Figur des schwarzen Pudels taucht in Goethes *Faust*

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

als »Mephisto« auf. Die Dieffenbachstraße befindet sich am Wohnort der Figur Rico im bekannten Jugendbuch *Rico, Oskar und die Tieferschatten* und der Straßenfeger Beppo ist in Michael Endes Werk *Momo* für sein altes quietschendes Fahrrad bekannt.

Eine Übersicht zu den kognitiven Verarbeitungsprozessen ist dem folgenden Schaubild zu entnehmen. Die hierarchieniedrigen Prozesse befinden sich auf der Wort- und Satzebene und werden für die Bildung von Makropositionen zur globalen Kohärenz auf Textebene benötigt. Durch die leserinnenseitige Kognitionsleistung zur Bildung von Koreferenzen und Inferenzen wird dieser Prozess begleitet. Der Leseprozess wird dabei durch den Kontext beeinflusst und findet sowohl erwartungsgeleitet *(top-down)* und/oder datengeleitet *(bottom-up)* statt.

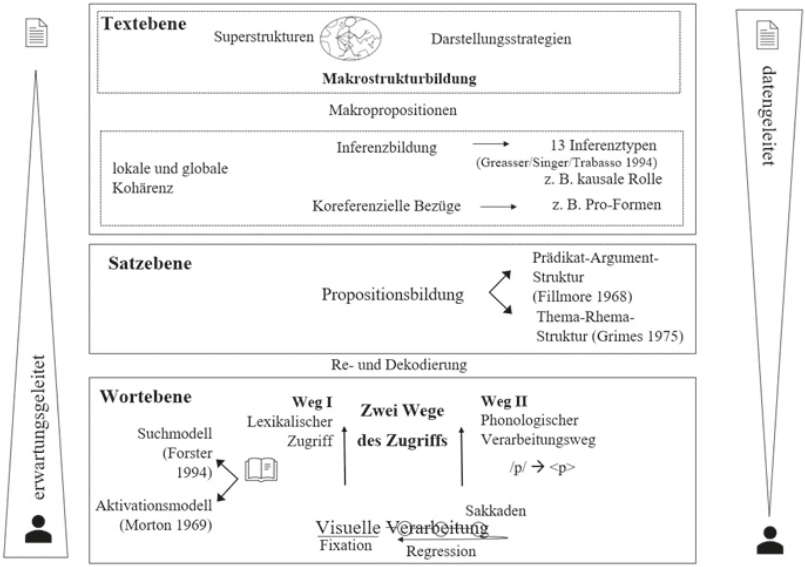


Abbildung 3: Hierarchieniedrige und hierarchiehohe Leseprozesse

2.1.1 Kognitive Verarbeitungsmodelle

Die im vorausgegangenen Kapitel dargestellten Teilprozesse des Lesens werden je nach Theorie unterschiedlich in Beziehung gesetzt. Beschäftigt sich das in Kap. 2.3 darzustellende multifaktorielle Lesekompetenz-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

modell mit den leserinnenseitigen Faktoren, gilt es zu verstehen, wie sich die Prozesse zueinander verhalten. Bei den vorliegenden Theorien und ihren Modellen kann ihre Disparität unter dem Gesichtspunkt der Interaktionsannahme zwischen hierarchieniedrigen und -hohen Teilprozessen differenziert werden (vgl. Christmann 2004: 419). Hieraus ergibt sich eine Unterteilung in (1) modulare, (2) prozessbezogene, (3) interaktiv-konnektionistische und (4) schematheoretische Ansätze. Im Folgenden werden ihre bekanntesten Modelle präsentiert. Insbesondere die interaktiv-konnektionistischen und schematheoretischen Modelle stellen sich für das multifaktorielle Lesekompetenzmodell als bedeutsam dar und werden im anknüpfenden Fazit erläutert.

(1) Modulare Ansätze

Fodor (1983) insistiert mit dem Ansatz der *Modularity of Mind* die »informative Einkapselung« und Autonomie der einzelnen Teilprozesse im Lesen (vgl. ebd.: 37). Zudem geht Fodor davon aus, dass die Identifizierung der sprachlichen Formen im Leseprozess nicht kontextgesteuert stattfindet und die Erkennung weitgehend in einem abgetrennten Prozess erfolgt (vgl. ebd.: 90). Paivio geht mit der *Dual-Coding-Theory* (1986) einen Schritt weiter und betrachtet sprachliche sowie nicht-sprachliche Informationen. Nach Paivio werden die beiden Informationstypen durch zwei getrennte kognitive Subsysteme verarbeitet: Für sprachliche Informationen stellt sich die verbale Codierung in Anordnung der Logogene dar. Logogene sind sinnesspezifische sprachbezogene (verbale) Einheiten, die zwischen visuellen Logogenen (z. B. Wörter), auditiven Logogenen (z. B. Phoneme) und haptischen Logogenen (z. B. Schreibbewegungen) differenziert werden (vgl. Holle 2009: 132). Die Referenzpunkte nicht-sprachlicher Informationen werden in der außersprachlichen Wirklichkeit in Form der Imagene verarbeitet. Imagene sind die dazu assoziierten Bilder im Kopf, die somit auf die Repräsentation von Informationen über nonverbale Objekte und Ereignisse gerichtet sind (z. B. die bildliche Verarbeitung von Schaubildern und Diagrammen) (vgl. Neumaier 2000: 10). Die beiden Formen treten hierbei folglich getrennt voneinander als Quelle zur Bildung einer mentalen Repräsentation auf (vgl. Holle 2009: 132; Paivio 1986: 53, 67).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Auf einer makrostrukturellen Vergleichsebene teilen die Modelle analoge Grundannahmen: Die am Leseprozess beteiligten Teilsysteme laufen demnach autonom – und damit unabhängig voneinander – ab. Höhere kognitive Teilprozesse treten erst dann ein, wenn die auf niedriger Ebene stattfindenden Prozesse vollständig abgeschlossen sind (vgl. Holle 2009: 421).

(2) Prozessbezogene Ansätze

Unidirektionale Modelle beruhen auf prozessbezogenen Ansätzen, die sich zwischen (2.1) *Bottom-up*-Ansätzen und (2.2) *Top-down*-Ansätzen, (2.3) bimodularen Modellen und (2.4) prozessbezogenen Schichtmodellen unterscheiden.

Modelle, die den *Bottom-up*-Ansätzen folgen, gehen von einer daten- oder textgeleiteten Prozessrichtung aus, der zufolge den Leser:innen eine passive Rolle während des Lesens zugeschrieben wird, während die im Text auftretenden Daten den Leseprozess leiten. *Top-down*-Modelle hingegen gehen davon aus, dass Leser:innen den Leseprozess in Abhängigkeit von eigenen Konzepten und Erwartungen selbst steuern (vgl. Christmann 2004: 420).

(2.1) Gough (1976) geht in seinem Ansatz *One Second of Reading* von einem datengesteuerten Prozess aus, der mit hierarchieniedrigen Teilprozessen des Lesens beginnt, ohne von höheren Verarbeitungsprozessen beeinflusst zu werden (vgl. Christmann 2004: 421). In diesem Prozess stellt die erhebliche Verzögerung der Lesegeschwindigkeit eine zentrale Beeinträchtigung für das Verstehen des Gelesenen dar (vgl. Gough 1976: 353). Perfetti geht mit seinem Modell der *Reading Ability* noch stärker auf die Lesekompetenzunterschiede im Bereich hierarchieniedriger Prozesse ein und sieht die Ursachen für eine niedrige Lesefähigkeit im Bereich der kognitiven Zugriffswege: Phonologische Defizite und eine niedrige lexikalische Qualität (*Lexical Qualitiy Hypothesis*, LQH) werden hier als Ursachen für geringe Lesefähigkeit genannt. Bei Wörtern mit einer hohen lexikalischen Qualität sind Leser:innen beispielsweise in der Lage, flexiblen Wortrepräsentationen eine schnelle und zuverlässige Bedeutung zuzuweisen (vgl. Perfetti 2007 [1985]: 361 f.). Ein Wort hat dann eine hohe lexikalische Qualität, wenn es eine enge Verknüpfung von orthografischen und phonologischen Merkmalen aufweist (vgl. Winkes 2021: 122). Die

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Repräsentation lässt sich in diesen Fällen zuverlässig und kohärent über die gesprochene Sprache oder durch orthografisch-phonologisches *Mapping* ableiten. [18]

(2.2) Smith schlägt ein Modell vor, das den Prozess der Erkennung einzelner Buchstaben überspringt, da davon ausgegangen wird, dass Wörter als ganzheitliche visuelle Muster im Gedächtnis gespeichert werden. Diese Sequenzen (z. B. Phrasen) erhalten im Leseprozess eine Bedeutung, die durchgehend mit dem neu Gelesenen auf ihre Kompatibilität verglichen wird (vgl. Christmann 2004: 421; Dechant 1991: 145). Für das Textverständnis wird diesen Sequenzen eine bedeutende Rolle zugewiesen (vgl. Smith 1994 [1971]: 200). Eine weitere Annahme wird in dem von Goodman (1967) konzipierten Modell verarbeitet, das die Beeinflussung der Textverarbeitung von höheren kognitiven Teilsystemen (z. B. Vor- und Kontextwissen) annimmt. Das sogenannte »psycholinguistische Ratespiel« wird durch das vorläufige Treffen von Entscheidungen, die im Laufe des Lesens bestätigt, verworfen oder verfeinert werden, charakterisiert (vgl. Goodman 1967: 2, 10).

(2.3) Mit der *Dual-Route-Theory* wird innerhalb der prozessbezogenen Modelle ein Ansatz verfolgt, der davon ausgeht, dass Leser:innen zwei verschiedene Verfahren zur kognitiven Verarbeitung in Anspruch nehmen können. Das Modell integriert datengeleitete und konzeptgesteuerte Prozesse, die parallel und nicht interaktiv auftreten. Neben einer ersten Buchstabenebene wird die Folgeebene in eine lexikalische Route (*Dictionary Loop Procedure)* und Graphem-Phonem-Konvertierungsstufe (*Letter-Sound Correspondences)* für sogenannte Nichtwörter *(Nonwords)* geteilt (vgl. Coltheart et al. 1993: 589; 597).[19]

(2.4) Seidenberg und McClelland (1989) grenzen sich hier von Coltheart et al. ab, da sie von einer einzigen einheitlichen Route ausgehen, unabhängig, ob es sich um *Nonwords* oder regelmäßige bekannte Wör-

18 Perfetti und Hart veranschaulichen diesen Ansatz mit dem Musterbeispiel *gate*, das in einem phonologischen [geɪt] und orthografischen <gate> Mapping übereinstimmt (vgl. Perfetti/Hart 2002: 190 f.).

19 *Nonwords* sind definitionsgemäß Wörter, die aus einer Reihe von Buchstaben bzw. Sprachlauten bestehen, die wie Worte klingen, jedoch von den Sprecher:innen der jeweiligen Sprache nicht mit einem Inhalt bzw. einer direkten Darstellung im mentalen Lexikon verknüpft werden können (vgl. Gathercole 2013: 80).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ter handelt (vgl. ebd.: 525). In Abgrenzung zu den (3) interaktiv- konnektionistischen Modellen treten die Verbindungen zwischen den Einheiten in Schichten im sogenannten *Feedforward*-Netzwerk auf (vgl. Coltheart et al. 1993: *Figure 1*; Christmann 2004: 424)

(3) interaktiv-konnektionistische Ansätze

Interaktiv-konnektionistische Modelle gehen von einer wechselseitigen Verarbeitung hierarchieniedriger und höherer Prozesse aus, die in zeitlicher Überlappung stattfinden können. Nach dieser Annahme können höhere Verarbeitungsprozesse (z. B. Inferenzbildung) einsetzen, bevor die Verarbeitung auf den unteren Ebenen (z. B. Propositionsbildung) abgeschlossen ist (vgl. Richter/Christmann 2006: 29; Christmann 2004: 421). Kintsch und van Dijk stellen mit dem *Construction-Integration-Model* einen Ansatz vor, der die Bildung von Propositionen in zwei Phasen, der Konstruktionsphase und dem Integrationsprozess, einteilt. In der ersten Phase werden die Propositionen über Argumentüberlappungen (s. o. Prädikat-Argument-Struktur) und Inferenzbildung zusammengefügt. In der Integrationsphase werden die Propositionsnetzwerke elaboriert und in eine kohärente Struktur eingebettet (vgl. Kintsch 1988: 163, 166, 168). McClelland und Rumelhart (1981) gehen davon aus, dass mehrere Verarbeitungsebenen bestehen, die sich an der Konstruktion des Gelesenen auf einer Abstraktionsebene beteiligen. Sie lehnen sich mit ihrem *Interactive Activation Model of Context* jedoch insofern von den soeben skizzierten interaktiv-konnektionstischen Ansätzen ab, indem sie die visuelle Wahrnehmung als eine parallele Verarbeitung simultan ablaufender Prozesse betrachten (vgl. ebd.: 8).

(4) schematheoretische Ansätze

Schematheoretische Modelle wurden Mitte der 70er-Jahre populär. Dem Ansatz nach folgen Texte bestimmten Schemata, die Leser:innen über das situative Textverständnis hinaus ein nachhaltiges Konstrukt bereitstellen, um den fortführenden Aufbau mit neuen Schemata zu fördern (vgl. Holle 2009: 127). Als Schemata bezeichnen Rumelhart und Ortony (1977) miteinander interagierende Wissensstrukturen, denen verallgemeinerte Konzepte, Objekte, Situationen, Ereignisse, Handlungen und ihre Folgen zugrunde liegen. Demnach haben Schemata flexible Variablen und sind

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

infolgedessen nicht als starre Konstrukte zu verstehen. Schemata können ineinander gebettet sein und hinsichtlich ihrer Abstraktionsebenen variieren (vgl. ebd.: 100 f.).[20] Diese Vorwissensstrukturen lenken dabei die Informationsaufnahme (z. B. inhaltliche Märchenmerkmale) und die Wiedergabe des Textinhaltes (z. B. formale Märchenmerkmale; chronologische Handlungswiedergabe) (s. a. Christmann 2015: 173).

2.1.2 Fazit

Das Kapitel stellt verschiedene Ansätze kognitiver Verarbeitungsprozesse während des Lesevorgangs vor. Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit stellen die aktuellen Forschungserkenntnisse über diese Verarbeitungsansätze ein bedeutsames Hintergrundwissen dar. Modulare und unidirektionale Modelle (*bottom-up/top-down*) lassen sich aus aktueller Forschungsperspektive und der Bedeutung kontextueller Informationen für den Prozess der Worterkennung (vgl. Zwaan 1993: 20) nicht bestätigen. Stattdessen werden insbesondere die interaktiv-konnektionistischen Ansätze wie das *Construction-Integration-Model* von Kintsch und van Dijk (1983) zur Beschreibung individueller Unterschiede in der Lesefähigkeit herangezogen (vgl. Stanovitsch 1980: 63 f.). Werden die interaktiv-konnektionistischen und schematheoretischen Ansätze in die Frage nach der Konstruktion eines multifaktoriellen Lesekompetenzmodells berücksichtigt, kann Folgendes festgehalten werden: Die Kontextabhängigkeit des Lesens zeichnet sich durch das Zusammenspiel von hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozessen aus, die für Wort- und Satzebene und daher für das Textverständnis bedeutsam sind (vgl. Lenhard 2013). Deutlich wird demnach, dass hierarchiehöhere Prozesse nicht erst nach der Verarbeitung hierarchieniedriger Prozesse eintreten, sondern der Kontext

20 In Bartletts Experiment wurden 20 SuS die Geistergeschichte *The War of the Ghosts* vorgelesen, die von den SuS nachzuerzählen war. Auf der Grundlage schülerseitiger Nacherzählungen entwickelte Bartlett die These, dass das Gedächtnis im Organisieren von vergangenen Erfahrungen einen Rekonstruktionsprozess herstellt, der sich in einem »Schema« wiederfindet (z. B. Einhaltung der Handlungsreihenfolge). Die Herstellung von Schemata orientiert sich dabei in einer Verarbeitungsform, die die einzelnen Inhalte (z. B. Handlungsabschnitte der Geschichte) in einem kognitiv zusammenhängenden Konzept abbildet (vgl. Bartlett 1995 [1932]: 80, 201).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Leser:innen zur Korrektur von möglichen Lesefehlern dienen kann. Das folgende Beispiel möchte diese kognitive Prozessleistung und die Bedeutung des Kontextes für die korrekte Erfassung des Satzinhaltes aufgreifen.

(m) Die Spielenden führen einen spannenden Zweikampf.
Spiel-end-en
Spiel-en-den

Die Frage, wie das Subjekt *Spielende* akustisch zu artikulieren ist – als Kopulativkompositum *Spiel+ende* oder nominalisiertes Partizip *Spielende* – lässt sich in Beispiel (m) nur über den Kontext ermitteln. Das direkte Objekt *einen spannenden Zweikampf* und das Prädikat *führen* teilen der lesenden Person mit, dass das Subjekt unter satzsemantischer Berücksichtigung als Agens auftreten lässt, das die ›Fähigkeit‹ zum Handeln innehat, womit nur das nominalisierte Adjektiv für die korrekte Erfassung des Satzinhaltes in Frage kommt.

Die interaktiv-konnektionistischen Ansätze verdeutlichen, dass ein Lesekompetenzmodell in Bezug auf die leserinnenseitigen Einflussfaktoren den gleichzeitigen Ablauf niedriger und höherer Informationsverarbeitung zu beachten hat. Ergänzend können schematheoretische Ansätze wie der bereits dargestellten *Story Grammar* als textseitige Einflussfaktoren betrachtet werden, die durch eine Vermittlung von superstrukturellem Textwissen die Informationsverarbeitung während des Lesens unterstützen.

2.2 Perspektiven der Lesekompetenz

Im vorangegangenen Kapitel wurden hierarchieniedrige und hierarchiehohe Kognitionsprozesse während des Lesens beschrieben, die im Diskurs um die Frage nach den Komponenten von ›Lesekompetenz‹ in den leserinnenseitigen Anforderungen aufgegriffen werden. Das Faktum um die soziale Komponente des Lesens als zentrale Fähigkeit, die in einer schriftbasierten Gesellschaft (vgl. Kliewer 2006: 313) benötigt wird, zeigt sich in unterschiedlichen Perspektivannahmen, die ihren Fokus neben kognitiven auch auf soziale Einflussfaktoren lenken. Im Folgenden werden (1)

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

differenziell-psychologische, (2) *kognitionspsychologische,* (3) *pädagogisch-psychologische* und (4) *sozialisatorische Perspektiven* und ihnen zugrunde liegende Lesekompetenzmodelle vorgestellt. Im Anschluss folgt eine kurze Reflexion über die bestehenden Modelle, die den Ausgangspunkt für das multifaktorielle Lesekompetenzmodell bilden.

2.2.1 Modelle der Lesekompetenz

Eine Einteilung der psychologischen Perspektive in (1) *differenziell-psychologisch* und (2) *kognitionspsychologisch* stellt sich unter dem Aspekt einer Prozess- oder Produkt-Fokussierung als sinnvoll dar.

(1) Das den PISA-Studien zugrunde liegende Lesekompetenzmodell wird den *differenziell-psychologischen Modellen* zugeordnet und lässt sich in hierarchisch aufeinander aufbauende Teildimensionen kategorisieren. Mit dem Ermitteln von Informationen wird die erste Anforderungsebene abgedeckt, während das textbezogene Interpretieren und damit das Nutzen von textinternen Informationen auf zweiter Stufe zu verorten ist. »Reflektieren« und »Bewerten« und das somit einhergehende Verknüpfen von Informationen mit textinternem Wissen befindet sich auf der letzten Anforderungsebene (vgl. Bretschi-Kaufmann/Graber 2019: 27; vgl. Müller/Richter 2013: 6). Das Lesekompetenzmodell kennzeichnet sich durch sein instrumentell geprägtes *Literacy*-Konzept aus der angloamerikanischen Forschung (s. a. Rosebrock/Nix 2006), das sich auf die Messung von Leseleistung – dem Produkt – orientiert (vgl. Hurrelmann 2002: 7).

(2) Während sich differenziell-psychologische Perspektiven auf den *Output* und damit auf das »Produkt« fokussieren, orientieren sich *kognitionspsychologische Perspektiven* auf den Prozess und das Zusammenspiel der kognitiven Teilprozesse. So wird in dem von Lenhard (2013) konzipierten Situationsmodell zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Teilprozessen unterschieden, die zwischen der Wortoberfläche eines Textes und dem Entstehen eines geistigen Abbildes aufeinandertreffen. Auf hierarchieniedriger Ebene wird die Bedeutung einer hinreichenden Automatisierung ihrer Elemente (z. B. Dekodierung; Propositionsbildung) für die parallel stattfindenden hierarchiehohen Prozesse (z. B. Inferenzbildung) in der kognitiven Verarbeitung des Gelesenen betont. Für die

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

hierarchiehohen Prozesse werden die Bedeutung und Verwendung des eigenen (bereichs-)spezifischen Vorwissens akzentuiert. So fügt sich das Vorwissen in die übergeordnete Makrostruktur ein und ist für die Überwachung des eigenen Verständnisses und zur Bildung von Schlussfolgerungen zentral (vgl. Lenhard 2013: 14–16). Artelt et al. (2017) stellen in Anlehnung an Jenkins (1979) ein rautenförmiges Strukturmodell aus vier übergeordneten Determinanten der Lesekompetenz zusammen, das text- und leserseitige Faktoren berücksichtigt und dessen räumliche Anordnung in Form des Trapezes die wechselseitige Abhängigkeit der Determinanten inkludiert. Merkmale der Leser:innen werden in kognitive Merkmale wie Vorwissen und Wortschatz, Motivation und spezifisches Wissen über Textstrukturen und Lernstrategien[21] klassifiziert (vgl. Artelt et al. 2005: 15–19).[22] Die Beschaffenheit des Textes umfasst die Inhaltsorganisation und den strukturellen Aufbau des Textes, der eine mentale Repräsentation des Gelesenen unterstützen kann (vgl. ebd.: 21–22). Mit den Leseanforderungen wird Bezug auf die Textseite genommen, indem verdeutlicht wird, dass das Lesen als Zusammenspiel von Lesestoff und Leseabsicht zu verstehen ist. Hier wird zwischen vier verschiedenen Lesemodi unterschieden (z. B. das kritische Lesen, das für Sachtexte als prototypisch gesehen wird). Die Aktivität der lesenden Person zeigt sich z. B. durch den adaptiven und somit automatisierten und reflektierten Einsatz von Lernstrategien (vgl. ebd.: 19–21). Besteht beispielsweise auf textseitiger Ebene eine konzeptuelle Schwierigkeit in der syntaktischen Struktur (z. B. komplexe Matrixsätze), kann auf der Seite der Leser:innen durch den Einsatz geeigneter Strategien (z. B. Wiederholungsstrategien) eine Lösung des Verstehensproblems erfolgen (vgl. ebd.: 13).

(3) Die *pädagogisch-psychologische Perspektive* umfasst neue Impulse, die zwischen der kognitions- und kulturwissenschaftlichen Perspek-

21 In Vorhersagemodell für die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 wird das Lernstrategiewissen nach Dekodiergenauigkeit und kognitiver Grundfähigkeit als Faktor mit dem drittgrößten Gewicht für das Leseverstehen genannt (vgl. Hurrelmann 2002: 9).

22 Inwiefern der Begriff der Determinanten geeignet ist, bleibt zu hinterfragen, wenn er aus psychologischer Sicht als Faktor zu verstehen ist, der ein Geschehen ohne die Möglichkeit von Einflussnahme bestimmt (vgl. Wirtz 2022). In Bezug auf die rautenförmige Struktur des Modells, das die Wechselseitigkeit der Faktoren darstellt, stellt sich deshalb die Frage, ob der Begriff nicht den Ansatz des Modells selbst revidiert.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

tive zu verorten ist. Das Mehrebenen-Modell von Rosebrock und Nix (2008) kann an dieser Stelle als das aktuell bekannteste didaktische Lesekompetenzmodell bezeichnet werden. Mit seinem drei Ebenen umfassenden Konstrukt werden die kognitiven Prozessleistungen, die Subjektebene und die soziale Ebene der Leser:innen dargestellt (vgl. Rosebrock 2013: 4–6; Rosebrock/Gold 2018: 10). Auf der Prozessebene werden kognitive Leseprozesse in hierarchieniedrige und hierarchiehohe Anforderungen geteilt, die zur Verknüpfung von lokaler und globaler Kohärenz führen und ihre hierarchiehöchste Ebene erreicht haben, wenn eine metaperspektivische Bewertung des Gelesenen entsteht. Auf der nachfolgenden Ebene, der Subjektebene, werden emotionale Komponenten aufgeschlüsselt, die zur Bewältigung von Leseprozessen benötigt werden (z. B. Motivation) und die (Nicht-)Bereitschaft zum Lesen maßgeblich beeinflussen (z. B. Selbstkonzept). Die dritte und letzte Ebene bettet den Leseprozess in ein soziales Gefüge ein und hebt die Bedeutung von Sozialisationsinstanzen durch die Schaffung einer Anschlusskommunikation für eine nachhaltige Leseförderung hervor.

(4) Für die *sozialisatorische Perspektive* ist das Mehrebenenmodell der Lesesozialisation von Hurrelmann (2004) zentral. Dem Modell liegt ein Sozialisationskonzept zugrunde, das von einer Prozesshaftigkeit der Persönlichkeitsentwicklung und einem Wechselwirkungsprozess zwischen Subjekt und Situation ausgeht. Der Prozess findet zwischen der Makroebene (die gesamtgesellschaftliche Kultur), der Mesoebene (formelle und informelle Sozialisationsinstanzen) und der Mikroebene (Individualebene) statt und wird durch Entscheidungs- und Handlungsbedingungen des Individuums beeinflusst (vgl. Hurrelmann 2004: 39). Das DFG-Schwerpunktprogramm »Lesesozialisation in der Mediengesellschaft« (1998–2004) entwickelte etwa das Modell »Lesekompetenz im Sozialisationskontext«, das auf personale, soziale und mediale Bedingungen Einfluss nimmt (vgl. Garbe 2010: 31, Modell bei Hurrelmann 2002: 16).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

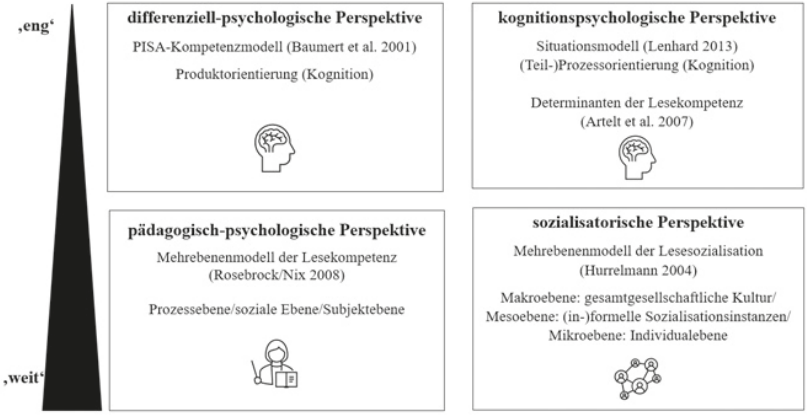


Abbildung 4: Perspektiven und Modelle im Bereich der Lesekompetenz

2.2.2 Fazit

Mit den kognitionsorientierten Modellen werden relevante leserinnenseitige Einflussfaktoren aufgeschlüsselt. So zeigt beispielsweise das Situationsmodell von Lenhard (2013), wie hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozesse beim Lesen zusammenhängen. Artelt et al. (2007) stellen trotz der ihrer text- und leserinnenseitigen Fokussierung zentrale Inhalte (z. B. Lesestrategien; Lesestrategiewissen) bereit, die für eine didaktische Umsetzung zur Förderung der Lesekompetenz relevant sind. Die Beachtung der Subjektebene (z. B. Motivation) im Modell von Rosebrock und Nix (2008) erweitert den Begriff der Lesekompetenz auf der sozialen Ebene. In schriftbasierten Gesellschaften wird das Lesen in seiner Quintessenz auf einer sozialen Ebene reflektiert, die zu versteht gibt, dass eine für soziale Teilhabe notwendige Fähigkeit durch soziale Einflussfaktoren (z. B. das Elternhaus) beeinflusst wird. Die sozialisatorische Erweiterung bei Hurrelmann (2006) nimmt unter der Berücksichtigung von primären und sekundären Sozialisationsinstanzen eine weit gefasste Begriffsdefinition vor und versteht Lesekompetenz als Ergebnis von Sozialisationsprozessen, womit impliziert wird, dass rein kognitive Modellansätze für eine umfassende Lesekompetenzförderung unzureichend sind. Das als didaktisch eingestufte Mehrebenen-Modell nennt zentrale nicht-kognitive Ein-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

flussfaktoren (z. B. Selbstkonzept, *Peers*, Familie), die in der schulischen Leseförderung zu berücksichtigen sind. Gleichwohl stellt sich im Sinne des traditionellen Verständnisses von ›Didaktik‹ als handlungsorientiertes Wissen von Lehren und Lernen (vgl. Lehner 2009: 10) die Frage, ob das vorliegende Modell tatsächlich diese Anforderung erfüllen kann. Zwar ist zu vermerken, dass die individuellen und sozialen Ebenen Berücksichtigung finden. Für eine Umsetzung in der Praxis bedarf es jedoch ein Modell, das die Inhalte insofern ›fruchtbar‹ macht, als dass ihre Elemente miteinander in Verbindung gebracht werden, um individuelle Probleme in der Lesekompetenzentwicklung adäquat lokalisieren zu können. Ein didaktisch angelegtes Modell müsste sich demnach erstens an der Frage orientieren, *wie* die kognitiven, personalen und sozialen Faktoren miteinander in Beziehung stehen. Will Lesekompetenz zu fördern sein, stellt sich zweitens die Anschlussfrage, *welche Subfaktoren* auf den drei Ebenen (Prozessebene; Subjektebene; soziale Ebene) mit *welchen Handlungen* im Rahmen didaktischer Möglichkeiten einen Beitrag zur Förderung der Lesekompetenzentwicklung leisten können. Beide Fragen stellen den Ausgangspunkt des multifaktoriellen Lesekompetenzmodells dar, die es in den nachfolgenden Kapiteln 2.3 und 2.4 zu erklären gilt.

2.3 Das multifaktorielle Lesekompetenzmodell

Noam Chomsky prägte Mitte der 60er- und 70er-Jahre mit der Differenzierung der Begriffe ›Kompetenz‹ und ›Performanz‹ die Linguistik, indem er die linguistische Kompetenz des idealen Sprechers auf der einen Seite (Sprachkompetenz) und die konkreten Sprachleistungen in realen Kommunikations- oder Anforderungssituationen des Alltags (Sprachverwendung) differenzierte (vgl. Chomsky 1973: 14; Norris 1991: 373).[23] Hierbei teilte er die Annahme, dass (ideale) linguistische Merkmale nicht angeboren sind und sich Kompetenz im Laufe der Sozialisation erwerben lässt

23 Messick (1984) versteht unter der Kompetenz die Fähigkeit, dass eine Person weiß, was sie unter idealen Bedingungen tun kann. Die Unterscheidung zu Chomsky ergibt sich in den Begrifflichkeiten, indem anstelle der Performanz, die die Fähigkeit in der konkreten Situation erprobt, von ›Leistung‹ gesprochen wird (vgl. ebd.: 217).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(vgl. Chomsky 1973: 69). Gehen wir folglich von der Grundannahme aus, dass ›Kompetenz‹ erlernbar ist, stellt sich übertragen auf das multifaktorielle Lesekompetenzmodell und seiner Vorstellung von Lesen als eine notwendige Fähigkeit in einer schriftbasierten Gesellschaft, die im Umkehrschluss in *Gesellschaft(en)* entwickelt wird, die didaktische Frage: Welche motivationalen und sozialen Unterstützungsmaßnahmen im schulischen Rahmen können dazu beitragen, die Lesekompetenzentwicklung von SuS zu fördern? Das Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, mithilfe eines Modells die Relationen zwischen den übergeordneten Einflussfaktoren *(A) leserinnenseitige Faktoren, (B) Soziale Umwelt* und *(C) textseitige Faktoren* gemeinsam mit ihren Subfaktoren zu spezifizieren und ihr wechselseitiges Verhältnis darzustellen.

Das Vorhaben des Modells lässt sich auf drei Fragen reduzieren:

- Aus welchen internen Subfaktoren sind die übergeordneten Einflussfaktoren *(A, B, C)* zusammengesetzt?
- Wie sind die jeweiligen Subfaktoren beschaffen und was benötigen sie in qualitativer Hinsicht, um einen Beitrag zur nachhaltigen Lesekompetenzentwicklung leisten zu können?
- Wie werden die Subfaktoren in ein intravernetztes Verhältnis gebracht?

Im Sinne einer kohärenten Kapitelstrukturierung werden die übergeordneten Einfluss- und untergeordneten Subfaktoren durch vorangestellte Fragestellungen verbunden. Zum Ausgangspunkt des Kompetenzmodells bedarf es eines elementaren Hinweises: Das Modell beschäftigt sich nicht

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

mit der kontextlosen Nennung all jener Faktoren, die prinzipiell Einfluss auf die Lesekompetenz nehmen. Das didaktisch angelegte Modell versucht vielmehr der Frage nachzugehen, welche Faktoren ein aus dieser Perspektive gestalteter Ansatz zu berücksichtigen hat, um für die pädagogischen Institutionen tatsächlich als nutzbar zu gelten. Somit geht es in diesem Modell primär um die Aufgabe, bei der Darlegung der drei Einflussfaktoren jene Subfaktoren aufzuschlüsseln, die erstens einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung nehmen können und zweitens im didaktischen Handlungsspielraum, d. h. konkret im schulischen Rahmen realisierbar sind.

2.3.1 Leserinnenseitige Faktoren

Die *(A) leserinnenseitigen Faktoren* bilden das erste von drei Elementen im multifaktoriellen Lesekompetenzmodell. Aus didaktischer Perspektive werden die im Kapitel 2.1 dargestellten hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozesse und ihr Beziehungsverhältnis wieder bedeutsam und lassen sich auf eine simple Frage reduzieren: Was benötigen Leser:innen an Fähigkeiten, um sinnentnehmend lesen zu können? Um diese Frage beantworten zu können, werden zunächst die auf hierarchieniedriger Ebene verorteten Prozesse betrachtet. Die Konsequenz aus der Tatsache, dass es sich um leserinnenseitige Abläufe handelt, unterliegt einer folgerichtigen Konsequenz: Ob jemand lesen kann oder nicht, lässt sich aus der objektiven Beobachtung eines Leseprozesses nicht erkennen, die Fähigkeit benötigt eine (standardisierte) Messung. Der erste Faktor, der damit Aufschluss über basale Lesefähigkeit geben kann, zeigt sich mit der *(A.I) Leseflüssigkeit* der Leser:innen.

Was wird unter der Fähigkeit verstanden, ›flüssig‹ lesen zu können?

Leser:innen, die die Fähigkeit besitzen, Texte flüssig zu lesen, haben genügend kognitive Kapazitäten im Arbeitsgedächtnis frei, um Aufgaben zum inhaltlichen Verstehen und zur Textinterpretation bearbeiten zu können (Berliner/Casanova 1988). Damit fungiert die *Leseflüssigkeit* – sie ist im angloamerikanischen Raum unter dem Begriff der *Reading Fluency* umfassend empirisch erforscht worden – als Brücke zwischen dem Erfas-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

sen von Wortbedeutungen (*low Processes*) und dem Verstehen des Gelesenen (*high Processes*) (vgl. Krause-Wolter 2019: 1). Krause-Wolter beschreibt den Begriff der Leseflüssigkeit als die Fähigkeit, Texte leise, laut, akkurat, automatisiert, schnell und sinngestaltend lesen zu können. Mit Holles Einteilung (2009) in den Unterkategorien (1) Leserichtigkeit, (2) Lesetempo und (3) Prosodie (vgl. Holle 2009: 147) findet sich eine komprimierte Zusammenfassung für den Begriff »Leseflüssigkeit«:

(1) Leserichtigkeit setzt sich aus einer ausreichenden Automatisierung des *Dekodierprozesses* und dessen Akkuratheit zusammen. Nur das fehlerfreie Erlesen von Wörtern kann zu schnellen und sicheren Bedeutungserschließungen führen. Die von Gough und Tunmer (1986) etablierte Theorie *Simple View of Reading* greift ihrer simplen Gleichung die Bedeutung der Dekodierleistung auf, indem sie das Lesen (R) als das Produkt von Dekodieren (D) und Verstehen (C) interpretieren und in die Formel von ($R = C \times D$) einfügt (vgl. ebd.: 7). Das Sprachverstehen und die Dekodierleistung sind nicht nur gleich gewichtet, sondern bekommen durch das Formelzeichen ihre notwendige Bedingung zur Berechnung des Produkts – die Leseleistung (vgl. ebd.: 132; s. a. Hoover/Gough 1990).

Die Akkuratheit des Lesens lässt sich u. a. in der Anzahl von Lesefehlern ermitteln, die von Leser:innen nicht selbst korrigiert bzw. überlesen werden. Bezugnehmend auf die anglo-amerikanische Forschung (Rasinski 2004; Rasinski 2005; Hasbrouck/Tindal 2006) ist davon auszugehen, dass bei einer Dekodiergenauigkeit von unter 95 Prozent Einschränkungen im Textverständnis bestehen und bei Werten unter 90 Prozent der globale Zusammenhang des Textes wegen der hohen Anzahl an Lesefehlern nur schwer erschlossen werden kann (vgl. Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 17 f.; Holle 2006: 106). García und Cain (2014) haben einschlägige Studien aus dem englischsprachigen Raum (1989 bis 2012) in einer Meta-Analyse untersucht und fassen zusammen, dass die Genauigkeit des Lesens von Wörtern am stärksten ($r| = .86$) mit dem Leseverständnis zusammenhängt (vgl. ebd.: 80, 93).

(2) *Akkuratheit* und *Automatisierung* bilden die Teilkomponenten der *Lesegeschwindigkeit* und setzen sich aus einem (nahezu) fehlerfreien Rekodieren von Wörtern und dem automatisierten Dekodieren von Wörtern zusammen, die mit geringem kognitiven Aufwand zu einer siche-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ren Bedeutungserschließung führen (Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 17 f.). Leser:innen, die Probleme mit einer angemessenen Lesegeschwindigkeit haben, lassen sich akustisch durch zu langsames und häufig stockendes Lesen erkennen (vgl. ebd.: 18). Brown und Hirst (1983) stellen in ihrer Studie fest, dass zu langsame Leser:innen nicht in der Lage sind, genügend Details im Kurzzeitgedächtnis zu speichern, um die Gesamtbotschaft des Textes entschlüsseln zu können (vgl. ebd.: 140).

(3) Die *Prosodie* nimmt eine zentrale Rolle ein, wenn es darum geht, das Gelesene in sinnkonstruierende Einheiten zu teilen (Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 17 f.); sie umfasst das *intonatorische Lesen* (Leser:innen stellen z. B. Emotionen von Figuren durch ihren sprecherischen Ausdruck dar, die sich u. a. durch die Satzmodi kennzeichnen) und das *prosodische Lesen*. So geben unter anderem Pausen zwischen Haupt- und Nebensätzen oder ganzen Textabschnitten, ebenso wie das Beachten von satzinternen Interpunktionszeichen Aufschluss über angemessene Prosodie (vgl. Holle 2009: 149). Röttig et al. (2021) haben in einer Längsschnittuntersuchung im Bereich des Lautlesens bei Zweit- und Drittklässler:innen einen Zusammenhang zwischen dem Automatisierungsgrad und der Bewertung der Prosodie ($r=.69$ u. $p<.0001$) feststellen können (vgl. ebd.: 40). Sappok et al. (2020) konnten ebenfalls in einer Längsschnittstudie in den Jahrgangsstufen 3 bis 7 aufzeigen, dass der prosodische Anteil mit der Leistung im Textverstehen zusammenhängt (vgl. ebd.: 16).

Eines der zentralen Elemente leserinnenseitiger Faktoren für das Verstehen des Gelesenen zeigt sich bei ausreichender Leseflüssigkeit. Sie umfasst die Ebene der hierarchieniedrigen Prozesse, die in Kapitel 2.1 dargestellt wurden und die »*conditio sine qua non*« für das Lesen darstellt. Das Ziel des sinnentnehmenden Lesens besteht darin, die hierarchiehohen Makrostrukturen auf der Oberfläche des Textes zu entschlüsseln.

Welche Fähigkeit kann Leser:innen helfen, die auf globaler Ebene lokalisierten Makrostrukturen der Textbasis zu ermitteln?

Bower et al. (1979) untersuchten in einem Experiment das Wissen von Menschen über Routinehandlungen. Die Art und Weise, wie sich die Probanden an die Ereignisse der einzelnen Szenen oder Abschnitte erinnerten, zeichnete sich durch stereotypische Handlungsmuster aus, die in

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY-NC-ND

diesem Kontext unter dem Begriff *Skript* gefasst wurden (vgl. ebd.: 177 ff., 212).[24] Im Experiment wurden reale Handlungssituationen simuliert (z. B. Restaurantbesuche). Ihre Ergebnisse können auf den Leseprozess transferiert werden: Verfügen Leser:innen über das Wissen von Textstrukturen in bestimmten Textsorten (z. B. spezifische Handlungsmuster in Märchen), können sie im Falle von Verstehensproblemen auf das bestehende Strukturwissen zurückgreifen. Das *(A.II) Textstrukturwissen* bildet damit die zweite Fähigkeit, die für die Verarbeitung hierarchiehoher Prozesse benötigt wird. Für ein konkretes Beispiel wird hier ein kurzer Blick auf die sogenannte Geschichtengrammatik geworfen (s. a. Kap. 5.4): Unter der Geschichtengrammatik *(Story Grammar)* wird eine globale Struktur von Textelementen verstanden, die feste hierarchische und konsekutive Positionen in der Gesamtstruktur des Textes einnimmt (vgl. Artelt et al. 2017: 14) und damit einem *Schema* folgen. Leser:innen, die über das Wissen der *Story Grammar* in narrativen Texten verfügen, können das spezifische Textstrukturwissen der Textsorte zum Überbrücken von Verstehensproblemen nutzen (vgl. Bay 2022: 31). Nun nehmen wir folgenden Fall an: Die lesende Person verfügt sowohl über ausreichende Leseflüssigkeit als auch über das Wissen über spezifische Textstrukturen. Dennoch schafft sie es nicht, die Inferenzen im Text zu bilden, um den Textinhalt verstehen zu können.

Welche Fähigkeit kann SuS vermittelt werden, um Verstehensprobleme selbstständig lösen zu können?

In der Re-Analyse der Leistungsvarianz im PISA-Lesekompetenztest haben Artelt et al. (2017) konstatieren können, dass das Lernstrategiewissen (ß= .22) den zweitgrößten Prädikator für die Lesekompetenz darstellt und insbesondere für leistungsschwächere SuS als Unterstützung dienen kann (vgl. ebd.: 17). Cain und Oakhill (1999) zeigen in ihrer Studie, dass weniger geübte Leser:innen mehr Zeit mit dem genauen Lesen der Wörter benötigt haben, während geübte Leser:innen ihren Fokus auf

24 S. a. Experimente zur Schemakonsistenz bei Brewer und Treyens (1981) u. pragmatischen Inferenzziehung bei Chan und McDermott (2006).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

die Überwachung des Verständnisses richteten und genügend Ressourcen besaßen, um Inferenzen bilden zu können. Bei weniger geübten Leser:innen halten sie fest, dass sie seltener wissen, wann und wie sie allgemeines Wissen in Verbindung bringen, während geübte Leser:innen mit strategischem Wissen agieren (vgl. ebd.: 492, 501). Wird die qualitative Nutzung der Lesestrategien in Kombination mit metakognitiven Strategien im Unterricht vermittelt, kann ein bedeutsamer Beitrag in Richtung des *Selbstregulierten Lesens* (SRL) geleistet werden (vgl. Schuster/Karstens/Maaßen 2019: 175 f.).

Das SRL wird durch den Einsatz von *(A.III) Lesestrategien* unterstützt, die als absichtsvolle und zielbezogene, meist mentale Handlungen von Leser:innen zu verstehen sind. Mithilfe ihres Einsatzes kann das selbstständige Verstehen über Textinhalte kontrolliert und gegebenenfalls modifiziert werden (vgl. Afflerbach et al. 2008: 368; Philipp 2017: 68; Kliewer 2006: 426 f.). Eine gebräuchliche Klassifikation für Lernstrategien bietet Pintrich (1990) mit einer ersten Differenzierung zwischen *(1) Primär- und (2) Stützstrategien*. Die Primärstrategien werden zwischen (*1.1) kognitiven* und *(1.2) metakognitiven Strategien* aufgeteilt (vgl. Pintrich 1990: 460 f.).

(1.1) Kognitive Strategien umfassen bewusstseinsfähige Handlungen im Leseprozess und orientieren sich an situativen Bedingungen (vgl. Artelt et al. 2010: 78). Pintrich teilt hier in *Rehearsal, Elaboration* und *Organizational Strategies* ein (vgl. Pintrich 1990: 460 f.).

(1.2) Metakognitive Strategien dienen der Anwendung effektiver Verarbeitungsstrategien im Umgang mit Texten und überwachen den Verstehensprozess (vgl. Schaffner 2009: 27).[25] Zimmermann (2002) teilt metakognitive Strategien zwischen einer *Performance Phase,* bestehend aus Planungs- und Überwachungsstrategien, und der *Self-reflection Phase* auf, die sich in Regulations- und Reflexionsstrategien differenziert (vgl. ebd.: 68 f.).[26]

25 Konrad (2009) hingegen kategorisiert Lesestrategien nach (1) Strategien, die die Formulierung und Beantwortung von Fragen betreffen, (2) Strategien, die auf die Bereitschaft und Motivation zum Lesen abzielen und (3) Strategien, die dem Lesen voraus oder nachgehen und ordnet die kognitiven und metakognitiven Elemente der ersten Kategorie zu (vgl. ebd.: 34 f.).

26 Pressley et al. (1987) differenzieren metakognitive Strategien zwischen (1) *goal-specific strategies* (z. B. Zusammenfassungen), (2) *monitoring strategies* (Modifizierungen

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY-NC

(2) Ressourcenbezogene Strategien fungieren als exogene Stützstrategien, die im Rahmen des Lernprozesses eine Voraussetzung darstellen, um Lernen effektiv gestalten zu können. Hierzu werden äußere motivational-emotionale und stützende Lernbedingungen geschaffen (vgl. Schmitz 2019: 3). Endogenes Ressourcenmanagement findet z. B. statt, wenn die Zeit beim Lesen kontrolliert wird und dient auf Leser:innenseite der Selbstregulation (vgl. Pintrich 1990: 462). Mittels des Einsatzes von Organisationsstrategien kann der Text strukturiert und auf seine wesentlichen Inhalte beschränkt werden. Elaborationsstrategien knüpfen an das Vorwissen und subjektiven Bewertungen zum Gelesenen an, während wiederholende Strategien zum Verinnerlichen von Textinhalten beitragen (vgl. Schmidt 2018: 55). Die folgende Tabelle fasst die Einteilung der Strategien mit konkreten Beispielen zusammen:

Tabelle 2: (meta-)kognitive und ressourcenbezogene Lesestrategien

Kognitive Strategien	**Metakognitive Strategien**
1) Oberflächenverarbeitende Strategie → Aktivierung von Mikropositionen auf der Textoberfläche z. B. Wiederholungsstrategien: Text erneut lesen **2) Tiefenverarbeitende Strategie** → Abbildung propositionaler Makrostrukturen z. B. Organisationsstrategien: Unterstreichen **3) Tiefenverankernde Strategie** → Verknüpfung von Textinhalten mit dem Langzeitgedächtnis z. B. Elaborationsstrategien: unbekannte Wörter klären	**1) Planung** → in der Phase des Vordenkens z. B. Auswahl angemessener Strategien vor Lesebeginn **2) Überwachung** → automatisierter, eher unterschwelliger Prozess, der den Leseprozess kontrollieren soll z. B. Verständnisfragen an die eigene Person stellen **3) Regulation** → Steuerung der Lesehandlung, im Idealfall nur bei tatsächlichem Bedarf in Einsatz z. B. bei Verständnisschwierigkeiten durch Regressionen/Anpassung des Lesetempos
Ressourcenbezogene Strategien → Indirekte Unterstützung beim Lesen	
Interne Unterstützung: Regulation der Lesemotivation z. B. Zeitmanagement	**Externe Unterstützung:** günstige Gestaltung der Leseumgebung z. B. Lernort ohne Ablenkung

Als Reaktion auf das Beherrschen des SRL kann bei Leser:innen ein sogenanntes konditionales Strategiewissen aufgebaut werden. Unter dem *konditionalen Strategiewissen* wird das Wissen über die Bedingungen aufseiten der Leser:innen verstanden, wann und aus welchen Gründen Strategien im Leseprozess eingesetzt werden (vgl. Munser-Kiefer 2014: 48). Es inte-

im Strategieanwendungsprozess) und (3) *high-order strategies* (planvolle Sequenzierungen aus (1) und (2)) (vgl. ebd.: 90–94).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

griert damit das prozedurale Wissen über die Ausführung der Strategie mit deklarativem Wissen, das das Faktenwissen zur Strategie umfasst (vgl. ebd.; Lenhard 2013: 24). Mit dem Wissen über die Bedingungen und Grenzen der einzelnen Strategien (vgl. Philipp 2017: 78) kann in der konkreten Lesesituation – in Anlehnung an Chomsky wäre der Begriff der *Performance* passend – der Leseprozess durch leserinnenseitig reflektierte kognitive Handlungen unterstützt werden. Mit dem folgenden Schaubild wird abschließend verdeutlicht, dass es ausreichende Leseflüssigkeit, des Wissens um Textstrukturen und des automatisierten Einsatzes von Lesestrategien bedarf, um die hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozesse des Lesens zu unterstützen:

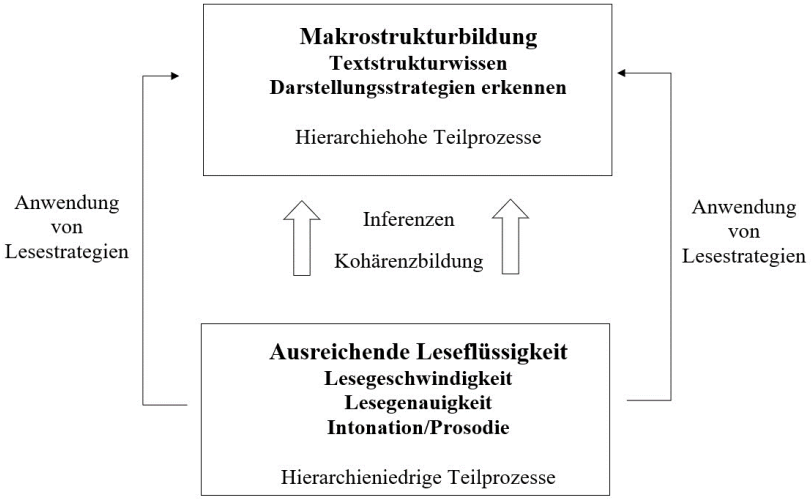


Abbildung 5: Leserinnenseitige Faktoren im multifaktoriellen Lesekompetenzmodell

An dieser Stelle könnte beansprucht werden, dass alle leserinnenseitigen Fähigkeiten beschrieben wurden, die für das Verstehen des Gelesenen benötigt werden. Literalität (*Literacy*) setzt jedoch voraus, dass diese Fähigkeiten einer Dauerhaftigkeit unterliegen (vgl. Feilke 2011: 5, 21).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY-NC-ND

Welchen leserinnenseitigen Faktors bedarf es, damit Leser:innen gewillt sind, am Leseprozess teilzunehmen?

Wie jede Handlung bedarf es auch im Prozess des Lesens einen motivationalen Hintergrund der Lesenden. Die dahinterstehende Motivation umfasst dabei persönliche Ziele (z. B. inhaltliches Interesse am Text), Werte (z. B. Lesen als Kulturwerkzeug) und Überzeugungen (z. B. Lesen fördert die Kreativität.) bezüglich des Lesens (Schiefele et al. 2012) und kann in unterschiedliche Subkategorien abgegrenzt werden. *Motivation (A.IV)* verstanden als die momentane Bereitschaft zum Handeln (vgl. Heckenhausen 1965: 603) wird im Rahmen der Lesekompetenzentwicklung in den vier Subkategorien *(1) intrinsische Motivation, (2) extrinsische Motivation, (3) situative Motivation und (4) habituelle Motivation* aufgeschlüsselt.

(1) Mit *extrinsischer Motivation* werden Ziele des Lesens verstanden, die sich außerhalb der eigenen Handlung und den Inhalten des Gelesenen befinden (vgl. Schiefele 1996: 59). Die Handlung des Lesens würde demnach als Instrument dienen, um Ziele zu erreichen, die außerhalb des Leseprozesses zu verorten sind (vgl. Pekrun 1988: 195). Diese Art der Motivation kann sich beispielsweise darin zeigen, dass SuS im schulischen Kontext insbesondere zum Zwecke sozialer Anerkennung lesen (z. B. in Form der Notensteigerung) (vgl. Wigfield/Guthrie 1977: 431 f.).

(2) Intrinsische Motivation liegt vor, wenn die Absicht verfolgt wird, sich auf eine bestimmte Lerntätigkeit einzulassen. Das Handlungsziel liegt damit subjektiv in der jeweiligen Handlung selbst und impliziert eine intrinsische Wertigkeit oder Wichtigkeit, die der Handlung beigemessen wird. Dem Lesen würde in diesem Fall eine bedeutsame Rolle zugeteilt und um ihrer selbst willen vollzogen werden (vgl. Pekrun 1988: 195; Krapp 1999: 27). Eine intrinsische Lesemotivation wird weitaus positiver eingeschätzt (vgl. Schaffner 2009: 27, Becker et al. 2010) und gilt demnach als anzustrebendes Ziel. Baker und Wigfield bestätigen in ihrer Cluster-Analyse, dass die Lesemotivation für die Lesekompetenz als einer der zentralen Prädikatoren zu nennen ist (s. a. Übersicht an Interventionsstudien zu Lesekompetenz und Lesemotivation Mentel et al. 2022; Schiefele et al. 2012).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Nach den Befunden stellt sich vordringlich die intrinsische Lesemotivation als relevant für die Lesemenge dar (vgl. Baker/Wigfield 1999: 469 f.).[27]

Wie können exogene Motivationsmöglichkeiten beschaffen sein, um Einfluss auf das Motivationserleben der SuS zu nehmen?

An dieser Stelle kann der Einbezug der *(3) situativen Motivation* hilfreich sein, die ebenfalls zwischen einer intrinsischen (z. B. »Das Buch ist spannend.«) oder extrinsischen Form (z. B. SuS werden für das Lesen mit einer Leistung belohnt.) differenziert werden (vgl. Schaffner 2009: 31). Wird nun der Tatsache Berücksichtigung geschenkt, dass sich Schülerschaften aus unterschiedlich stark intrinsisch lesemotivierten SuS zusammensetzen, die wiederum in mehr oder weniger leseaffinen Haushalten leben, resultiert ein adäquates didaktisches Handeln gerade in der qualitativ gleichwertigen Hierarchisierung der Motivationstypen (vgl. Pekrun 1988: 196). Gemeint ist damit, dass es gerade bei SuS, die beispielsweise über ein nur geringes Leseselbstkonzept oder im Altersvergleich über eine stark unterdurchschnittliche Leseflüssigkeit verfügen, der Einsatz von positiver extrinsischer Motivation (z. B. Belohnungsmechanismen in Form von Punktesystemen) zur Steigerung des Fähigkeitsselbstkonzeptes und subjektiver Erfolgswahrscheinlichkeit förderlich sein kann.

Die *(4) habituelle Motivation* umfasst das Lesen im Allgemeinen und ist über verschiedene Situationen hinweg relativ stabil. Sie zeichnet sich durch wiederholtes Auftreten von Leseabsicht aus (vgl. ebd.: 29 f.). Werden die vier Motivationstypen auf einer Metaebene betrachtet, so wird festgestellt, dass der sogenannte Erwartungs-Wert-Ansatz (Eccles et al.

27 McElvany et al. (2008) haben den Zusammenhang von Lesekompetenz und Lesemotivation differenziert untersucht. Im Rahmen der Berliner Leselängsschnittstudie (Lesen 3–6) wurde die Leseentwicklung von Kindern der dritten bis sechsten Jahrgangsstufen (n=741 SuS) mithilfe von Schülerfragebogen und Schülertestheften zu drei Messzeitpunkten (2003, 2004, 2006) untersucht und individuelle, soziale und institutionelle Einflussfaktoren ermittelt. Die Ergebnisse zeigten im längsschnittlichen Vergleich erstens einen positiven Zusammenhang zwischen Leseverhalten und Lesemotivation, zweitens jedoch eine gegenläufige Entwicklung zwischen Lesekompetenz und intrinsischer Lesemotivation über die Klassenstufen hinweg. Als Ursachen für zweitere Tendenz nennen die Autoren eine Ausweitung von schülerinnenseitigen Interessen und ein Bedeutungszuwachs anderer außerschulischer Tätigkeiten.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

1983) einen entscheidenden Einfluss auf die Art der Motivation nimmt (vgl. Schiefele 1996: 7; Möller/Schiefele 2004: 103). Die Erwartung richtet dabei auf die Frage, ob die Aufgabe (hier: das Lesen) erfolgreich zu bewältigen ist, während sich der Wert aus einer subjektiven Perspektive darin bemisst, welche Bedeutung ebendieser zugeschrieben wird.

Für den didaktischen Ansatz kann damit festgehalten werden: Es bedarf der Motivation von SuS, um die komplizierten und vielschichtigen Prozesse beim Lesen überhaupt einüben und innere Modelle der Repräsentation auf höheren Ebenen anstreben zu können (vgl. Rosebrock/Nix 2015: 12). In Anlehnung an Schaffners Argumentation wird der quantitative Einflussfaktor »Lesehäufigkeit« in den Bereich der motivationalen Faktoren als Unterkategorie mitaufgenommen, da er als das Resultat dieses Prozesses verstanden werden kann (vgl. Schaffner 2009: 32). In wechselseitiger Wirkungsrichtung stellt sich hier eine relevante Größe der Lesehäufigkeit für die Lesemotivation dar, die Guthrie und Wigfield (1997) ebenfalls in ihrer Studie belegen konnten (vgl. ebd.: 420). Für die Studie wurden 105 Kinder der Klassen 4 und 5 getestet. Kinder mit höherer intrinsischer Motivation lasen unter Einbezug aller Variablen (z. B. *Challenge; Efficacy*) mehr als SuS mit geringerer intrinsischer Motivation. Die größte Differenz in der Lesemenge haben Wigfield und Guthrie im Schuljahr 1992–1993 konstatiert. Intrinsisch motivierte SuS haben hier fast dreimal so viel Zeit mit Lesen außerhalb der Schule verbracht wie die Gruppe mit der niedrigsten intrinsischen Motivation (vgl. ebd.: 424). Anderson et al. (1986) kommen bei der Auswertung von Aktivitätsfragebögen bei einer Stichprobe von Fünftklässler:innen zu ähnlichen Befunden. So stellte der Umgang der Lesezeit pro Tag den besten Parameter dar, um die Leistungssteigerung zwischen der zweiten und fünften Klasse zu belegen (vgl. Anderson et al. 1986: 285).

2.3.2 Soziale Umwelt

In der Beschreibung unterschiedlicher Motivationstypen und ihrer Charakteristika zeigen sich damit auf der Oberfläche Einflussfaktoren, die dem Individuum selbst zuzuschreiben sind. Aus einer deterministischen Betrachtungsweise müsste dem Postulat zu folgen sein, dass bei Leser:innen mit geringer intrinsischer Motivation kaum beeinflussbare Variab-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

len zur Motivationssteigerung und Steigerung der Lesehäufigkeit bestehen. Da das vorliegende Modell aus einer didaktischen Perspektive auf die Entwicklung der Lesekompetenz blickt, wird hier die qualitative Beziehungsgestaltung dargestellt. *(A.) leserinnenseitige Faktoren* und *(B.) soziale Umwelt* werden nun miteinander verknüpft und machen deutlich, dass nicht nur die Lesehäufigkeit, sondern der (räumliche) Kontext die individuelle (Lese-)Motivation beeinflusst (vgl. Schaffner 2009: 32).

Welche Instanzen können in der sozialen Umwelt der SuS Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung nehmen?

Die Erkenntnis, dass die familiale Lesesozialisation die bedeutsamste und wirkmächtigste Instanz im Rahmen der Lesekompetenzentwicklung und literarischen Sozialisation[28] darstellt (vgl. Hurrelmann 2004: 45) dürfte nicht verwundern.[29]

Im Ansatz des Lesekompetenzmodells wird jedoch neben den *(B.I) primären Sozialisationsinstanz* (Familie), den *(B.I) sekundären Sozialisationsinstanzen* im institutionellen Bereich der Schule (Lehrkräfte) eine bedeutsame Rolle zugewiesen. Die primären und sekundären Sozialisationsinstanzen unterscheiden sich damit nicht nur in ihrer Wertigkeit. Sie sind ebenso in einer chronologischen Einteilung zu verstehen: Die primäre Sozialisation umfasst die erste Phase, in der der Mensch in seiner Kindheit zum Gesellschaftsmitglied wird (z. B. im Elternhaus). Die sekundäre Sozialisation bezeichnet jeden späteren Vorgang, in dem ein bereits sozialisierter Mensch in einen neuen Bereich (z. B. Schule) der Welt eingeführt wird (vgl. Wollscheid 2008: 26). Für die Institution Schule stehen somit nur begrenzte Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung.

28 Literarische Sozialisation ist der prototypische Kern der Lesesozialisation und umfasst die Leseentwicklung unter Einbezug individueller und sozialer Bedingungen. Lesesozialisation bezieht sich auf die Entwicklung der allgemeineren Fähigkeiten und ist damit weiter gefasst (vgl. Gold 2007: 25).

29 Hier gehen bereits *Early-literacy*-Konzepte in der frühkindlichen Bildung über reines Vorlesen hinaus, in dem z. B. das gemeinsame Singen von Liedern in die Leseförderung eingebaut wird (vgl. Bonewitz/Heymann 2021: 1).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Wie können die Maßnahmen der sekundären *Sozialisationsinstanzen* qualitativ gestaltet werden, um einen lese- und motivationsfördernden Beitrag zu leisten?

Die (B.II) Leseumgebung und ihre qualitative Gestaltung, die sich z. B. in einem wertschätzenden Leseklima zeigt, bildet im schulischen Kontext einen potenziellen Einflussfaktor auf die individuelle Lesemotivation der SuS. Gelingt es, eine angenehme und anregende Leseumgebung zu gestalten, z. B. durch eine ansprechende Leseecke im Klassenzimmer mit einem breiten Angebot an thematisch und niveaustufig differenzierten und altersangemessenen Textsorten wie z. B. Comics, Märchen- und Sachbüchern, kann das Lesen für SuS mit wenig intrinsischer Motivation mehr als nur eine reine Aufgabenerfüllung sein (vgl. Neuland/Peschel 2013: 182, Hettinger et al. 2021).

Mit dem Begriff der sozialen Umwelt ist nicht von einer sozialen Umwelt die Rede, sondern eine insbesondere durch das sie umgebene kulturelle Milieu (vgl. Möller/Schiefele 2004: 104) beeinflusste Größe gemeint. Gleichwohl gibt es nicht das *eine* kulturelle Milieu, es differenziert sich auf der Subjektebene von SuS in ein kulturelles Milieu der Institution Schule und ein familiäres Milieu. Nehmen wir die Schule als einen Bereich der sozialen Umwelt und reduzieren ihn auf das Klassenzimmer als sozialen Raum und betrachten diesen ihn unter der weiten Definition des Lesekompetenzbegriffs, so ergibt sich die Konsequenz, dass dieser in seiner didaktischen Gestaltung dabei beizutragen hat, den SuS die zentrale Rolle des Aktanten innerhalb des Leseprozesses zu verleihen. SuS erleben das Bildungssystem nicht von »oben«, sondern auf der Ebene ihrer Einzelschule. Sie stellt einen zentralen Lebensraum dar, der die Sozialumwelt des Kindes gestaltet (vgl. Gudjons 2016: 178).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Wie kann der soziale Raum (das Klassenzimmer) als Ressource genutzt werden, um die Fähigkeiten der SuS im Lesen – und unter der Betrachtung eines umfassenden Lesekompetenzbegriffs – zu fördern?

Eine mögliche Antwort auf diese Frage kann eine *(B.III) ko-konstruktive Unterrichtsgestaltung* sein, die zwei Ansprüchen zu genügen hat:

- Der Entwicklungsstand des Kindes wird innerhalb der ›Zone der proximalen Entwicklung‹ (Vygotsky 1978), dem Abstand zwischen tatsächlichem und potenziellem Entwicklungsstand, gefördert.
- Die Erfüllung der schülerseitigen psychologischen Grundbedürfnisse im Sinne der *(B. IV) Selbstbestimmungstheorie* von Deci und Ryan sind zu beachten, wenn die *(A. IV) Motivation* zu fördern ist (vgl. Rheinberg/Engeser 2010: 4).Demnach gilt es das Autonomiebedürfnis, das Bedürfnis nach Kompetenzerleben und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und Nähe der SuS in der Gestaltung der Leseförderung zu berücksichtigen. Die drei aufgelisteten Elemente sind zeitgleich als zentrale Parameter für die Tiefenstrukturen der Unterrichtsqualität (unterstützendes Unterrichtsklima) zu verstehen (vgl. Klieme/Rakoczy 2008: 228).[30]

Die Gestaltung der Kommunikation über Bücher und das Gelesene bilden den zweiten relevanten Faktor in Bezug auf die Lesekompetenzentwicklung und findet sich im Begriff der *(B.V) Anschlusskommunikation*. Verstanden wird diese als ein Kommunikationsprozess mit anderen Personen, der auf dem individuellen Lesen aufbaut. Mit der kommunikativen Verarbeitung des Gelesenen kann die Texterschließung erleichtert werden und bietet sich insbesondere dann an, wenn Textsorten mit breiter Bedeutungsoffenheit gelesen werden (vgl. Stalder 2013: 29). Im schulischen Kontext handelt es sich um das Schaffen einer Anschlusskommunikation zwischen den sekundären und primären Sozialisationsinstanzen. Konkret heißt das, dass die Akteure der sekundären Sozialisation (Lehr-

30 Teilskalen der *Situational Motivation Scale* (SIMS) haben in ihrer Auswertung gezeigt, dass ein höheres Niveau selbstbestimmter situativer Motivation mit dem Aufgabeninteresse und der positiven Emotionen verbunden ist (vgl. Guay et al. 2000: 191).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

kräfte) die Aufgabe haben, die familiäre Leseerfahrung weiter auszubauen und möglicherweise vorkommende Defizite auszugleichen. An dieser Stelle möchte das hier vorgestellte Modell eine Erweiterung in den Gestaltungsmöglichkeiten dieser Anschlusskommunikation auf qualitativer Ebene leisten. Die Problematik wird mit einem fiktiven Fallbeispiel illustriert:

> Die Klasse liest ein Buch. Die Hausaufgabe der Schülerin X ist es, das nächste Kapitel des Buches zu Hause einem Elternteil (*primäre Sozialisationsinstanzen*) vorzulesen. Im Anschluss gibt es eine Reihe von Reflexionsfragen, die im Austausch mit dem Elternteil beantwortet werden. Die gesamten Antworten werden notiert und in der nächsten Stunde gemeinsam besprochen.

Objektiv betrachtet, handelt es sich hierbei um eine beispielhafte Möglichkeit der Anschlusskommunikation, die zu einer intensiven Beschäftigung mit den Textinhalten beiträgt. Nehmen wir nun den Fall an, dass beide Elternteile der Schülerin X nur über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, würde die Anschlusskommunikation nicht möglich sein und den Ansprüchen der sozialen Umwelt von Schülerin X gerecht werden. Kurzum: Der Leitgedanke der Anschlusskommunikation beansprucht die Fähigkeit, sich über Text auszutauschen (vgl. ebd.: 34), d. h. es wird davon ausgegangen, dass die an der Kommunikation teilnehmenden primären Sozialisationsinstanzen die Fähigkeit besitzen, sich über Texte austauschen zu können. Der Gedanke beansprucht diese Fähigkeit somit als Voraussetzung für das Gelingen der Kommunikation. Sinnvoller wäre hier, dass die Institution Schule das sie definierende Merkmal familiärer Sozialisation – die Eingebundenheit in das alltägliche Leben – näher betrachtet und sich im Angebot der Anschlusskommunikation an den bestehenden Ressourcen der Familien orientiert (vgl. Stalder 2013: 32).

Wie lässt sich die Gestaltung der sozialen Umwelt auf psychologischer Seite der Leser:innen erkennen?

Das sogenannte *(P) Leseselbstkonzept* kann aufseiten der Leser:innen als eine Summe verstanden werden, die sich aus den Summanden der in der sozialen Umwelt erlebten Situationen und Reaktionen von primären und

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

sozialen Sozialisationsinstanzen ergibt. In Anlehnung an Gold (2007) und unter dem Aspekt der schulischen Praxis kann das Leseselbstkonzept als individuelle Fähigkeitseinschätzung verstanden werden, die durch vorangegangene Lernerfahrungen zustande kommt. Die Fähigkeitseinschätzungen beziehen sich stets auf bestimmte Kompetenzbereiche (z. B. Lesekompetenz) und werden durch soziale Vergleiche (z. B. Vorlesewettbewerbe) und Leistungsrückmeldungen (z. B. Vorlesenoten) mit Erfolg oder Misserfolg attribuiert und in das individuelle Selbstkonzept aufgenommen (vgl. ebd.: 42). Die Bedeutung des Leseselbstkonzeptes für die Lesekompetenzentwicklung kann trotz der Schwierigkeit in seiner empirischen Messbarkeit nicht torpediert werden. Diese Tatsache macht Locher (2020) in vier Studien zu den Einflussfaktoren auf die *Reading Literacy* deutlich. Unter Kontrolle des vorherigen Leseverstehens wird festgehalten, dass sich das Leseselbstkonzept als signifikante Vorhersage für das spätere Leseverstehen, die intrinsische Motivation und Lesemenge zeigt (vgl. ebd.: 32). Damit stellt das leserinnenseitige Selbstkonzept einen nicht zu vernachlässigenden Prädikationswert für die Lesekompetenzentwicklung dar (vgl. Artelt et al. 2007: 17).

Ursprünglich auf die Primarstufe gerichtet, gehört »Leseförderung« seit den 70er-Jahren zum immanenten Bestandteil der Deutschdidaktik. Leseförderung umfasst schulische und außerschulische Maßnahmen, die das Ziel verfolgen, die Sicherung des Lesens als kulturelle Praxis bei Heranwachsenden zu schaffen. Die Aufgabe der Leseförderung wird der Bildungs- und Kulturpolitik zugeschrieben (vgl. Kliewer 2006: 416 f.). Für eine Förderung der Lesekompetenz aus didaktischer Perspektive wird dem sozialen Raum (dem Klassenzimmer) und seiner Sozialisationsinstanz (Lehrkraft) eine bedeutende Rolle beigemessen. So kann die sekundäre Sozialisation durch die qualitative Anpassung der Leseförderung (z. B. Einsatz von Lesestrategien) und durch die ko-konstruktive Gestaltung der Leseumgebung und der Förderung der Selbstbestimmung innerhalb der ›Zone der proximalen Entwicklung‹ einen bedeutenden Einfluss auf eine nachhaltige Leseförderung nehmen. Die Anschlusskommunikation wird nicht nur durch die Lehrkraft als Handelnde der Institution Schule durchgeführt, die Schulen haben dieser Aufgabe ebenfalls gerecht zu werden (z. B. durch mehrsprachige Vorleseangebote; Bereitstellung mehrsprachi-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ger Hörbücher etc.). Das folgende Schaubild verdeutlicht die zweiseitige Aufgabe der Lehrkraft. Mit der didaktischen – und daraus resultierenden methodischen Unterrichtsgestaltung – nimmt sie Einfluss auf eine förderliche schulinterne Leseumgebung. Zudem möchte das Schaubild explizit deutlich machen, dass es in der Schaffung einer Anschlusskommunikation mit primären Sozialisationsinstanzen vonseiten der Lehrkraft der Berücksichtigung von familiären Ressourcen bedarf.

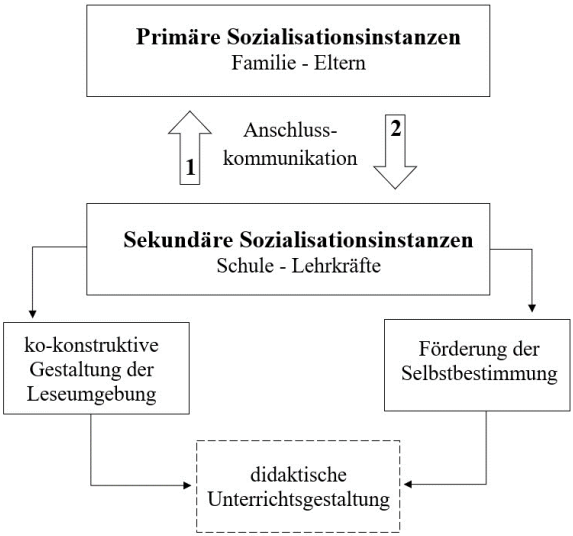


Abbildung 6: Soziale Umwelt im multifaktoriellen Lesekompetenzmodell

2.3.3 Textseitige Faktoren

Lesen findet in einer bidirektionalen Kommunikation zwischen Leser:innen und Text statt. Für die didaktische Perspektive heißt das gleichwohl, dass die Gestaltung des Textes mit seiner *(T.I) Textbeschaffenheit* und seiner *(T.II) Inhaltsorganisation* potenziell Einfluss auf die interindividuellen Unterschiede in der Ausprägung der Lesekompetenz nehmen (vgl. Groeben 2006: 15).

(T.I) Die Textoberfläche lässt sich aus einer *typografischen* und *faktoranalytischen Dimension* betrachten. Erstere umfasst die formale Gestaltung

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

des Mindestzeilenabstands, die optimale Zeilenlänge und eine Mindestgröße der Schrift (vgl. Bäuerlein 2014: 98). Zweitere kann in vier Subdimensionen gefasst werden und umfasst die Einfachheit der Formulierung (z. B. kurze Satzteile), die Gliederung des Textaufbaus durch eine rhetorische Strukturierung des Textrahmens, die Kürze und Prägnanz der Inhalte (Darstellung der wesentlichen Inhalte) und die zusätzliche stilistische Stimulanz (z. B. wörtliche Rede) (vgl. Bäuerlein 2014: 99; Mann/Thompson 1988: 243).

(T.II) Die inhaltliche Organisation des Textes kann in seiner Gestaltung den Leseprozess unterstützen. So kann der Gebrauch von *Vorstrukturierungen* eine verständlichkeitsförderliche Textgestaltung herstellen, die für Leser:innen bei der kognitiven Strukturierung des Textinhaltes nützlich sein kann (vgl. Christmann/Groeben 1996: 181). Die Textgestaltung kann durch das *sequenzielle Arrangieren* auf der globalen Textebene den Leser:innen Hinweise geben, wie sich die Beziehung zwischen einzelnen Teilthemen zueinander gestaltet und dadurch das Konstruieren einer Bedeutungsstruktur erleichtern (vgl. Artelt et al. 2017: 25). Der Begriff des sequenziellen Arrangierens wurde aus einer kognitionspsychologischen Theorie zur Funktion eines hierarchisch organisierten Textaufbaus für das Textverstehen etabliert. Das Ziel ist es, einen thematisch kontinuierlichen Text aufzubauen, bei dem weder ein Themenwechsel noch ein Wechsel in der Detailliertheit auftritt. Die einzelnen Abschnitte sind so zu gestalten, dass sie das Verstehen für den Folgeabschnitt erfüllen können (vgl. Schnotz 1993, Artelt et al. 2017: 27). Nennenswert ist das von Ausubel (1963) entwickelte Modell des *Advance Organizer*. Mit der Hilfe einer Vorstrukturierung werden die Informationen in den kognitiven Rahmen des Textes eingeordnet. Innerhalb dieses Rahmens werden die jeweiligen Informationen näher ausdifferenziert und dargestellt und somit eine Organisierung der Kognitionsstrukturen ermöglicht, womit die Aufnahme und Verarbeitung der nachfolgenden Inhalte optimal ermöglicht wird (vgl. ebd.: Kap. II. 3.2. u. 4.3.1.). Die zentralen Textinhalte können dabei bspw. anhand von Zwischenüberschriften, Zusammenfassungen am Ende eines Kapitels oder zu Beginn durch Kapiteleinleitungen auf die Bedeutung bestimmter Inhalte referieren. Mit rhetorischen Relationen (z. B. Vergleiche) und dem Einsatz von Signalwörtern (z. B. »wie«) können

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Teilthemen eines Textes global verknüpft werden (vgl. Christmann 2015: 173 f.). Zudem können auf der Textoberfläche koreferenzielle Bezüge und Konnektiva dazu beitragen, dass Leser:innen die Inhalte des Gelesenen reibungsloser und schneller miteinander in Relation bringen (vgl. ebd.).

2.4 Zusammenfassung

Das didaktisch angelegte Modell zeigt auf, welche Faktoren im schulischen Kontext zu beachten sind, wenn Lesekompetenzentwicklung gefördert werden möchte. So gibt der Ansatz gleichwohl zu verstehen, dass den *(B.I) sekundären Sozialisationsinstanzen* eine bedeutungstragende Rolle in der leseförderlichen Umgebung beigemessen wird. Sie nehmen durch die Unterrichtsgestaltung und die Berücksichtigung von zu fördernden leserinnenseitigen Merkmalen Einfluss auf den Entwicklungsprozess ihrer SuS. Die leserinnenseitigen Faktoren werden grundlegend durch die Automatisierung der kognitiven Teilprozesse gefördert. Können Leser:innen Texte schnell und ohne Mühe verstehen, besteht genügend Kapazität, um sich der hierarchiehohen Textverarbeitung widmen zu können. Das Vorhandensein einer ausreichenden *(A.I) Leseflüssigkeit* kann dem pädagogischen Personal Aufschluss über die Automatisierung des Dekodierprozesses von SuS geben. Der Einsatz von informellen Lautleseprotokollen oder standardisierten Tests wie dem Salzburger-Lese-Screening 2–9 kann bei der Ermittlung der Leseleistung von SuS zumindest als Orientierungshilfe bei der Frage nach individuellen Fördermaßnahmen dienen. Ausreichende Leseflüssigkeit stellt jedoch keine hinreichende Bedingung für das Textverstehen dar, es bedarf des Wissens um *(A.II) Textstrukturen*, die bei der Bildung von Inferenzen unterstützen können. Um die SuS im Leseprozess als selbstständig Handelnde agieren zu lassen, benötigen Sie das Wissen um *(A.III) Lesestrategien*, die zwischen *(A.I) Leseflüssigkeit* und *(A.II) Textstrukturen* helfen können, dass SuS mögliche Kohärenzlücken selbstständig schließen. *(A.I) Leseflüssigkeit, (A.II) Textstrukturwissen* und *(A.III) Lesestrategien* werden leserinnenseitig angewendet und teilen die Gemeinsamkeit, dass sie im didaktischen Setting von *(B.I) sekundären Sozialisationsinstanzen* ver-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

mittelt und gefördert werden können. Wenn der Einsatz der Lesestrategien das Ziel eines selbstorganisierten Leseprozesses verfolgt, bedarf es einer didaktischen Unterrichtsanpassung in einer *(B.III) ko-konstruktiven Unterrichtsgestaltung* unter Berücksichtigung der Zone der proximalen Entwicklung von SuS. Die Gestaltung hat sich hierbei an den Prinzipien der *(B.IV) Selbstbestimmung* (Kompetenz, Autonomie, soziale Nähe) zu orientieren, möchte die *(A.IV) Motivation* der SuS gefördert werden. Gleichwohl gilt es, dass die Akteure der sekundären Sozialisation – abstrakt sei damit die Schule als Institution und ihr pädagogisches Personal als Handelnde dieser Institution zu nennen – eine *(B.V) Anschlusskommunikation* zu den primären Sozialisationsinstanzen aufbauen, die sich an den Ressourcen der jeweiligen Familien zu orientieren. Nur so kann gesichert werden, dass primäre Sozialisationsinstanzen eine tatsächliche Möglichkeit zur Teilhabe an der Anschlusskommunikation haben.[31] Die didaktische Unterrichtsgestaltung nimmt fraglos Einfluss auf die Auswahl des »Materials«. Dieses kann als Produkt zu verstehen sein, das sich aus der didaktischen Reflexion der soeben aufgelisteten leserinnenseitigen Faktoren und der sozialen Umwelt ergibt. Die Auswahl der Texte hat sich auf der Oberfläche mit der *(T.I) Textbeschaffenheit* (z. B. Zeilenlänge) zu beschäftigen und wird entsprechend an die Leser:innen angepasst (z. B. lange hypotaktische Sätze kürzen; unbekannte Begriffe erklären). Ebenso kann die (*T.II) Inhaltsorganisation* SuS beim Verstehen des Gelesenen helfen, indem z. B. Vorstrukturierungen (*Advanced Organizer)* in den Text integriert werden. Das nachfolgende Schaubild fasst die leserinnenseitigen, sozialen und textseitigen Faktoren des multifaktoriellen Modells gemeinsam mit seinen Subfaktoren zusammen. Deutlich wird, dass es eine Vielzahl an Möglichkeiten gibt, um bestehende leserinnenseitige Faktoren zu fördern. Dabei sind nicht nur auf kognitive Leistungen fokussierte Methoden zu nennen. Die Leseförderung muss vielmehr im sozialen Raum Schule und darüber hinaus in der Alltagswelt der SuS eine bedeutsame Rolle einnehmen und in dessen Prozess sich SuS als sozial bedeutsam wahrnehmen.

31 S. a. den in den USA und Großbritannien bereits weit verbreiteten familienorientierten Ansatz der *Family Literacy* zur Sprach- und Literalitätsförderung (Nickel 2004).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

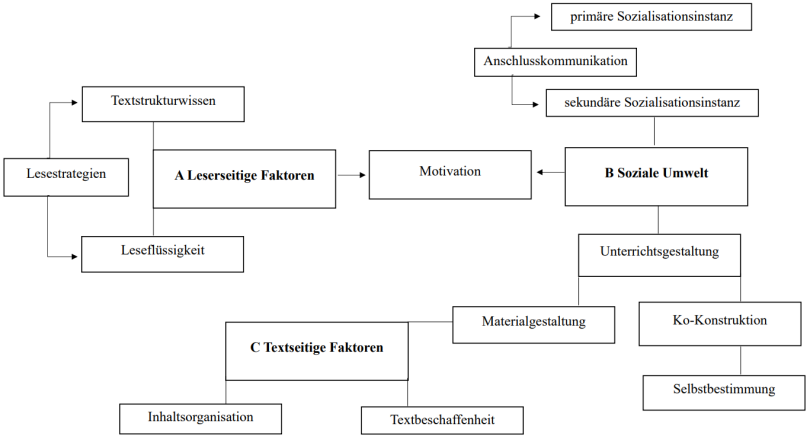


Abbildung 7: Multifaktorielles Lesekompetenzmodell

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

3 Befunde zu Förderangeboten, Leseflüssigkeit und Lesesozialisation

In Bezugnahme zur Einleitung wurden zentrale internationale und nationale Leistungsstudien aufgelistet, die mit ihren Ergebnissen die Notwendigkeit nach adäquaten Maßnahmen zur Leseförderung aufgezeigt haben. Im Rahmen der Masterarbeit und der Entwicklung des *LeseSystem* hat eine erste Erprobung des Förderprogramms stattgefunden. Die am Förderprogramm teilnehmenden SuS wurden hierbei zu Beginn im Bereich der (3.2) »Leseflüssigkeit« mittels eines selbstentwickelten digitalen Lautleseprotokolls getestet und in einem Fragebogen zu ihrer (3.3) »Lesesozialisation« befragt. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse beider Erhebungen dargestellt, denen zunächst eine Darstellung der Ergebnisse einer qualitativen (3.1) Analyse von Schulbüchern und bestehenden Lese-Apps unter ausgewählten Kriterien der Leseförderung vorangestellt wird.

3.1 Digitale und analoge Leseförderung

Mit der Entwicklung von Bildungsplänen wurde das Ziel angestrebt, die Bildungsqualität in den unterschiedlichen Schulformen anzuheben und für vergleichbare Standards zu sorgen, die in Abhängigkeit zur Jahrgangsstufe eingeordnet werden. Ausgehend von der Definition der KMK können Schulbücher als notwendige Lernmittel definiert werden, die dazu dienen, von SuS zum schulischen Lernen genutzt zu werden. Zudem gilt es, die jeweiligen Bildungsziele der entsprechenden Bildungsgänge aus den Bildungsplänen zu erfüllen (vgl. LMVO 2016: § 1(1,3)). Schulbü-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

chern wird damit eine tragende Rolle in der Gestaltung des schulischen Bildungsprozesses zugeteilt. Aus diesem Grund werden im Folgenden die Ergebnisse einer stichprobenartigen Untersuchung aktueller Schulbücher im Fach Deutsch der Sekundarstufe I unter dem Aspekt der Leseförderung dargestellt.

Zur Erstellung eines Kriterienkatalogs für die zentralen Merkmale effektiver Leseförderung wurde zunächst der aktuelle Bildungsplan für die Sekundarstufe I herangezogen. Hier wird das Lesen in den Bereich der prozessbezogenen Kompetenzen eingeordnet und umfasst ein weites Konzept der Leseförderung, das die Medienkompetenz integriert (vgl. Bildungsplan 2016: 8, 10). In einem einleitenden Kapitel geht der Bildungsplan auf die Förderung basaler Fähigkeiten, Lesestrategien und Methoden der Texterschließung ein (vgl. ebd.: 16). Die Begriffe »Leseflüssigkeit« und »Lesestrategien« werden in den nach Klassenstufen geordneten Tabellen nicht explizit genannt – sie lassen sich ebenso wenig über eine implizite Beschreibung ihrer inhaltlichen Bestandteile auffinden.[32] Aus einer antagonistischen Sichtweise wäre es an dieser Stelle demnach unter Verweis auf die aktuellen Bildungspläne der baden-württembergischen Sekundarschulen folgerichtig das Argument zu erheben, dass Leseflüssigkeit und Lesestrategien eben *nicht* als Kriterien der Leseförderung anzuführen. Diese Argumentation würde sich jedoch der simplifizierenden Prämisse bedienen, Bildungspläne und ihre Inhalte unbestreitbar als Norm anzusehen, die es vollumfänglich zu ›befolgen‹ gilt. Mit Verweis auf die Vielzahl an Studien, die den positiven Effekt des Einsatzes von Lesestrategien bestätigen (vgl. Munser-Kiefer 2014; Cromley/Azevedo 2007) und der Tatsache, dass die Vermittlung von Lesestrategien seitens der KMK bereits im Jahr 2003 als explizites Kompetenzziel des Deutschunterrichts genannt wurde (vgl. KMK 2003: 9), wird der explizite Strategieeinsatz als erstes Untersuchungskriterium aufgenommen.

Weiter ausgeführt wird der Kriterienkatalog, indem die von Souvignier (2017) entwickelten Merkmale effektiver Leseverständnisförderung herangezogen werden (vgl. ebd.: 198–202). Hier wurden die ersten drei

32 Ein zahlenmäßiger Vergleich: Im Bildungsplan der Grundschule erscheint der Leseflüssigkeit insgesamt an sechs Stellen und Lesestrategien werden fünfmal erwähnt (vgl. Bildungsplan Grundschule 2016).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Merkmale (Vermittlung kognitiver Lesestrategien; Vermittlung metakognitiver Lesestrategien; Vermittlung von Textstrukturwissen) herangezogen und in die Analyse aufgenommen. Merkmale 4 bis 6 beziehen sich auf das unterrichtliche und lehrkraftbezogene Handeln (z. B. *Peer-Tutoring*). Da es sich bei den zu analysierenden Daten ausschließlich um analoge Lernmaterialien handelt, können diese Merkmale nicht in die Schulbuchanalyse aufgenommen werden. In der nachfolgenden Tabelle werden sechs Schulbücher unter ausgewählten Merkmalen effektiver Leseförder-maßnahmen zusammengefasst. Bei dem analysierten Material handelt es sich um analoge Schulbücher, die – mit Ausnahme von *wortstark Basis 6* (2013) – aktuell in unterschiedlichen Schulformen zum Einsatz kommen.

Tabelle 3: Kriterien analoger Leseförderung

	expliziter Strategie-einsatz	**Vermittlung kognitiver Lesestrategien**	**Vermittlung metakognitiver Lesestrategien**	**Vermittlung von Textstrukturwissen**
P.A.U.L.D.5	keine Aufgabe (k. A.)	S. 183; 313	k. A.	k. A.
S. 183 Lesestrategien: Überfliegen, Markierungen, Unterstreichungen, Gliederung des Textes in Sinnabschnitte, Überschrift für Textteile erstellen **S. 313** Infokasten *Vorbereitendes Lesen:* Im Infokasten wird der Einsatz eines Lexikons als Hilfestellung zur Klärung unbekannter Wörter genannt. Es findet sich jedoch keine Erklärung zur Verwendung der Lexika, die unter Berücksichtigung von unerfahrenen SuS dringend notwendig wäre. Zweitens wird das Formulieren von Fragen zum Text als stützende Vorbereitungsübung für SuS genannt. Hier findet sich keine Erklärung, woran sich SuS bei der Erstellung von Fragen orientieren können. Unterstützende Beispielfragen (z. B. zur Handlung, den Figuren, dem Thema des Textes/der Geschichte) sind ebenfalls nicht vorzufinden.				
D wie Deutsch 5	Kapitel 4	Kapitel 4 S. 342	Kapitel 4 S. 342	k. A.
Kapitel 4, S. 342 Der *Lese-Profi* stellt einen strategiegestützten Orientierungsrahmen bereit. Vor und während des Lesens und nach Beendigung des Lesevorgangs werden Aufgaben bzw. Fragestellung explizit und insbesondere bei der Erarbeitung von Geschichtentexten bereitgestellt. Einzig kritisch anzumerken wäre der seltene Einsatz expliziter Aufgabenstellungen. Häufig wird lediglich auf den Infokasten zum Lese-Profi hingewiesen, der somit die selbstständige Leistung von SuS erfordert, die Aufgabe an den zu lesenden Text anzupassen.				
D Eins – Deutsch 6	k. A.	k. A.	k. A.	(S. 51), S. 345
(S. 51), S. 345 In Anlehnung an die Geschichtengrammatik werden Handlungsschritte (u. der Spannungsbogen einer Geschichte) in modifizierter und leicht verständlicher Formulierung aufgelistet. Eine explizite Vermittlung des Textstrukturwissens in Form von Aufgabenstellungen findet sich nicht.				

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Wortstark Basis 6	k. A.	S. 56-58	k. A.	k. A.
S. 56-58 In der *Werkstatt* werden das *Mindmapping*, Unterstreichen von wichtigen Textinhalten und das wiederholte Lesen von Textstellen zur Einordnung des Textes und der Überblicksverschaffung genannt. Beispiele solcher Unterstützungsmöglichkeiten werden ebenso wie explizite Aufgabe nicht dargestellt.				
P.A.U.L.D 6	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
Das Lehrwerk stellt keine Leseförderangebote bereit, die den zugrunde liegenden Kriterien der Leseförderung entsprechen. Stattdessen stellt das Lehrwerk Aufgaben zur Analyse nicht-linearer Texte und zur digitalen Informationsbeschaffung bereit und geht damit auf den Bereich „Medienkompetenz“ ein.				
P.A.U.L.D. 6 DA	k. A.	k. A.	k. A.	S. 149
Inhaltsverzeichnis Der Begriff „Lesestrategien“ wird hier in den Unterkapiteln insgesamt zehnmal aufgelistet, in den Aufgabenstellungen findet sich jedoch keine explizite Strategievermittlung. Im Anhang des Schulbuchs (S. 149) wird in einem Informationsabschnitt auf den Begriff der Lesestrategien eingegangen.				
Deutsch.kombi plus 6 DA	X	S. 268	X	X
S. 268 Im Anhang des Schulbuchs befindet sich eine Übersicht zu Lesestrategien, die in drei Phasen des Leseprozesses eingesetzt werden können. Zu Beginn befindet sich diese Information in Form eines Klapptextes, der jedoch nicht nur unvorteilhaft auf dem Umschlag des Schulbuchs platziert, sondern bei einer möglichen Verwendung in verkehrte Richtung gedruckt wurde.				

Der Vorlesemonitor 2022 befragte im letzten Jahr Eltern zum Einsatz von digitalen Leseförderangeboten und stellt zusammenfassend fest, dass die Hälfte der Befragten Apps zum Lesen und Vorlesen nutzt (vgl. Vorlesemonitor 2022: 30). So ist es wenig verwunderlich, dass die Anzahl der Apps zur Leseförderung allein in quantitativer Hinsicht gestiegen ist. Fraglich bleibt dennoch, ob die bestehenden Apps qualitativ als leseförderndend bezeichnet werden können. Da sich diese Arbeit auf die Leseförderung in der Sekundarstufe I fokussiert, wird die Untersuchung auf die quantitative Anzahl an Apps zur Leseförderung für SuS der Sekundarstufe I beschränkt. Zwei zentrale Kriterien wurden in die Untersuchung aufgenommen:

1. Die App ist für SuS der Sekundarstufe I ausgerichtet. Dies lässt sich hinsichtlich seiner Inhalte und der Textschwierigkeit bemessen. In der Regel wird auf der Präsentationsseite von Apps ein Hinweis zur Alters- und Zielgruppe platziert.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

2. Da die Analyse unter dem Aspekt der Leseförderung betrachtet wird, setzt das zweite Kriterium voraus, dass mindestens eines der Kriterien aus dem Anforderungsprofil I berücksichtigt wurde.[33]

Die Webseiten der Stiftung Lesen, des Landesbildungsservers BW und des Vereins Internet-ABC e. V. stellen bereits eine Übersicht über vorhandene Lese-Apps vor. Für den Google Play Store und den App Store wurden folgende Suchkriterien verwendet: *Bücher, Lesen; Lernen; Lesen lernen; Leseförderung; Lesen fördern.*

Tabelle 4: Lese-Apps für die Sekundarstufe

	Stiftung Lesen	**Bildungsserver BW**	**Verein Internet ABC**	**Google Play Store**	**App Store**
Apps (Sek I)	1	0	0	1	1

Es handelt sich bei allen drei Spalten, die mit der Zahl »1« belegt sind, um dasselbe App-Angebot. Die App der Stiftung Lesen *Einfach vorlesen!* stellt eine Auswahl an Geschichten für Kinder ab 3, 5 und 7 Jahren zur Verfügung. Jede Geschichte kann über ein Hörspiel angehört werden, womit Kriterium 2 erfüllt wird. Das Hörspiel könnte beispielsweise durch eine szenische Umsetzung einen motivationalen Beitrag zur Leseförderung leisten und Leser:innen den Leseprozess erleichtern. Eine klare Wertung nach Kriterium 1 erscheint schwierig, da lediglich die Einstufung »ab 7 Jahren« besteht. Die Texte könnten unter ihrem Schwierigkeitsgrad für SuS der Sekundarstufe angemessen sein, handelt es sich z. B. um unerfahrene Leser:innen. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten bleibt jedoch fraglich, ob sie sich mit den Interessen der SuS abdecken oder tatsächlich eher für SuS der Primarstufe angedacht sind.

33 Zur Vermeidung von Wiederholungen wird an dieser Stelle auf das Anforderungsprofil I verwiesen, das in Kapitel 4.1.1 tabellarisch dargestellt wird.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

3.2 Lautleseprotokoll zur Diagnose der Leseflüssigkeit

Wann eine vorlesende Person »flüssig liest«, kann als pädagogischer Laie mühelos festgestellt werden und wird maßgeblich durch den Grad des fehlerfreien Lesens bewertet. Bei dem Diagnosetool ›Lautleseprotokoll‹ handelt es sich um ein informelles Verfahren, das im schulischen Kontext zum Einsatz kommen kann und bei hinreichender standardisierter Anwendung Aufschluss über die Leseflüssigkeit der Leser:innen gibt. Der Grad der Leseflüssigkeit bildet einen bedeutsamen Parameter zwischen *Lower-* und *Higher-Order* Prozessen, da die Entwicklung eines automatisierten und fehlerfreien Lesens dafür sorgt, dass das Arbeitsgedächtnis genügend kognitive Kapazitäten besitzt, die für hierarchiehöhere Aufgaben im Leseprozess (z. B. Inferenzbildung) verwendet wird (vgl. Krause-Wolters 2019: 2; Holle 2009: 147).

Mit Leseflüssigkeit wird somit

1) die Akkuratheit des Dekodierens (fehlerfreies Erlesen von Wörtern),
2) der Grad des automatisierten Dekodierens,
3) die Lesegeschwindigkeit (diese setzt sich aus der Akkuratheit und Automatisierung zusammen), das prosodische und intonatorische Lesen (sprachliche Markierung sinnkonstituierender Einheiten und Betonungen) gemeint (vgl. Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 17–18).

Berechtigt sei die Kritik über den informellen Charakter des Lautleseprotokolls und der nicht weniger problematischen Frage, ob die Messung tatsächlich den Ansprüchen der Validität genügen kann. Zudem ist die Angemessenheit des Vorlesetextes in Form von alters- und klassenstufenorientierten Textmaterial zu berücksichtigen, um die Ergebnisse nicht auf Lasten der SuS zu verzerren (vgl. Sappok et al. 2020: 2). Hier sei beispielsweise auf die *Oral Fluency Scale* (Pinnell et al. 1995) verwiesen, die ihren Fokus auf die Bewertung von prosodischen Fähigkeiten richtet. Mittels einer 4-stufigen Skala für Viertklässler:innen wurden die Leistungen der SuS klassifiziert. Aufgrund des hohen Aufwands für pädagogisches Perso-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

nal und dem Verfehlen der eigentlichen Zielsetzung, Aspekte des mündlichen Lesens zu beschreiben, die über Genauigkeit und Geschwindigkeit hinausgehen, wurde das Verfahren bemängelt (vgl. Kuhn et al. 2010: 241). Unter Berücksichtigung dieser Kritik wurden bei der Auswahl der Texte zwei Kriterien herangezogen:

- Die Materialien sind Bestandteil des schulinternen Curriculums.
- Die ausgewählten Materialien werden über ein standardisiertes Verfahren in ihrer Textschwierigkeit gemessen und entsprechend kategorisiert.

Messung der Textschwierigkeit	Zur Berechnung der Textschwierigkeit eines Werkes werden die Durchschnittswerte drei zufällig ausgewählter Textseiten berechnet.
Werke	*Emil und die Detektive* (Beispielcurriculum für das Fach Deutsch Klasse 5/6 2016: 88) *Das fliegende Klassenzimmer*

Emil und die Detektive	*Das fliegende Klassenzimmer*
$\bar{x}_{LIX}$: $\frac{38+34+27}{3} = 33$	$\bar{x}_{LIX}$: $\frac{36+38+35}{3} = 36,3$
$\bar{x}_{FRE}$: $\frac{65+74+81}{3} = 73,3$	$\bar{x}_{FRE}$: $\frac{76+70+71}{3} = 72,3$
$\bar{x}_{LIX}$: 33 $\bar{x}_{FRE}$: 73,3	$\bar{x}_{LIX}$: 36,3 $\bar{x}_{FRE}$: 72,3

In einem zweiten Schritt wurden insgesamt drei Textstellen der beiden Werke in eine Excel-Tabelle aufgenommen. Diese selbst erstellte Excel-Tabelle verfügt über die Möglichkeit, ausgewählte Elemente der Leseflüssigkeit über ein teilautomatisiertes Verfahren zu messen.

Die Excel-Tabelle kann neben der Anzahl der gelesenen Wörter die Anzahl korrekt und falsch gelesener Wörter und die Dekodiergenauigkeit (DekoG) des vorgelesenen Textabschnittes berechnen. Die nachfolgende Tabelle schlüsselt die Fehlerkategorien mit Beispielen auf und stellt im unteren Teil die Vorgehensweise zur Berechnung der DekoG vor.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Tabelle 5: Berechnung von Lesefehlern und Dekodiergenauigkeit

Symbol	Fehlerkategorie	Erläuterung
○	Selbstkorrektur und Wiederholungen	• Wortwiederholungen z. B. <ein/ein riesiger Ozeandampfer> statt <ein riesiger Ozeandampfer> • Neuansetzen bei fehlerhaftem Vorlesen, Selbstkorrektur z. B. <Meinen Mitschülern, äh, meine Mitschüler haben> statt <Meine Mitschüler haben> Hinweis: Fehler dieser Art fließen nicht in die Berechnung der Dekodiergenauigkeit ein.
|a	Wörter ohne Selbstkorrektur	• Offenkundige Aussprachefehler z. B. /ˈoːtsaːn/ für <Ozean> • Ersetzungen z. B. <Erfindungen> für <Erfindung> • Lesepausen vor oder innerhalb von Wörtern, die länger als 3 Sekunden dauern • z. B. bei <Ozeandampfer> → /ˈoːts///eaːn¸ dampfɐ/
|b	Wörter, die nicht vorgelesen wurden	• <das Spielzeug> statt <das rote Spielzeug>
Vorgehensweise zur Berechnung der Dekodiergenauigkeit (DekoG)		
Schritt I	$\|_a + \|_b = \sum$ Lesefehler (LF)	$\sum$ LF = Anzahl der Lesefehler
Schritt II	$GeW_{1min} - \sum LF = KoW_{1min}$	Anzahl gelesener Wörter innerhalb einer Minute (GeW_{1min}) LF (Lesefehler) Korrekt gelesene Wörter innerhalb einer Minute (KoW_{1min})
Schritt III	$(KoW_{1min} : GeW_{1min}) * 100 =$ DekoG %	Dekodiergenauigkeit in Prozent (DekoG %)
(in Anlehnung an Garbe et al. 2009: 148; Rosebrock, Nix 2014: 42)		

Das digitale Lautleseprotokoll berechnet die Anzahl prosodischer und intonatorischer Fehler über die in der nachfolgenden Tabelle dargestellte Formel. Hier sei jedoch darauf hinzuweisen, dass das digitale Format nicht über die Möglichkeit verfügt, prosodische und intonatorische Fehler automatisiert zu messen (z. B. über einen im Programm verfügbaren akustischen Messpegel, der auf Fehler reagiert). Da ein solches Programm zum jetzigen Zeitpunkt grundsätzlich noch nicht zur Verfügung

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

steht und im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine solche Konstruktion aus Zeit- und Kostengründen nicht möglich wäre, kann lediglich auf die subjektive Einschätzung der Testleitenden zurückgegriffen werden. Um jedoch einen in Teilen standardisierten Anspruch erheben zu können, wird bei der subjektiven Einschätzung von prosodischen und intonatorischen Fehlern auf die Fehlerkategorien innerhalb der Tabelle verwiesen.

Tabelle 6: Berechnung von prosodischen und intonatorischen Lesefehlern

Symbol	**Fehlerkategorie**	**Erläuterung**
/	I intonatorischer Fehler: keine angemessene akustische Markierung des Satzmodus	„sprecherischer Ausdruck für Emotionen“ (Garbe et al. 2009: 149)
⎯⎯	P prosodischer Fehler: keine angemessene Pause zwischen Sätzen und Absätzen	„Fähigkeit zum ausdruckstarken Vorlesen“ (Rosebrock, Nix 2014: 39) „Pausen und Stimmführung beim Sprechen in Sinnabschnitten“ (Garbe et al. 2009: 149)
Vorgehensweise zur Berechnung intonatorischer und prosodischer Fehler ($\sum F_{PI}$)		
Schritt I	$\sum I$ $\sum P$	Summe intonatorischer Fehler Summe prosodischer Fehler
Schritt II	$(\sum I) + (\sum P) = \sum F_{PI}$	Summe intonatorischer und prosodischer Fehler
(in Anlehnung an: Johns/Berglund 2006: 160)		

Die Messung der digitalen Lautleseprotokolle wurde mit SuS einer weiterführenden Schule durchgeführt. Die Stichprobe setzt sich aus 50 SuS zusammen, 32 SuS setzen sich aus zwei Klassen der Jahrgangsstufe 6 zusammen und 18 weitere SuS wurden aus einer siebten Klasse getestet. Alle SuS haben das deutsche Bildungssystem seit der Primarstufe besucht.

Für die Auswertung der Protokolle bietet die Analyse der Lesegeschwindigkeit (Anzahl der gelesenen Wörter innerhalb einer Minute) eine erste Möglichkeit, um den Leistungsstand der SuS einschätzen zu können. Es finden sich teils widersprüchliche Aussagen über die alters- und klassenstufenbezogene Anzahl gelesener Wörter, sodass in Anlehnung an Kutzelmann/Rosebrock (vgl. 2018: 11), Rosebrock/Nix (vgl. 2014: 39) und Johns/Berglund (vgl. 2006: 160) eine vierstufige Kategorisierung für die Anzahl der gelesenen Wörter pro Minute (∑WpM) erstellt wurde (s. a. Schmidt 2018: 55).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Tabelle 7: Stufen-Kategorisierung der Leseflüssigkeit

Stufe	**Anzahl der gelesenen Wörter (1 min)**		**Dekodier-genauigkeit**	**Intonationen (I) und Prosodie (P)**	
	∑WpM		DekoG %	∑ I	∑ P
4	∑WpM > 150	angemessene Geschwindigkeit, durchgehend fließend	„unabhängiges Leselevel“: 96 – 100 %	durchgängig angemessen	durchgängig berücksichtigt
3	∑WpM zwischen 120-150	angemessene Geschwindigkeit, mal stockend, mal fließend	„Instruktionsniveau“: 90 – 95 %	in den meisten Fällen angemessen	meistens berücksichtigt
2	∑WpM zwischen 120-100	unzureichende Geschwindigkeit u. Verzögerungen	„Frustrationslevel“: unter 90 %	monotone Sprechweise mit einigen Ausdrucksstellen	mal überlesen, mal berücksichtigt
1	∑WpM < 100	keine angemessene Geschwindigkeit	„Frustrationslevel“: unter 90 %	überwiegend monotone, abgehackte Sprechweise	überlesen von Punkt und Komma
	(vgl. Rosebrock/Nix 2008) (vgl. Kutzelmann/Rosebrock 2018: 11) (vgl. Rosebrock/Nix 2014: 39) (vgl. Johns/Berglund 2006: 160)		(vgl. Rosebrock/Nix 2014: 42) (vgl. Rasinski 2005)	(vgl. Johns/Berglund 2006: 160)	

Die Auswertung des digitalen Lautleseprotokolls kommt im Bereich der ∑WpM zu folgenden Ergebnissen:

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

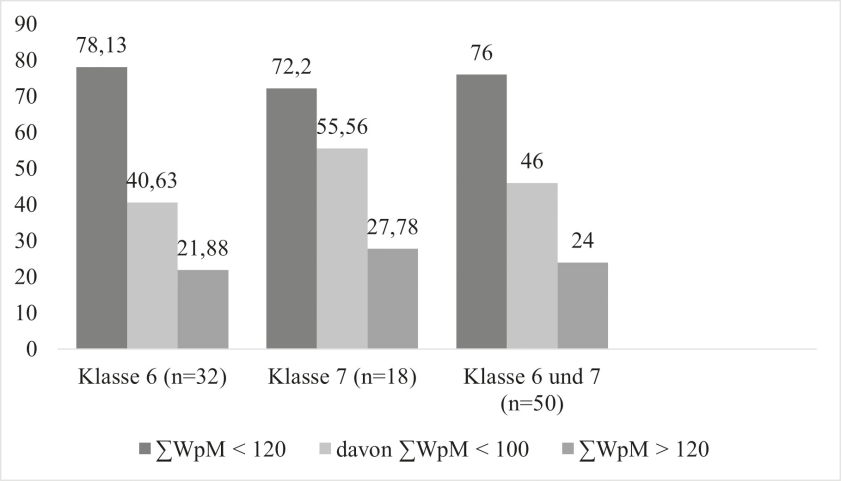


Abbildung 8: Auswertung (I) des Lautleseprotokolls

Der Mittelwert ($\bar{x}$) für die durchschnittliche Anzahl an Wörtern, die aus der Stichprobe der Klasse 6 gelesen wurden, beträgt 118 Wörter (117,9). Über 70 Prozent (71,9 %) der SuS befinden sich unterhalb dieses Durchschnittswerts. Für die Klasse 7 liegt der Durchschnittswert bei 124 Wörtern (123,9), hier befinden sich ebenso über 70 Prozent (72,2 %) unterhalb des Durchschnittswerts. Die durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert liegt bei s=50,97 und spricht damit für eine große Streuung und einen bedeutsam großen Leistungsunterschied zwischen lesestarken und leseschwachen SuS.

Arithmetisches Mittel

$$\bar{x} = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n} x_i = \frac{5928}{50} = 118{,}56$$

$$\bar{x} = 118{,}56$$

Varianz (VAR.S da Stichprobe)

$$s^2 = \frac{1}{n-1}\sum_{i=1}^{n}(x_i - \bar{x})^2 = \frac{1}{50-1}\sum_{i=1}^{50}(x_i - 118{,}56)^2 = 2598{,}37$$

$$s^2 = 2598{,}37$$

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Standardabweichung (STABW.S da Stichprobe)

$s = \sqrt{s^2} = \sqrt{2598{,}37^2} = 50{,}97$

$s = 50{,}97$

Wird die Streuung im Diagramm analysiert, gibt die linkssteile Verteilung zu erkennen, dass sich der große Anteil der Probanden unterhalb des Mittelwerts befindet.

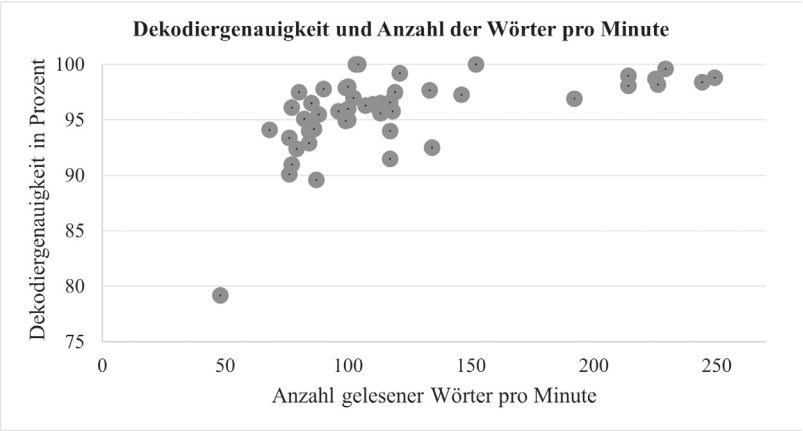


Abbildung 9: Auswertung (II) des Lautleseprotokolls

Die Auswertung des Lautleseprotokolls zeigt, dass knapp 80 Prozent (78,13 %) der Sechst- und über 70 Prozent (72,2 %) der Siebtklässler:innen weniger als 120 Wörter pro Minute lesen. Sie sind damit der Stufe 2 von 4 (unzureichende Geschwindigkeit u. Verzögerungen) zuzuordnen. Von dem Anteil der SuS, der unter 120 Wörtern pro Minute liest, fallen 40 Prozent (40,63 %) aus Klasse 6 und 55 Prozent (55,56 %) aus Klasse 7 unter die Grenze von 100 Wörtern pro Minute. Werden die Ergebnisse der Klassen 6 und 7 gemeinsam analysiert, so sind annähernd 50 Prozent (46 %) der Stufe 1 (keine angemessene Geschwindigkeit) und über drei Viertel (76 %) aller SuS der Stufe 2 zuzuordnen. Der gesamte Anteil der SuS, der über 120 Wörter pro Minute liest, beträgt mit 24 Prozent nicht mehr als ein Viertel aller SuS.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Es kann festgehalten werden:

- Fast die Hälfte aller SuS der Klassen 6 und 7 befinden sich im Stufenbereich 1 und besitzen keine angemessene Lesegeschwindigkeit.
- Über drei Viertel der Leseleistungen aller SuS der Klassen 6 und 7 sind dem Stufenbereich 2 zuzuordnen und besitzen eine nur unzureichende Lesegeschwindigkeit.
- Weniger als ein Viertel der Leseleistungen aller SuS der Klassen 6 und 7 sind den Stufenbereichen 3 und 4 zuzuordnen und besitzen eine angemessene Lesegeschwindigkeit.

3.3 Fragebogen zur Lesesozialisation

Die Subelemente des im Lesekompetenzmodell dargestellten Einflussfaktors »Soziale Umwelt« nehmen eine bedeutsame Rolle ein, wenn die Entwicklung der literarischen Sozialisation analysiert wird. Diese darf trotz begrifflicher Ähnlichkeit nicht mit der Lesesozialisation gleichgesetzt werden, sondern stellt einen enger gefassten Begriff dar, mit dem die Entwicklung des literarischen Verstehens unter individuellen und sozialen Ausgangsbedingungen bezeichnet wird. So spielen für die literarische Sozialisation des Kindes alle Sozialisationsinstanzen im schulischen (Lehrkräfte) und außerschulischen Bereich (Familie, *Peers*) eine bedeutsame Rolle (vgl. Gold 2007: 25). In Anlehnung an die Befunde, die sich mit der Bedeutung soziokultureller und sozioökonomischer Einflussfaktoren auf die Entwicklung der individuellen Lese- und Lebenswelt der Kinder beschäftigen (z. B. Tarelli 2010: Kap. 7.3.2), wurde ein Fragebogen zum übergeordneten Bereich »Lesesozialisation« erstellt, der auf einem intervall- und ordinalskalierten Fragesetting mit einer 5-stufigen Likert-Skala basiert. Die Auswahl der Fragen stützte sich unter anderem auf zwei Fragebögen zur Lesemotivation und zum Leseselbstkonzept aus dem angloamerikanischen Raum. Erstens sei hier die Arbeit von Wigfield und Guthrie (1997) zu nennen, die der Frage nachgegangen sind, wie die habituelle Lesemotivation mit der Lesemenge von Kindern zusammenhängt. Wigfield und Guthrie haben in der Konzeption des

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

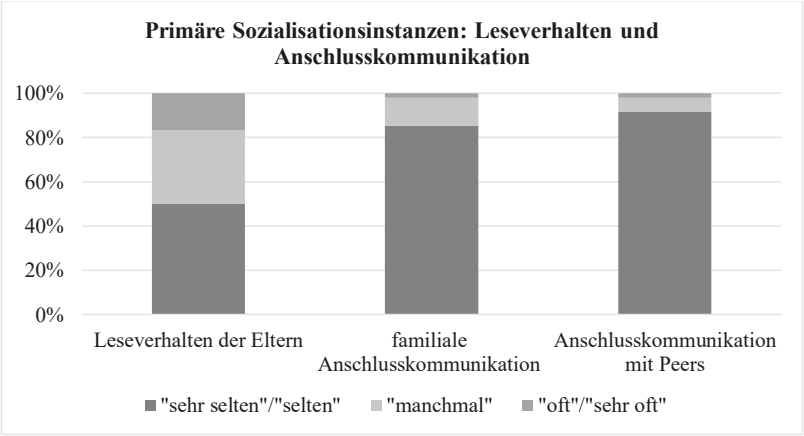
Fragebogens die fünf Dimensionen – objektbezogene, erlebnisbezogene, leistungsbezogene, wettbewerbsbezogene und anerkennungsbezogene Leseabsichten – entwickelt (vgl. ebd.: 420; Schaffner 2009: 29). Zweitens sind Chapman und Tunmer (1995) zu nennen, die in ihrem Fragebogen das subjektive Wahrnehmungsempfinden beim Lesen und dessen Verhältnis zu lesebezogenen Leistungen untersucht haben (vgl. ebd.: 154).[34] Der digitale Fragebogen wurde mit denselben Klassenstufen durchgeführt, die als Stichproben für das Lautleseprotokoll dienten.[35] Die Auswahl der Klassenstufe 7 ist auf dieselbe Klasse zurückzuführen, ihre Probanden haben sich nicht verändert. In Klassenstufe 6 hat eine der beiden Klassen aufgrund organisatorischer Gegebenheiten nicht an der Umfrage teilnehmen können. Die Stichprobe wurde aus diesem Grund durch den Einbezug einer anderen Klasse in Jahrgangsstufe 6 ergänzt. Insgesamt haben 48 SuS (47,9 % männlich, 52, 1 % weiblich) den digitalen Fragebogen ausgefüllt, alle Antworten waren vollständig und konnten in die Auswertung aufgenommen werden. Die Aufteilung der Klassenstufen ist nahezu gleich gewichtet: 46 Prozent (45,8 %) der SuS stammen aus Klasse 6 und 54 Prozent (54,2 %) aus Klasse 7; fast 90 Prozent der Befragten (89,6 %) wurden zwischen 2009 und 2011 geboren. Der Anteil an SuS, der daheim ausschließlich Deutsch spricht, liegt mit 43,8 % leicht hinter der Angabe, dass im Haushalt mindestens eine weitere Sprache gesprochen wird (45,8 %) Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung in den Subkategorien (1) primäre Sozialisationsinstanzen, (2) Bildungsinstitution Schule u. Leseförderung, (3) subjektive Selbsteinschätzungen u. Haltungen und (4) Leseverhalten präsentiert. (1) Insgesamt 50 Prozent der SuS geben an, dass Elternteile nur »sehr selten« und »selten« lesen. Ein weiteres Drittel (33,3 %) gibt an, dass die Eltern »manchmal« lesen. Beim Vorlesen fungiert der weibliche Elternteil mit über 70 Prozent als die bedeutsamste primäre Sozialisationsinstanz, während Väter von weniger als einem Fünftel (17,8 %) – und damit hinter den Großeltern (24,4 %) – genannt werden. Bei einer umgekehrten Vorlesesituation lesen mehr als 60 Prozent (62,5 Prozent) den Familienmitgliedern über-

34 vgl. Anhang 1: Ausgewählte Fragen für die Erstellung des Fragebogens

35 vgl. Anhang 2: Fragebogen zur Lesesozialisation

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

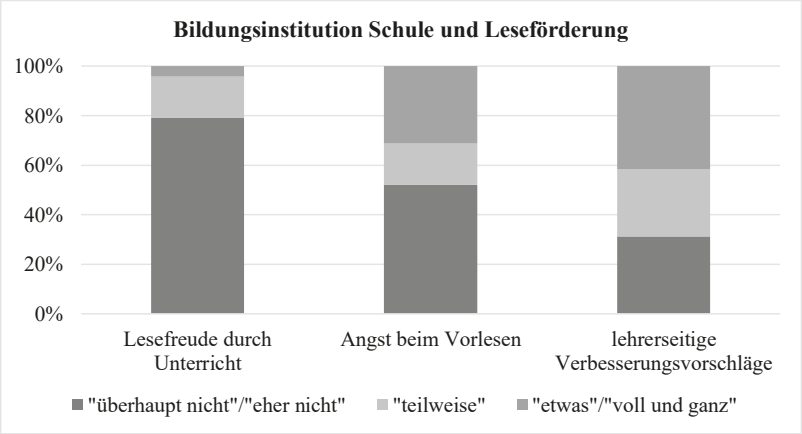
haupt nicht vor. Anschlusskommunikation in Form des Sprechens über gelesene Texte findet innerhalb der Familie (85,4 %) und zwischen *Peers* (91,7 %) »sehr selten« bis »selten« statt.



(2) Bezugnehmend auf die Förderung des Leseinteresses durch sekundäre Sozialisationsinstanzen zeigt sich für den unterrichtlichen Bereich, dass insgesamt mehr als die Hälfte der befragten SuS (54,1 %) die hier gelesenen Bücher »überhaupt nicht« und »eher nicht« spannend findet. Knapp 80 Prozent (79,2 %) geben an, dass der Deutschunterricht die Freude am Lesen »überhaupt nicht« und »eher nicht« fördert. Die auf das klasseninterne Leseklima fokussierte Aussage »Ich habe Angst vor der Klasse zu lesen.« wird von über der Hälfte der Befragten (52,1 %) als »überhaupt nicht« und »eher nicht« zutreffend bewertet. Die restlichen Befragten (47,9 %) bestätigen die Aussage mit »trifft teilweise«, »trifft etwas« und »trifft voll und ganz zu«. Mehr als die Hälfte (58,4 %) gibt an, dass sie mit Blick auf leseförderliches Feedback »überhaupt nicht«, »eher nicht« und »teilweise« vonseiten der Lehrkraft vermittelt bekommt, wie die individuelle (Vor-)Leseleistung zu verbessern ist. Die Bibliothek als zentraler außerschulischer Bildungspartner im Bereich der Leseförderung wird von einem Drittel der Befragten (33,3 %) »nicht genutzt«, obwohl ein Bibliotheksausweis vorhanden ist. Ein weiteres Drittel (33,3 %) gibt an, keinen Bibliotheksausweis zu besitzen, gleichwohl das Schulgebäude im Jahr 2022

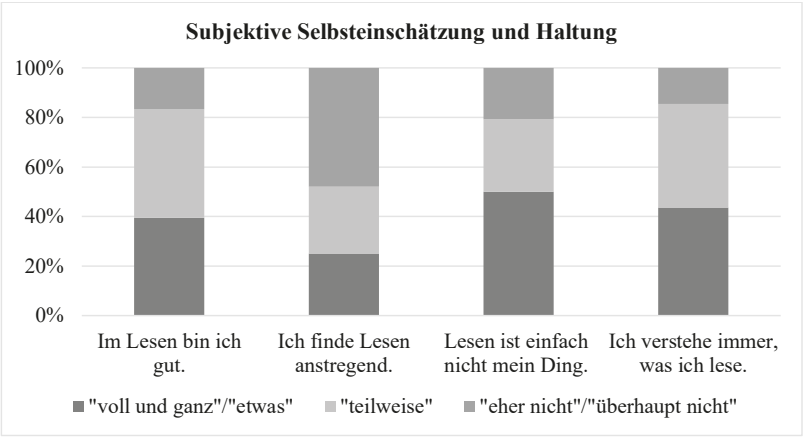
https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

mit dem Anbau einer kommunalen Mediathek erweitert wurde, die digitale und analoge Lesemöglichkeiten kostenfrei anbietet.



(3) Die Ergebnisse bezüglich der subjektiven Selbsteinschätzung von Leseleistung und Haltung gegenüber dem Lesen zeigen ein differenziertes Bild. Über die Hälfte (56,3 %) bewertet das Lesen als eine Handlung, die »überhaupt nicht« und »eher nicht« mit Spaß einhergeht, während ein ähnlich großer Anteil (45,8 %) das Lesen als nicht spannend betrachtet. In der subjektiven Selbsteinschätzung zu Leseleistungen stimmen knapp 40 Prozent (39,6 %) der Aussage »Ich bin gut im Lesen.« mit »voll und ganz« und »etwas« zu, gefolgt von über 40 Prozent (43,8 %), die mit »teilweise« und insgesamt 16,7 Prozent, die »eher nicht« und »überhaupt nicht« antworten. Gleichzeitig wertet über die Hälfte der Befragten (52,1 %) das Lesen als eine Handlung, die »voll und ganz«, »etwas« und »teilweise« anstrengend ist. Bezüglich der Verstehensleistung bewerten wiederum über 80 Prozent (85,4 %) der SuS die Aussage »Ich verstehe immer, was ich gelesen habe.« als »voll und ganz«, »etwas« und »teilweise« zutreffend. Die subjektive Haltung gegenüber dem Lesen zeigt sich in der Aussage »Lesen ist einfach nicht mein Ding.«, die von genau der Hälfte »voll und ganz« und »etwas« zutreffend eingestuft wird.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND



(4) Hinsichtlich des Leseverhaltens geben über die Hälfte der SuS (52,1 %) an, ausschließlich im Rahmen von schulbezogenen Aufgabenstellungen zu lesen. Das Ergebnis deckt sich nahezu mit dem Anteil derjenigen SuS (41,7 %), die in ihrer Freizeit nie oder seltener als einmal im Monat (27,1 %) lesen. Daran anknüpfend zeigt sich, dass über 60 Prozent (62,5 %) die Aussage »Ich lese allgemein sehr gerne.« mit »überhaupt nicht« und »eher nicht« einstufen. Mittels der Berechnung des Spearman-Korrelationskoeffizienten wurde die Korrelation zwischen der subjektiven Bewertung »Ich finde Lesen anstrengend.« und der persönlichen Haltung »Lesen ist einfach nicht mein Ding.« beispielhaft in Beziehung gesetzt. Nach den Richtlinien von Cohen (1988) zeigt sich eine deutlich starke Korrelation ($|\rho| = .48$), der jedoch keine direkten Rückschlüsse auf den kausalen Zusammenhang ziehen lässt, zumindest aber die didaktisch bedeutsame und zu überprüfende Frage aufwirft, ob eine ablehnende Haltung auf vergleichsweise geringe Leseleistungen zurückzuführen ist.

N	48
Spearman's Rho	0,4002979
t-Statistik	2,962676
ρ-Wert	0,0048147

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

3.4 Fazit

Die Darstellung der Daten aus den drei Erhebungen in Kapitel 3.1 bis 3.3 zeigt:

- Im Aufgabenangebot der ausgewählten Schulbücher lässt sich nur ein geringer Anteil an Lesefördermaßnahmen finden. Insbesondere schülergerechte Explizierungen von Methoden, die der Förderung des Leseverstehens dienen, lassen sich nur in wenigen Aufgaben (vgl. ›Lese-Profi‹ in *D wie Deutsch*) finden.
- Die Auswertung des Lautleseprotokolls macht deutlich, dass ein auffällig hoher Anteil von SuS Probleme im hierarchieniedrigen Prozessbereich des Lesens (Lesegeschwindigkeit) besitzt.
- Die Auswertung des Fragebogens zur Lesesozialisation zeigt, dass ein Großteil der befragten SuS in ihrer außerschulischen Umgebung nur wenig Kontakt mit dem Lesen haben. Für den schulischen Bereich zeigt sich, dass bestehende Leseangebote nur selten die Interessen der SuS abdecken. Auffällig ist zudem, dass die Befragten eine eher ablehnende Haltung gegenüber dem Lesen haben.

Die Auswertung der Ergebnisse macht deutlich, dass es nicht nur quantitativ an Leseförderangeboten für den Sekundarstufenbereich fehlt, sondern dass in den aktuellen Schulbüchern nur wenige leseförderliche Aufgaben bereitgestellt werden. Unter Einbezug der Ergebnisse aus den Lautleseprotokollen wird verstärkt deutlich, dass die leserinnenseitigen Kompetenzen bereits auf hierarchieniedriger Ebene in die Leseförderung zu integrieren sind. Daran anknüpfend zeigen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung ein teils aversives Verhalt gegenüber dem Lesen.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

4 Das Anforderungsprofil des *LeseSystem*

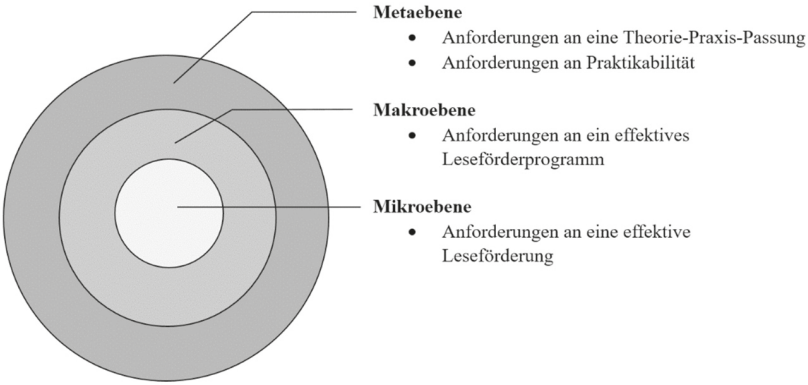
An dieser Stelle versucht nun das Leseförderprogramm *LeseSystem* anzusetzen. Im Fokus steht die Vermittlung metakognitiver und kognitiver Lesestrategien zum Zwecke einer Unterstützung der auf hierarchieniedriger und hierarchiehoher Ebene lokalisierten Teilprozesse des Lesens. Seine ko-konstruktive Unterrichtsgestaltung wird als bedeutsamer Beitrag für eine individuelle und motivationale Leseförderung betrachtet. In Anlehnung an Rosebrock und Nix (2008) lässt sich das Leseförderprogramm als ein mehrere Lesefördermethoden umfassendes Programm kategorisieren. Das Erproben eines ganzheitlichen Konzeptes setzt sich aus einer Kombination von (1) Leseförderung durch eine Steigerung von Lesemotivation und (2) Leseförderung als systematisches Methoden- und Strategietraining (z. B. Lautleseverfahren) zusammen (vgl. ebd.: 13; Garbe 2010: 123). Das Leseförderprogramm wurde an einer Gemeinschaftsschule mit drei Klassen der Sekundarstufe I erprobt. Zwei der drei Klassen setzen sich aus Gruppen von Sechstklässler:innen zusammen, die im Rahmen der *Individuellen Förderung* – ein im Stundenplan festgelegter Unterricht für leistungsschwache SuS – mit einer Gruppengröße von 13 bis 15 SuS zusammengestellt wurde. Die dritte Klasse setzte sich aus 25 Siebtklässler:innen zusammen. Hier wurde das Leseförderprogramm gemeinsam mit einer Lehrkraft durchgeführt. Dem Ansatz des Programms liegt ein konstruktivistischer Grundgedanke zugrunde. Es wird bei der didaktischen Umsetzung als obligatorisch betrachtet, die Lernumgebung entsprechend anzupassen, damit SuS eine aktive Rolle im Wissens- und Leseprozess einnehmen (vgl. Mandel/Reinmann 2006: 616). Im Wissen, dass es hierbei für lernschwache SuS schnell zu Überforderung und Desori-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY-NC-ND

entierung kommen kann, wird im Sinne der Problemorientierung versucht, mithilfe ausreichender Instruktion entgegenzuwirken (vgl. Becker-Mrotzek 2015: 105).

4.1 Mikro-, Meta-, Makroanforderungen

Möchte die Qualität eines Leseförderprogramms zu bewerten sein, benötigt es ein Anforderungsprofil, an dem es entsprechend gemessen wird. Der entscheidende Gesichtspunkt der Anforderungen ist dort zu verorten, wo es zu verstehen gilt, dass sich seine Qualität nicht in der Theorie messen lässt, sondern mit der praktischen Umsetzung steht und *fällt. Konkret heißt das: Welche Anforderungen* benötigt ein umfassendes Leseförderprogramm zu seinem Gelingen in der Schulpraxis? Zur Beantwortung dieser Frage wird ein auf drei Ebenen verortetes Modell konzipiert. Auf der Mikroebene erfüllt das Leseförderprogramm den inhaltlichen Anforderungen, die einer effektiven Leseförderung zugrunde liegen. Mit der Makroebene werden die im Wesentlichen für die Organisation des Programms benötigten Anforderungen dargestellt. Mit den Anforderungen auf der Mikro- und Makroebene sind die theoretischen Grundlagen gestellt. Sie sind jedoch insofern inadäquat, als sie nur unter Einbezug einer dritten Ebene – der Metaebene – das praktische Erfüllen ihrer genannten Anforderungen erzielen können. Lapidar könnte gesagt werden, dass die Metaebene als »Kontrollinstanz« in diesem Anforderungsprofil agiert.



https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Die Zusammensetzung aus Mikro- und Metaebene (Anforderungsprofil I) und Makro- und Metaebene (Anforderungsprofil II) stellen gemeinsam das Anforderungsprofil des Leseförderprogramms *LeseSystem* zusammen.

Mikroebene				
	+	Metaebene	=	Anforderungsprofil des Leseförderprogramms *LeseSystem*
Makroebene				

Welche Anforderungen sind auf der Metaebene zu erfüllen?

Kap. 2.3 dieser Arbeit war der Darstellung eines umfassenden Lesekompetenzmodells aus didaktischer Perspektive gewidmet, das deutlich macht, *welche* Ressourcen *wie* in der didaktischen Umsetzung dazu beitragen können, um die Lesekompetenz der SuS nachhaltig zu fördern. Das Leseförderprogramm hat sich an ebendiesem Modell orientiert und kann unter dem Parameter bewertet werden, inwiefern es gelingt, die *Anforderungen des multifaktoriellen Lesekompetenzmodells* zu erfüllen.

Das zweite Anforderungskriterium lokalisiert das Problem der Implementation von Förderprogrammen. So lässt sich feststellen, dass die Ursache hierfür schwerpunktmäßig in der geringen unterrichtlichen Praktikabilität und einer unzureichenden Passung mit dem Deutschunterricht zu finden ist (vgl. Schmitz et al. 2021: 127). Die Förderprogramme haben sich zwar in den Interventionsforschungen als wirksam erwiesen, scheiterten jedoch an der dauerhaften Umsetzung in der schulischen Praxis (vgl. Souvignier/Philipp 2016: 9). Zudem kann festgestellt werden, dass die dauerhafte Etablierung solcher Fördermodelle häufig daran zu scheitern droht, dass die empirisch geprüften Programme auf eine nur zögerliche Übernahme in der unterrichtlichen Praxis stoßen. Als Ursache für diesen problematischen Befund kann angeführt werden, dass Lehrkräfte nur selten von bekannten und bewährten Unterrichtsroutinen und Methoden abweichen wollen. Verstärkend kann hier das Fehlen von aufbereitetem Material oder der Zeit, um dieses Material zu konzipieren – und das Entstehen von Unsicherheiten aufseiten der Lehrkräfte – als Problemursachen genannt werden (vgl. ebd.: 15). Das zweite auf der Metaebene verortete Element widmet sich daher den Anforderungen der Prakti-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

kabilität. Da sich keine expliziten Anforderungen an die Praktikabilität von schulinternen Förderprogrammen gefunden haben, werden die von Früh (2007) dargestellten Kategorien für die Praktikabilität von allgemeindidaktischen Planungsmodellen aufgegriffen und entsprechend modifiziert. Hieraus haben sich folgende Anforderungen an die Praktikabilität des Leseförderprogramms ergeben (vgl. ebd.: 435 f.):

- Darstellung (z. B. »Das Förderprogramm ist übersichtlich.«)
- Inhalt (z. B. »Die Inhalte des Programms sind lernförderlich.«)
- Verständlichkeit (z. B. »Das Programm ist in seiner Umsetzung verständlich.«)
- Allgemeiner Teil: Praxisnähe (z. B. »Das Förderprogramm hilft mir bei der Leistungseinschätzung und Förderung der Basiskompetenzen im Lesen.«)

4.1.1 Anforderungsprofil I

Es stellt sich die Frage, wie die Beschaffenheit der Prinzipien für eine effektive Leseförderung zu beschreiben sind, um gemeinsam das Anforderungsprofil I zu bilden.

Mikroebene	+	Metaebene	=	Anforderungsprofil I

Ausgehend von drei deutschsprachigen Prinzipienkatalogen (Souvignier 2017; Philipp 2012b) und einem im angloamerikanischen Raum entwickelten Prinzipienkatalog (Malloy et al. 2019) wurde ein zehn Kriterien umfassender Anforderungskatalog der Leseförderung für die Mikroebene zusammengeführt und erweitert.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Tabelle 8: (A) Anforderungsprofil I des *LeseSystem*

***Best Practices in Literacy Instruction* nach Malloy et al. (2019: 11-19, Auswahl)**	**Prinzipien der Leseförderung nach Souvignier (2017: 198-202)**	**Allgemeine Prinzipien der Leseförderung nach Philipp (2012b: 82-83)**	**Prinzipien für den Einsatz von Lesestrategien nach Philipp (2012b: 82-83)**	**Mikroebene** **Anforderung an eine effektive Leseförderung**
aktive Lese- und Schreibgemeinschaft gestalten	Vermittlung von Lesestrategien	Lese- und Schreibmotivation fördern	Lernen dialogisch einsetzen	**I.** individuelle Leistungsdiagnostik
Überwachung und Anpassung von Lernpraktiken	Aufbau metakognitiver Kompetenzen	Basisfähigkeiten trainieren	Hilfestellungen in der Anwendung der Lese- und Schreibstrategien	**II.** Trainieren niedriger und höherer Basiskompetenzen
Förderung mithilfe der ARC-Methode	Vermittlung von Textstrukturwissen	Einsatz von Lesestrategien	Lese- und Schreib-Modell sein	**III.** Einsatz von Lesestrategien
differenzierter Unterricht in Kleingruppen	*Peer-tutoring*-Methoden	Kombination der Förderelemente	kooperatives Lernen	**IV.** kollaboratives Lernen
Vielfalt an Texten	motivationale Unterstützung	Lesen und Schreiben integrieren		**V.** Aufbau eines Textstrukturwissens
close reading und *critical thinking*	optimale Zusammensetzung: Kombinierte Förderprogramme			**VI.** Förderung der Lesemotivation
formative und summative Beurteilung				**VII.** Kombination der Fördermethoden
				VIII. Lesen und Schreiben verbinden
schülerzentrierte Unterrichtsgestaltung				**IX.** ko-konstruktive Unterrichts-Planung → SuS als aktiv Beteiligte
				X. familiale Anschlusskommunikation
Metaebene: • Anforderungen an Theorie-Praxis-Passung • Anforderungen an Praktikabilität: Darstellung, Inhalt, Verständlichkeit, Praxisnähe				

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Aus der Zusammensetzung der Förderprinzipien haben sich die Prinzipien I.; II.; III.; V.; VI.; VII., VIII. zusammengesetzt. Die Prinzipien wurden mit IV.; IX.; X und Bezug nehmend auf das dargestellte Lesekompetenzmodell (s. o. Kapitel 2.3) erweitert.

Tabelle 9: (B) Anforderungsprofil I des *LeseSystem*

I. Individuelle Leistungsdiagnostik	Die Leseförderung wird durch eine individuelle Leistungsdiagnostik unterstützt und kann spezifische Fördermaßnahmen adressieren.
II. Trainieren niedriger und höherer Basiskompetenzen	Die Leseförderung fokussiert auf die Förderung von Basiskompetenzen, die sich in den hierarchieniedrigen (z. B. Dekodieren) und hierarchiehohen (z. B. Inferenzbildung) kognitiven Teilprozessen finden.
III. Einsatz von Lesestrategien	Diese Leseförderung wird durch den Einsatz von metakognitiven, kognitiven und ressourcenstützenden Lernstrategien begleitet und kann damit die in Punkt II explizierte Förderung der Basiskompetenz unterstützen.[36]
IV. Kollaboratives Lernen	Die Leseförderung nimmt sich eine umfassende Definition von Lesekompetenz zur Grundlage und setzt in der praktischen Gestaltung auf kollaboratives Lernen.
V. Aufbau eines Textstrukturwissens	Das Vorhandensein eines mentalen Wissensnetzes über semantische Einheit des Textes auf globaler Ebene kann den Leseverstehensprozess unterstützen und stellt deshalb ein zentrales Förderelement dar.
VI. Förderung der Lesemotivation	Neben den kognitiven Förderdimensionen wird eine anregende Leseumgebung gestaltet und die individuelle Motivation zum Lesen werden gefördert.
VII. Kombination der Fördermethoden	Die Leseförderung vereint mehrere Prinzipien und garantiert damit eine umfassende Förderung durch die Beachtung unterschiedlicher Förderschwerpunkte.
VIII. Lesen und Schreiben verbinden	Die Leseförderung integriert das Schreiben und sichert das erworbene Textwissen.
IX. Ko-Konstruktive Unterrichts-Planung → SuS als aktiv Beteiligte	Neben dem kollaborativen Lernen kann ein ko-konstruktives Unterrichtssetting zur Leseförderung der SuS innerhalb der Zone der proximalen Entwicklung beitragen.
X. familiale Anschlusskommunikation	Die Leseförderung beschränkt sich nicht ausschließlich auf schulische Maßnahmen, sondern bezieht die Alltagswelt der SuS ein.

36 Eine Beobachtungsstudie von Wharton-McDonald et al. (1998) zeigte, dass die »effektivsten« Lehrkräfte unter anderem die Dekodierfähigkeit explizit vermittelten (entnommen aus Lotz 2014: 68).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

4.1.2 Anforderungsprofil II

Makroebene	+	Metaebene	=	Anforderungsprofil II

Das Anforderungsprofil II fokussiert auf die Prinzipien eines effektiven Leseförderprogramms und nimmt die des amerikanischen Leseforschers David Moore (2008) dargestellten Prinzipien *Best Practices in Adolescent Literacy Instruction* zur Grundlage. Hier fasst Moore die Erkenntnisse aus zwei Jahrzehnten Leseforschung in sechs Prinzipien zusammen, die hinsichtlich der Entwicklung und Struktur von Programmen in Bereich der Leseförderung gewonnen wurden. Moore versteht unter einem Programm einen schulinternen Gesamtplan, dessen Inhalte curricular fundiert sind und sich auf den Unterricht der gesamten Schule beziehen (vgl. ebd.: 314). Die Inhalte des von Moore aufgestellten Prinzipienkatalogs werden in *Tb. 10* aufgeführt. Für das Anforderungsprofil II wurden die Prinzipien M.I; M.II vollständig übernommen, M.VI wurde unter dem Gesichtspunkt des auf der Metaebene angeführten Praktikabilitätsanspruchs angepasst. Die Prinzipien M.III, M.IV und M.V wurden nicht übernommen und durch L.III und L.IV ersetzt.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Tabelle 10: Anforderungsprofil II des *LeseSystem*

Merkmale effektiver Leseförderprogramme (*academic literacy)* (nach Moore 2008) (M)	**Makroebene: Anforderung an eine effektive Leseförderung (L)**
M.I Ziele *(goals)* und Richtung *(mission)* sind bekannt	**L.I** Förderziele und Programmziele sind bekannt
M.II Diagnostik und Differenzierung *„Responsiveness to Students"*	**L.II** Individuelle Leistungsdiagnostik und methodische Differenzierung
M.III Qualifikation der Akteure durch *„Professional Development Communities"*	**L.III** Ressourcenschonender Einsatz von • Personal • Zeit • Kosten • Material
M.IV Ausreichend Ressourcen (Material, Personal, Zeit)	
M.V Leitungsstrukturen *„Leadership Structures"*	**L.IV** Kompatibilität zwischen bekannten und unbekannten Unterrichtsroutinen durch • aufbereitetes Material • niederschwellige Qualifikation
M.VI Evaluation und Qualitätssicherung *„Monitoring for Continuous Improvement"*	**L.V** Evaluationsmöglichkeiten zur Qualitätssicherung und Praktikabilitätsanpassung
Metabene: • Anforderungen an Theorie-Praxis-Passung • Anforderungen an Praktikabilität: Darstellung, Inhalt, Verständlichkeit, Praxisnähe	

Der Ursprung für die Abänderung von Moores Kriterien M.III bis M.V. möchte zu verstehen geben, dass es nicht die Schule als Institution auf der abstrakten Ebene, sondern seine Handelnden (Lehrkräfte, Schulleitung) sind, die die Umsetzung eines Förderprogramms gestalten. Moore spricht bei der Beschreibung der Prinzipien M.III bis M.V von einer ausreichenden Qualifikation der Akteure, der Bereitstellung notwendiger Ressourcen (Material, Personal, Zeit) und der Strukturierung des Programms durch Leitungsstrukturen und postuliert Qualitätsmaßstäbe, die jedoch einen zu untersuchenden Anspruch erheben: Die Ressourcen *Material, Personal und Zeit* sind vorhanden, um die Qualifikation der Akteure zu garantieren und um Leitungsstrukturen aufzubauen, die das Förderprogramm begleiten. Die Praktikabilität der von Moore angeführten Prinzipien bedarf – das stellt den entscheidenden Kern für seine Umsetzung dar – eine Bewertung unter der Umkehrung einer solchen

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Beispielschule. Schulen, die ein Förderprogramm jeglicher Art etablieren möchten, werden in aller Regel attestiert haben, dass an ihrer Schule ein so hoher Anteil an SuS mit Förderbedarf besteht, dass die bisherigen Maßnahmen zu erweitern sind. Ein Blick in die bildungspolitische Realität zeigt, dass der Mangel an personellen Ressourcen (Lehrkräfte und Schulleitung) hier bedeutend hoch ist, womit weder entsprechende Leitungsstrukturen noch genügen Zeit bestehen, um sich für die Förderprogramme zu qualifizieren. Kurz: Ungleiches wird unter der Perspektive gleicher Voraussetzungen betrachtet. Die Umsetzung der von Moore angeführten Prinzipien drohen dort zu scheitern, wo die Fördermaßnahmen am dringendsten benötigt werden. Hier seien zwei im deutschsprachigen Raum durchgeführte Studien zu nennen. Tolowitzki et al. (2020) haben in einer bundesweiten Untersuchung das Unterstützungsangebot für »Schulen in herausfordernder Lage« (z. B. Schulen in Einzugsgebieten mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil an Empfänger:innen von Transferleistungen/hohes Armutsrisiko und hohe Arbeitslosigkeit) untersucht. Für Baden-Württemberg halten sie fest, dass keine spezifische Initiative vonseiten der schulpolitischen Institutionen besteht (vgl. ebd.: 20). Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung wurde von Helbig und Nikolai (2019) in den Bezirken Berlins durchgeführt und zeigte in der Auswertung einen erhöhten Anteil an ausgefallenen Unterrichtsstunden im Vergleich zu sozial unbelasteten Schulen im Zeitraum 2010 bis 2016 (vgl. Helbig/Nikolai 2019: 17). Das Leseförderprogramm *LeseSystem* versucht an dieser Stelle eine Umkehrung der Anforderungen zu setzen, indem mit dem Anforderungsprinzip (L.III) auf einen ressourcenschonenden Einsatz von *Personal, Zeit, Kosten und Material* gesetzt und das Personal durch die Bereitstellung von vorgefertigtem Material (L.IV) zeitlich entlastet wird. Um den Gedanken zu simplifizieren, kann folgende lakonische Maxime als Ausgangspunkt verstanden werden: »So viel wie nötig, so wenig wie möglich.«

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

5 Das Leseförderprogramm *LeseSystem*

Im Folgenden werden die einzelnen Bausteine des Leseförderprogramms jeweils unter den Anforderungen auf der Mikro- und Makroebene beschrieben (Kap. 5.1 bis 5.6). Zum Verständnis wird jedes Kapitel (gegebenenfalls) mit allgemeinen Informationen eingeleitet. Anschließend wird der Baustein in seiner Durchführung mit einem Beispiel expliziert und abschließend unter einer Analyse auf Mikro- und Makroebene analysiert. In jedem Kapitel wird der Analyse eine Übersicht vorangestellt, die auflistet, welche Kriterien der Baustein auf Mikro- und Makroebene erfüllt sind. Die aufgelisteten Kriterien orientieren sich in ihrer Nummerierung an die soeben dargestellten Anforderungskataloge I und II. Mit Kap. 6 folgt eine Zusammenfassung, die metaperspektivisch die Passung des *LeseSystem* zum multifaktoriellen Lesekompetenzmodell reflektiert. Der Anspruch der »Praktikabilität« des Leseförderprogramms wird unter Einbezug einer Interviewauswertung vorgestellt. Bei der interviewten Person handelt es sich um eine Lehrkraft, die im Rahmen der Programmdurchführung durchgehend in der 7. Klasse beteiligt war.

5.1 Aufbau

Der Aufbau des Leseförderprogramms *lässt sich auf einer globalen Ebene in drei übergeordnete Phasen einteilen* und beginnt in einer Einführungsphase mit der Einarbeitung von Lehrkräften und SuS. Mit dem digitalen Lautleseprotokoll *Lese-Check-up* können bei Bedarf die Leseleistungen von SuS im Bereich der Leseflüssigkeit gemessen und als Orientierungs-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

rahmen möglicher Gruppenbildungen dienen. Nach Abschluss dieser ersten Einheit beginnt die inhaltliche Arbeit der Leseförderung. In insgesamt zwölf Stationen wird sich je mit einer Geschichte befasst. Wurden alle zwölf Stationen bearbeitet, wird am Ende des Leseförderprogramms ein erneuter *Lese-Check-up* durchgeführt, um individuelle Rückschlüsse auf eine mögliche Verbesserung der Leseflüssigkeit von SuS zu messen. Ferner haben Lehrkräfte die Möglichkeit, abschließend an einem digitalen Fragebogen teilzunehmen und das *LeseSystem* unter verschiedenen thematischen Schwerpunkten (z. B. Praktikabilität; Qualität der Leseförderung) zu bewerten.

Alle zwölf Stationen haben denselben unterrichtlichen Aufbau und werden pro Woche innerhalb einer Doppelstunde unterrichtet. Die Stationen unterscheiden sich lediglich in ihren Textinhalten; die Texte unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Textlänge und steigern sich in der Anzahl ihrer Wörter mit jeder Station. Die Schwierigkeit der Texte wurde mit dem von Carl-Hugo Björnsson (1968) entwickelten Lesbarkeitsindex (LIX) berechnet, der neben der Anzahl von Sätzen und Wörtern auch den Schwerpunkt auf die Anzahl von längeren Wörtern (mehr als sechs Buchstaben) legt. Neben LIX wurde der *Flesch Reading Ease für deutschsprachige Texte* ($FRE_{deutsch}$) berechnet, der ursprünglich von Rudolf Flesch (1948) entwickelt wurde und die Anzahl der Wörter, Sätze und Silben in einem Text misst. LIX und $FRE_{deutsch}$ können Werte von 0 bis 100 annehmen, für $FRE_{deutsch}$ werden höhere Werte mit einer besseren Lesbarkeit interpretiert. Bei LIX gelten Texte mit niedrigen Werten für besser lesbar, bei Kinder- und Jugendliteratur werden Werte von unter 40 Punkten empfohlen.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Tabelle 11: Schwierigkeitseinstufung der Texte im *LeseSystem*

Station	Titel der Geschichte	Textart	LIX	LIX-Wertung	Flesch-Index	FRE-deutsch-Wertung	Wortanzahl
Nr. 1	*Der süße Brei*	Märchen	32	sehr niedrig	76	einfach	228
Nr. 2	*Der kluge Knecht*	Märchen	36	sehr niedrig	75	einfach	239
Nr. 3	*Ein schöner Ort zu leben*	Kurzgeschichte	39	niedrig	68	mittel	254
Nr. 4	*Der Fuchs und der Ziegenbock*	Fabel	38	niedrig	72	einfach	287
Nr. 5	*Das alte Mütterchen*	Märchen	36	niedrig	70	einfach	306
Nr. 6	*Das Hähnchen, die Katze und das Mäuschen*	Fabel	39	niedrig	71	einfach	327
Nr. 7	*Das Märchen von Herr und Frau Einfalt*	Kurzgeschichte	41	niedrig	70	einfach	336
Nr. 8	*Der alte Großvater und der Enkel*	Märchen	29	sehr niedrig	80	einfach	223
Nr. 9	*Der Fuchs und die Katze*	Märchen	35	sehr niedrig	85	einfach/ sehr einfach	378
Nr. 10	*Nur wohin?*	Kurzgeschichte	32	sehr niedrig	69	mittel	508
Nr. 11	*Die drei Brüder*	Märchen	38	niedrig	71	einfach	607
Nr. 12	*Das kleine blaue Kaninchen*	Kurzgeschichte	33	sehr niedrig	71	einfach	692

Jeder Station bzw. jede Geschichteneinheit liegt derselbe organisatorische Ablauf zugrunde. Die Geschichtentexte werden in einem ersten Schritt im *Lese-Tandem* in halblauter Lautstärke von SuS gelesen. Während des Lesens – das Textmaterial liegt den SuS analog vor – werden sogenannte *SpaceKarten* aus der vorinstallierten App *LeseSystem* bearbeitet. Hierbei

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

handelt es sich um Karten, bei denen inhaltliche Wissensabfragen erfolgen und Lesestrategien zum Einsatz kommen. Nach Beendigung des strategiegestützten Tandem-Lesens wird im Plenum ein analoges kollaboratives *Storyboard* erstellt, das auf der theoretischen Grundlage der Geschichtengrammatik in Form von ikonischen Visualisierungen (und zugehörigen Begriffen) zur Rekapitulation des Handlungsgeschehens beiträgt. Zum Abschluss wird, je nach zeitlichen Möglichkeiten innerhalb oder außerhalb des Unterrichts, mit den digitalen *LeseSpielen* aus der App *LeseSystem* ein breites Angebot an Aufgaben bereitgestellt, um das Textwissen in verschiedenen Formaten *(z. B. Richtig oder falsch?; FilmStreifen; Sprachen-Memorys)* abzufragen und eigenständig kontrollieren zu können. Zudem besteht die Möglichkeit einer Anschlusskommunikation zwischen Elternhaus und Schule im App-Bereich *EXTRA*.

5.2 Einarbeitung und Qualitätssicherung

Makroebene:	(III.)	Ressourcenschonender Einsatz von Personal, Zeit, Kosten, Material ✓
	(IV.)	Kompatibilität zwischen bekannten und unbekannten Unterrichtsroutinen durch aufbereitete Materialien und niederschwellige Qualifikation ✓
	(V.)	Evaluationsmöglichkeiten zur Qualitätssicherung und Praktikabilitätsanpassung ✓

(III.) Alle notwendigen Materialien zur Durchführung des Leseförderprogramms liegen in einem Google-Drive-Ordner, der sich innerhalb der App befindet, kostenfrei zum Ausdrucken zur Verfügung. Um die Bereitstellung so niederschwellig wie möglich anbieten zu können, besteht die Aufgabe des pädagogischen Personals lediglich darin, das Material zur Durchführung des Lautleseprotokolls und das Tafelmaterial zur Erstellung des *Storyboards* in einer einmaligen Ausfertigung gemeinsam mit der individuell benötigten Anzahl an (3) Lesetexten auszudrucken.[37]

(IV.) Jeder Aufgabenteil des Programms wird für das pädagogische Personal in einem kurzen Manual expliziert. Für SuS werden in der App *LeseSystem* insgesamt drei kurze Erklärvideos angeboten, die den allge-

37 App *LeseSystem*>MATERIAL

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

meinen Ablauf des Förderprogramms, den Ablauf des Tandem-Lesens und die Formate der *LeseSpiele* erklären.[38]

Für die Anwendung des digitalen Lautleseprotokolls sei angemerkt, dass es für seine Nutzung keine umfassenden EDV-Kenntnisse seitens der durchführenden Personen bedarf, da es sich um eine teil-automatisierte Excel-Tabelle handelt. Dennoch benötigt es mehrmaligen Übens, um den Ablauf des Protokolls und die Fehlerkategorien zu verinnerlichen und das Lautleseprotokoll damit im Sinne eines zeitsparenden Einsatzes nutzen zu können. Eine im Excel-Dokument des Protokolls integrierte Schritt-für-Schritt-Anleitung hilft bei der Auswertung. (V.) Da sich das *LeseSystem* als ein aus der Praxis gewachsenes Förderprogramm versteht, das sich in seiner ersten Umsetzungsphase befindet, besteht für das pädagogische Personal die Möglichkeit, ein Feedback abzugeben. Nach Ende oder bereits während der Programmdurchführung kann mit wenig Zeitaufwand ein digitaler Feedbackbogen ausgefüllt werden, der unter anderem Fragen über Organisation, die Teilbereiche des *LeseSystem* und die Lese-App beinhaltet.[39]

5.3 Förderung hierarchieniedriger und hierarchiehoher Leseprozesse

Das kollaborative Tandem-Lesen setzt seinen Schwerpunkt auf die Förderung der Leseflüssigkeit in kombinierter Anwendung mit Lesestrategien. Zentral ist bei der Durchführung der fortlaufend anzuwendende Strategiekarten-Einsatz. Die Strategie-Karten – im *LeseSystem* werden sie aufgrund des thematischen Bezugs zum Weltall im metaphorischen Sinne als *SpaceKarten* bezeichnet – kommen explizit zum Einsatz und können hierdurch nachhaltig beitragen, die Texterschließung zu trainieren (vgl. Leisen 2009: 9). Die ersten beiden Förderphasen bilden die zentralen Bausteine für die Vermittlung von Lesestrategien und die Förderung hierarchieniedriger und hierarchiehoher Lesekompetenz, die durch ein

38 App *LeseSystem*>START>Vorstellungsvideo und App *LeseSystem*>PLANET>Erklärvideos

39 App *LeseSystem*>MATERIAL>Feedback

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ko-konstruktives Unterrichtssetting die Lesemotivation der SuS stärkt. In Bezug auf das Lesekompetenzmodell (vgl. Kapitel 2.3) wird die Leseflüssigkeit im ersten Teil gefördert. Unterstützend bieten die verschiedenen metakognitiven und kognitiven Lesestrategietypen eine langfristige Förderung, um das angeeignete Wissen auf neue Texte zu übertragen (vgl. Philipp 2012b: 62 f.; Shanan 2005: 30). Das Textstrukturwissen bietet einen organisatorischen Rahmen, um die Informationen beim Lesen neuer Geschichten zu kodieren und integriert abrufen zu können (vgl. Short/Ryan 1984: 223). In der didaktischen Umsetzung des Tandem-Lesens und des *Storyboard* fungiert das pädagogische Personal als ›Lernbegleiter:in‹, der/die nur dann in die Zusammenarbeit zwischen SuS eingreift, wenn Bedarf besteht. Hintergrund stellt der Fokus eines schülerinnenzentrierten Unterrichts, der u. a. von Hasselhorn und Körkel (1986) nach der Durchführung ihres Lesetrainings positiv gewertet wurde. Hier zeigte sich, dass zwischen schülerinnenorientierten und lehrerinnenzentrierten Unterrichtsformaten erstere zu einem besseren Beherrschen der trainierten Lesestrategien führten (zitiert aus Konrad 2009: 113). Mithilfe der ko-konstruktiven Unterrichtsgestaltung findet eine Kommunikation *über* das Gelesene *zwischen* den SuS statt. Im Zentrum steht die unterrichtsintegrierte Anschlusskommunikation zwischen den SuS, die zu verstehen geben möchte, dass die Schaffung eines Anschlusses nicht ausschließlich mit im außerschulischen Bereich stattfindenden Kommunikationsanlässen gleichzusetzen ist, wenn wir uns die Bedeutung der Schule als sozialen Raum für SuS zurück ins Bewusstsein rufen.

5.3.1 Digitales Lautleseprotokoll

Die qualitative Einschätzung des lauten Vorlesens erfolgt häufig über eine subjektive Bewertung. Zwar zeigen normierte Messinstrumente wie *Social Skills Rating System-Teacher* und *Kaufman Test of Educational Achievement*, dass es eine hohe Korrelation von Lehrerurteil und flüssigem Vorlesen gibt (r=.82), die Streuung der Urteilsgenauigkeit der Lehrkräfte jedoch auffällig breit ist und nur wenige Lehrkräfte Rückschlüsse über die spezifischen Leseschwierigkeiten ziehen können (vgl. Demaray/Elliot 1998: 12). Zudem fallen die Probleme in vielen Fällen erst dann

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

auf, wenn die Verstehensprobleme ein Ausmaß erreicht haben, das nicht nur zu Verstehensschwierigkeiten im Deutschunterricht führt. Sind diese Probleme dann an ihrer Oberfläche sichtbar, ist es meistens zu spät. Viele Kinder haben bereits mit dem Lesen »abgeschlossen«, stagnieren im Leselernprozess und haben ein lernhinderliches Leseselbstkonzept (z. B. »Lesen ist einfach nicht mein Ding.«) entwickelt (vgl. Crämer et al. 2007: 9 f.). Gilt es einzuschätzen, wie es um die Lesekompetenz von SuS steht, ist das standardisierte Testen der Leseleistung die alternativlose Konsequenz. Die im Schuljahr 2015/16 eingeführte Lernstandserhebung Lernstand 5 bildet für die Sekundarstufe I im Fach Deutsch das einzige festgesetzte Verfahren im Kompetenzbereich »Lesen – mit Texten und Medien umgehen«, um Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis zu messen (vgl. Schult/Wagner 2020: 3). Neben Lernstand 5 stellen die Vergleichsarbeiten VERA 8 das zweite standardisierte Verfahren in der Sekundarstufe I im Fach Deutsch dar. Die vom IQB entwickelten Testaufgaben zeigen nach der Sichtung von Beispielaufgaben[40], dass die hierarchiehohe Ebene des Leseverstehens im Mittelpunkt der Analyse steht. Für den individuellen Bedarf kann das pädagogische Personal grundsätzlich auf eine Vielzahl von standardisierten Testverfahren (im Primarstufenbereich: Potsdamer Lesetest; ProDi-L; DiLe-D; LGVT 5–12+; im Sekundarstufenbereich: ELFE II, SLS 5–8) zurückgreifen. Die Problematik besteht hier jedoch erstens in der Tatsache, dass die teils kostenintensiven Verfahren nicht über die staatlichen Schulämter finanziert werden und die Kosten nur bei Möglichkeit mit den Haushaltsmitteln der einzelnen Schulen gedeckt werden können. Positiv zu bewerten ist, dass die Verfahren in der Regel mit kurzem Zeitaufwand durchzuführen sind (z. B. ELFE II: Gruppentest, Durchführung ca. 15–20 Minuten). Die Auswertung der Tests erfolgt aufgrund des Ziels einer standardisierten Messung, einem mehrstufigen Verfahren, das damit nicht nur zeitintensiv ist, sondern einer umfangreichen Einarbeitung des Testpersonals bedarf. An dieser Stelle versucht das digitale Lautleseprotokoll mit einer kostenfreien und zeitsparenden Umsetzung anzuknüpfen. Das Lautleseprotokoll ist ein nicht-standardisiertes Tool. Die Ergeb-

40 Vgl. IQB – *Beispielaufgaben Deutsch SEK I*: [online] http://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben/de1/.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

nisse sind lediglich als Orientierungshilfe für das pädagogische Personal in der Einschätzung der Leseflüssigkeit von SuS zu verstehen.

Durchführung: Das Lautleseprotokoll beinhaltet drei Textvorlagen, die in einer Schüler- und Lehrerversion vorliegen. Nachdem sich die SuS für eine der drei Vorlagen entschieden haben, wartet die Lehrkraft auf ein schülerseitiges Startsignal und lässt mit Beginn des Vorlesens einen einminütigen *Timer* laufen. Vorlesefehler werden von der Lehrkraft mit einem wasserlöslichen farblichen Folienstift auf der laminierten Textvorlage in der entsprechenden Zeichensetzung markiert. Nach Ende des Vorlesens setzt die Lehrkraft ein Markierungszeichen hinter das letzte vorgelesene Wort. Die Lesefehler werden entsprechend ihrer Kategorie mit einem ›f‹ in das digitale Lautleseprotokoll aufgenommen.

1. S wählt einen von drei Textvorlagen aus. Timer wird auf 1 Minute gesetzt, S beginnt vorzulesen.

2. L markiert Fehler auf der Folie mit folgenden Zeichen:
L trägt in die entsprechenden Felder mit 'f' ein.

	I	/	__	**Wichtig: Vorlesefehler sind**
	Vorlesefehler und unvorgelesene Wörter	Keine Betonung	Keine Pausen	a) Wörter, die falsch vorgelesen wurden b) Wörter/ Satzteile, bei denen längere Vorlesepausen zu hören sind (> 3 Sekunden)
1	f	f	f	
2	f	f		
3	f		f	
4	f			
5	f			
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
Σ	5	2	2	

Anschließend wird in den darunter liegenden Textfeldern jener Textteil entfernt, der nicht mehr von dem Schüler/der Schülerin vorgelesen wurde. Das Lautleseprotokoll fügt anschließend die Informationen wie in diesem fiktiven Beispiel zusammen.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Name des Vorlesenden		← Name eintragen
Vorgelesene Wörter (ca. 1 Minute Lesezeit)		128
Korrekt gelesene Wörter (ca. 1 Minute Lesezeit)		123
Vorlesefehler		5
Dekodiergenaugkeit		96,09375
Fehleranzahl - Betonung und Pausen		4

Unterhalb dieser Tabelle befindet sich dann ein Einstufungskatalog. Die Tabelle unterscheidet zwischen Lesegeschwindigkeit, Dekodiergenauigkeit, Prosodie und Intonation. Entsprechend den aufgelisteten Tabellenwerten kann das Leistungsniveau der SuS in den Teilbereichen der Leseflüssigkeit eingestuft werden.

Stufe	Lesegeschwindigkeit	Dekodiergenauigkeit	Pausen	Betonung
4	> 150 Wörter pro Minute	"unabhängiges Leselevel": 96-100 %	durchgängig berücksichtigt	durchgängig angemessen
3	120- 150 Wörter pro Minute	"Instruktionsniveau": 90-95 %	meistens berücksichtigt	in den meisten Fällen angemessen
2	120- 150 Wörter pro Minute	"Frustrationslevel": unter 90 %	mal überlesen/ mal berücksichtigt	monotone Sprechweise + einigen Ausdrucksstellen
1	weniger als 100 Wörter pro Minute	"Frustrationslevel": unter 90 %	Überlesen von Punkt und Komma	überwiegend monotone, abgehackte Sprechweise

Mikroebene:	(I.)	individuelle Leistungsmessung ✓
Makroebene:	(II.)	individuelle Leistungsdiagnostik ✓
	(III.)	ressourcenschonender Einsatz von Zeit ✓
	(IV.)	Kompatibilität zwischen bekannten und unbekannten Unterrichtsroutinen durch aufbereitete Materialien und niederschwellige Qualifikation ✓

Mikro-Makroanalyse: (I und II.) Als informelles Mittel können sogenannte Lautleseprotokolle einen Beitrag leisten, detaillierte Informationen über die Komponenten der Leseflüssigkeit (Geschwindigkeit; Dekodiergenauigkeit; Prosodie; Intonation) zu liefern. Das in der Praxis erprobte Lautleseprotokoll stellt vor Beginn und nach Beendigung des Leseförderprogramms ein effizientes und praxistaugliches Analysemittel dar. Nach der Durchführung erhalten die SuS eine schriftliche Ergebnisrückmeldung

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

mit dem »Lese-Check-up«, die den SuS Aufschluss über ihren Leistungsstand im Bereich der Leseflüssigkeit gibt. Das Trägerkonsortium schlägt vor, Lautleseprotokolle im Rahmen von Lautleseverfahren alle fünf Wochen durchzuführen (vgl. Trägerkonsortium BiSS 2017: 7). Inwiefern dies tatsächlich umsetzbar ist, kann an dieser Stelle nicht einheitlich beantwortet werden und lediglich als Richtwert dienen, um einen Zwischenstand einer (möglichen) Leistungsentwicklung zu ermitteln. Abschließend wird an dieser Stelle hinzugefügt, dass die Bewertung intonatorischer und prosodischer Fehler lediglich als Orientierung dient. Das digitale Lautleseprotokoll stößt hier an seine Grenzen: Um eine Einstufung der Fehler herstellen zu können, bedarf es eines Referenzrahmens mit einem Mindest- und Maximalwert. Da sich dieser mit der Excel-Tabelle nicht berechnen lässt, kann es hier keine adäquate Antwort geben. (III.) Zeitsparend ist die Messung durch die teil-automatisierte Konzeption der Excel-Tabelle. Lautleseprotokolle existieren in analoger Version und können als Alternative herangezogen werden. Ist die Lehrkraft in der Anwendung der digitalen Messung geübt, kann der Vorteil genutzt werden, dass die Analysebereiche selbstständig berechnet werden. (IV.) Für die Schulpraxis existieren bereits analoge Lautleseprotokolle. Das digitale Lautleseprotokoll könnte das selten genutzte informelle Verfahren durch seine zeitliche Effizienz für pädagogisches Personal attraktiver machen.

5.3.2 Strategiegestütztes Tandem-Lesen

Dass sich eine schwache Lesefähigkeit auf unzureichende basale Lesekompetenz zurückführen lässt, konnte in der empirischen Längsschnittstudie (2015–2018) im Hamburger BiSS-Projekt mit SuS der Primarstufe und in einer Untersuchung an Frankfurter Hauptschulen (Sekundarstufe I) nachweislich belegt werden (vgl. Stanat/Schneider 2004: 261; Gailberger et al. 2021: 168; Rosebrock et al. 2010: 33). Als Schwerpunkt zeigte sich der Bereich der Leseflüssigkeit (vgl. ebd.), der sich in Schwierigkeiten bei hierarchieniedrigen kognitiven Prozessleistungen wie der Dekodierung zeigte (vgl. Gailberger et al. 2021: 166; Richter/Christmann 2006: 28 f.). Gleichzeitig konnte konstatiert werden, dass Leseflüssigkeit als der am erfolgreichsten zu fördernde Bereich der Lesekompetenz darstellte.

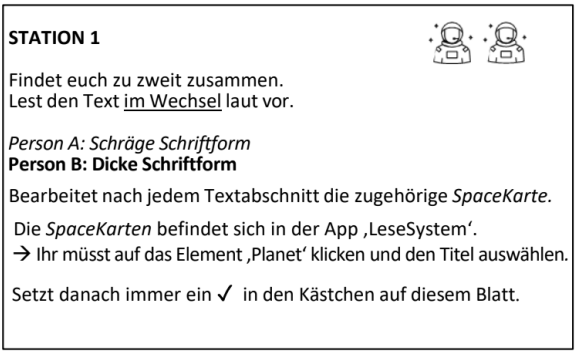
https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Hierzu wurde eine Interventionsgruppe mit Lautleseverfahren trainiert, die im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant positive Zugewinne im Bereich der Leseflüssigkeit zeigte (vgl. Rosebrock et al. 2010: 48). Gailberger et al. (2021) konnten mit ihrer Längsschnittstudie nach Beendigung des Trainings einen positiven Effekt in einer Follow-Up-Testung zu Beginn der Jahrgangsstufe mit der Lernstandserhebung KERMIT 5[41] nachweisen (vgl. ebd.: 186 f.). Humer (2019) hat in seiner Untersuchung den Effekt des Lautleseverfahrens auf das Leseverstehen mit einer Stichprobe von 175 SuS getestet. Hierzu wurde eine Gruppe von »Leseschwächsten« (n=14) identifiziert, die mit dem Trainingsprogramm »Lautlese-Tandem« gefördert wurden. Die Messung mithilfe des Salzburger Lesescreenings SLS 2–9 und des Wiener Lesetests WLT zeigte, dass sich die Interventionsgruppe signifikant in der Leseflüssigkeit (13,2 Punkte SLS) verbessert hat. Die Kontrollgruppe ohne Lautlese-Tandems hat sich jedoch ebenfalls signifikant verbessert. Mit dem WLT zeigte sich dann ein Unterschied: Die Interventionsgruppe hatte einen Zuwachs von 4,8 richtigen Lösungen (= 33 Prozent mehr richtige Lösungen), während bei der Kontrollgruppe kein Zuwachs zu erkennen war (vgl. ebd.: 42). Die Lesedidaktik zieht aktuell v. a. das sogenannte Lautleseverfahren (Rosebrock/Nix 2015) als Methode der Leseförderung heran, das grob zwischen wiederholtem Lautlesen (*repeated reading*) und chorischem Lesen (*assisted reading*) differenziert wird und im deutschsprachigen v. a. durch das von Rosebrock und Nix (2010) entwickelte Tandem-Lesen bekannt wurde. Andere Verfahren wie reine Viellese-Verfahren (s. a. »Leseolympiade« Bamberger 2000) werden für schwache Leser:innen hingegen als inadäquate Fördermethoden bewertet (Rosebrock et al. 2010), deren Wirksamkeit keine eindeutigen Ergebnisse liefert (NICHD 2000). Der evidenzbasierte Nachweis über die Leseförderung basaler Kompetenzen durch Lautleseverfahren wird vorwiegend in Gestalt des Lautlesetandems umgesetzt (vgl. Trägerkonsortium BiSS 2017: 5 f.) und bildet die Grundlage für das hier vorgestellte strategiegestützte Tandem-Lesen.

41 Mit den an Hamburger Sekundarstufen durchgeführte Lernstandserhebungen KERMIT 5 werden die Leistungen der neu zusammengesetzten Lerngruppen zu Beginn der Sekundarstufe I untersucht. Sie liefern objektive Informationen hinsichtlich der Lernstandsvoraussetzung von SuS.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Durchführung: Ebenso wie das von Rosebrock und Nix konzipierte Lese-Tandem (vgl. Rosebrock/Nix 2015: 33) setzt sich das strategiegestützte Tandem-Lesen aus einem Tandem von zwei Personen zusammen. Rosebrock und Nix schlagen in ihrer Arbeit vor, bei der Einteilung der Tandems einen lesestärkeren und leseschwächeren SuS zusammenzusetzen (vgl. ebd.: 49). In Anlehnung an das Lautleseprotokoll (s. o. Kapitel 4.3), das zu Beginn des Förderprogramms durchgeführt wird, kann die Lehrkraft dann anhand der Ergebnisse eine heterogene Einteilung der Tandems (geringe Lesegeschwindigkeit u. Dekodiergenauigkeit/hohe bzw. ausreichende Lesegeschwindigkeit u. Dekodiergenauigkeit) bilden.[42] Nach der Zusammensetzung wird das analoge Arbeitsblatt ausgeteilt. Die SuS legen währenddessen die digitalen *SpaceKarten* für das Tandem-Lesen bereit, die sich in der App befinden und entweder auf dem schulinternen Tablet oder eigenen Endgerät installiert wurde.[43] Das Lese-Tandem beginnt nun mit halblauter Lautstärke und im Wechsel den Geschichtentext zu lesen. Dabei orientiert sich das Tandem an den Schriftformen, die auf *Leser:in A* und **Leser:in B** verweisen. Während jedes Vorlesewechsels wird die entsprechende *SpaceKarte* aus der Lese-App bearbeitet. Die Aufgabenstellung wird den Texten immer vorangestellt.



STATION 1

Findet euch zu zweit zusammen.
Lest den Text im Wechsel laut vor.

Person A: Schräge Schriftform
Person B: Dicke Schriftform

Bearbeitet nach jedem Textabschnitt die zugehörige *SpaceKarte.*

Die *SpaceKarten* befindet sich in der App ‚LeseSystem'.
→ Ihr müsst auf das Element ‚Planet' klicken und den Titel auswählen.

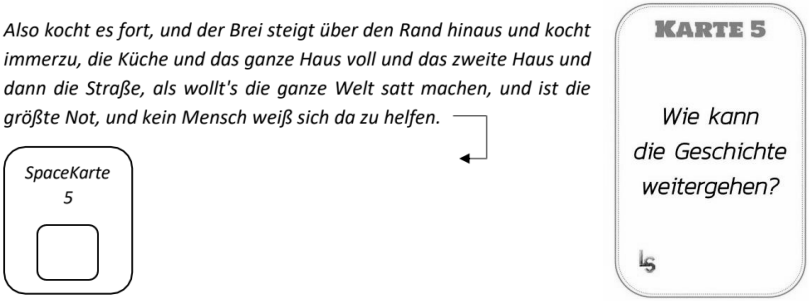
Setzt danach immer ein ✓ in den Kästchen auf diesem Blatt.

42 Das Vorgehen dieser starren Tandem-Zuordnung kann nach der praktischen Erprobung des *LeseSystem* nicht als obligatorisch kategorisiert werden. Die Tandem-Zuordnung setzt voraus, dass es einen gleichgewichtigen Anteil an ›leseunerfahrenen‹ und ›leseerfahrenen‹ SuS in der Klassenkonstruktion gibt, was in der tatsächlichen Zusammensetzung der Schüler:innen nicht immer der Fall sein dürfte. Ferner können alltägliche Zwischenfälle zu organisatorischen Problemen führen und lassen sich lösen, indem die Option einer freien Partnereinteilung gewählt wird.

43 App *LeseSystem*>PLANET>Titel_der_Geschichte>SpaceKarten

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY-NC-ND

Die Texte der Stationen 1 bis 12 werden jeweils mit 6 bis 9 *SpaceKarten* während des Lesens unterstützt. Der Text wird so lange im Wechsel gelesen, bis alle *SpaceKarten* bearbeitet wurden. Zur Kennzeichnung der bearbeiteten *SpaceKarten* setzen die SuS ein ✓ im Kästchen.



Schmitz et al. (2021) haben in 31 Klassen eine ratingbasierte Beobachtung (Audioaufnahmen und Beobachtungsbögen) zur Implementierung von Leseförderkonzepten in den Regelunterricht durchgeführt. Sie halten fest, dass lediglich in 3 Prozent der Fälle auf eine explizit prozedurale Vermittlung von kognitiven Lesestrategien vonseiten der Lehrkraft hingewiesen wurde (vgl. ebd.: 131, 138). Short und Ryan (1984) halten nach der Durchführung ihres metakognitiven Interventionsprogramms zur Überwachung des Textverständnisses fest, dass weniger geübte Leser:innen in der tatsächlichen Anwendung von Lesestrategien wenig motiviert sind (vgl. ebd.: 225). Wie Davis (1968) anführt, wird das Ziel einer Vermittlung grundlegender mechanischer Fertigkeiten innerhalb eines systematisch geplanten Lesesettings verfolgt (vgl. ebd.: 542 f.). Um dieses Ziel erreichen zu können, nimmt das Tandem-Lesen den individuellen Lernstand der SuS in den Mittelpunkt und unterstützt mit dem Einsatz von Lernstrategien das Verstehen des gelesenen Textes bereits während des Lesens (vgl. Hasselhorn 1992: 47). Es wird die Annahme geteilt, dass Fördermaßnahmen im Leseverstehen nicht nur als Angebot zur Verfügung stehen, sondern explizit kenntlich gemacht und obligatorisch durchzuführen sind.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Mikroebene:	(II.)	Trainieren niedriger Basiskompetenzen ✓
	(III.)	Einsatz von Lesestrategien ✓
	(IV.)	Kollaboratives Lernen ✓
	(VI.)	Förderung der Lesemotivation ✓
	(VII.)	Kombination der Fördermethoden ✓
Makroebene:	(III.)	Ressourcenschonender Einsatz von Material ✓
	(IV.)	Kompatibilität zwischen bekannten und unbekannten Unterrichtsroutinen durch aufbereitete Materialien ✓

Mikro- und Makroanalyse: (II.) Der einleitende Teil dieses Kapitels hat bereits deutlich gemacht, dass es sich mit dem Tandem-Lesen bzw. den Lautleseverfahren um eine Methode handelt, die schwerpunktmäßig die basalen Fertigkeiten des Lesens, die Leseflüssigkeit, trainiert. (III.) Mit der Integration der Strategiekarten *SpaceKarten* wird eine Kopplung an hierarchiehohe Prozesse (z. B. Inferenzbildung durch Wiederholungsstrategien) erprobt. Während des Tandem-Lesens bearbeiten die SuS im Wechsel insgesamt sechs bis neun verschiedene *SpaceKarten*, von denen im Durchschnitt die Hälfte auf inhaltliche Wissensabfragen zu Textinhalten und die zweite Hälfte auf lesestrategische Fragen abzielt.[44] Die letzte *SpaceKarte* bezieht sich auf eine metareflexive Beantwortung bezüglich der eigenen Lehren, die mit der Geschichte einhergehen. (IV.) Die Zusammenarbeit der SuS ist für das Tandem-Lesen obligatorisch. SuS kooperieren hier nicht nur– das wäre der Fall, wenn sie den Text lediglich abwechselnd lesen würden – sondern benötigen ihre gegenseitige Unterstützung, wenn z. B. über den Fortgang der Geschichte zu reflektieren ist. (VI.) Auf diese Weise übernehmen die SuS Aufgaben im Tandem-Lesen[45] und können durch die soziale Nähe in eine motivationsfördernde Leseumgebung wachsen. (VII.) Durch den Einbezug der soeben genannten Elemente entsteht eine kombinierte Fördermethode. (III. und IV.) Durch die digitale Umsetzung der *SpaceKarten* wird das Material für ihre ana-

44 Die in jeder Geschichte wiederkehrenden Strategiefragen sind: *Stelle deinem Partner eine Frage über den Textabschnitt./Fasse den Abschnitt zusammen./Wie kann die Geschichte weitergehen?*

45 Untersuchungen von Leseprogrammen in den Klassenstufen der Primarschulen (vgl. Cheung/Slavin 2005: 262) und Mittel- und Oberstufe zeigte den positiven Effekt (Effektgröße von +0.32) kooperativer Lernprogramme (vgl. Slavin et al. 2008: 291).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

loge Herstellung eingespart. Eine kleine Beispielrechnung demonstriert ihren Vorteil: Gehen wir von einer Klassengröße von 20 SuS aus, ergibt sich folgende Rechnung.

20 SuS = 10 Tandems = 10 Strategiesets
1 Strategieset = 6 Karten → 6 Karten für jedes Tandem = 60 Karten

5.3.3 Kollaboratives *Storyboard*

Durkin (1978) untersuchte in einem Beobachtungszeitraum von 4.500 Minuten Klassenstufen der dritten bis sechsten Klasse. Beobachtungen, die in den vierten Klassen durchgeführt wurden, richteten ihren Fokus auf die Vermittlung von Lese- bzw. Lernstrategien. In der Auswertung zeigte sich, dass Lehrkräfte für die Vermittlung von Strategien zur Förderung des Leseverstehens mit insgesamt 28 Minuten in ihrem Unterricht weniger als 1 Prozent für diesen Aufgabenbereich verwendet haben (vgl. ebd.: 494, 497–498). Die von Ness (2008) durchgeführte Folgestudie in den Klassen der Sekundarstufe I wertete neben 2400 Minuten direkter Unterrichtsbeobachtung acht offene Interviews mit Lehrkräften der Sekundarstufe aus und kommt zu ähnlichen Befunden. Unterricht, der sich primär auf das Leseverstehen fokussierte, stellte kein wesentliches Mittel des Deutschunterrichts dar. In der Auswertung der Interviews hat keine der acht Lehrkräfte erwähnt, dass Lesestrategien für SuS unterstützend zum Leseverstehen beitragen können (vgl. ebd.: 80, 87). Beide Studien lassen erkennen, dass der Schwerpunkt der beobachteten Unterrichtsstunden nicht auf der Vermittlung, sondern der Überprüfung des Leseverstehens lag. Diese Befunde sind insofern als problematisch zu bewerten, als dass der positive Einfluss von Lesestrategien auf das Leseverstehen bewiesen wurde (vgl. OECD 2021: 9,11). So konnten Bilal et al. (2013) mit der in acht katarischen Schulklassen durchgeführten Studie einen positiven Effekt im Verstehen von Kurzgeschichten durch die Vermittlung der Geschichtengrammatik in der Experimentalgruppe nachweisen. Gurney et al. (1990) konnten einen positiven Effekt bei einer Gruppe von SuS mit diagnostizierten Lernschwächen nachweisen (vgl. ebd.: 340). Die aktuellere Studie von Yousef (2019) kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Mit insgesamt 70 ägypti-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

schen SuS einer 6. Klasse wurde im englischen Fremdsprachenunterricht die unterstützende Wirkung der Geschichtengrammatik bestätigen und insbesondere auf die Relevanz einer direkten Instruktion verwiesen (vgl. ebd.: 14 f.; s. a. Stetter/Hughes 2010: 115; 116). Die kleinste Gemeinsamkeit findet sich in narrativen Texten auf temporaler Ebene: Die Anfangssituation verändert sich durch ein Geschehen, die meist mit einem drängenden Problem einhergeht, und mündet damit in eine Endsituation bzw. einen Endzustand (vgl. Grabe et al. 2009: 80 a. a. O. Schmid 2005: 13–16). Diese Zustandsveränderung wird durch einen handelnden Agenten herbeigeführt (vgl. Schmid 2014: 2). Das Ende der Geschichte führte entweder zu einem Erreichen oder eines Verfehlens des in der Anfangssituation festgelegten Ziels (vgl. Bal 1997: 3). Zwischen Anfangs- und Endsituation beeinflusst dann mindestens eine intentional handelnde Figur das Geschehen.[46] Hier kann es durch andere Figuren oder externe Wirkungsfaktoren zu Widerstand oder Hilfe im Erreichen des Handlungsziels kommen (vgl. Jesch/Kniffka 2020: 81). Diese einzelnen Teile einer Geschichte, die Elemente der *Story Grammar*, lassen sich konzeptionell trennen und von Leser:innen schlussfolgernd identifizieren (vgl. Amer 1992: 712).[47]

Das *LeseSystem* versucht an dieser Stelle, mit der Erstellung eines sogenannten *Storyboards* die hierarchiehohen Ebenen des Lesens (Makrostrukturbildung: Superstrukturen) zu fördern, indem das von Bay (2022) konzipierte und durch ikonische Visualisierungen unterstützte Schema als Grundlage verwendet wurde. Ziel ist es, den SuS ein deklaratives Wissen über die handelnden Figuren und die Handlungsstruktur der narrativen Texte zu vermitteln (vgl. Bay 2022: 128). Der Einsatz des *Storyboards*, das die *Story Grammar* der Texte strukturiert, kann als eine für alle Alters- und Klassenstufen effektive Möglichkeit verstanden werden, um SuS ein Gespür für die Geschichten zu geben und ihre Lesekompetenz zu fördern (vgl. Lehr 1987: 550; s. a. *Story Grammar* im Fremdsprachenunterricht bei

46 Durch die Zuschreibung eines intentionalen Handelns können diese Figuren mit menschenähnlichen Merkmalen klassifiziert werden (vgl. ebd.).

47 Schmid (2014) unterscheidet zwischen vermittelten narrativen Texten (die Zustandsveränderung wird von einem Erzähler berichtet) und mimetisch narrativen Texten (Zustandsveränderung wird ohne vermittelnde Erzählinstanz vorgestellt) (vgl. ebd.: 8). Diese Einteilung hat für die Arbeiten mit den Texten des Leseförderprogramms keine bedeutende Rolle.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY-NC

Youssef 2019).[48] Die Relevanz des semantischen Kontextes zur Unterstützung des leserinnenseitigen Vorwissens im Verstehens- und Erinnerungsprozess konnten Bransford und Johnson bereit 1972 in ihrer Studie belegen. In ihrem Experiment wurden die Teilnehmenden in zwei Gruppen aufgeteilt. Eine Gruppe der teilnehmenden SuS folgte einer mündlich erzählten Handlung ohne Bildkontext. Der zweiten Gruppe wurde ein passendes Bild vorgelegt. In der Auswertung zeigte sich, dass SuS, denen das Bild vorgelegt wurde, eine höhere ›Verstehensrate‹ hatten (vgl. Bransford/Johnson 1972: 719 f.). Nach dem praktischen Erproben der von Bay (2022) konzipierten ikonischen Visualisierungen und ihren Begrifflichkeiten wurden leichte Modifizierungen unternommen. Die nachfolgenden Begrifflichkeiten und ihre zugehörigen Visualisierungen (vgl. Tabelle 11) werden im Rahmen des *Storyboards* zur Unterstützung bei der Strukturierung des Handlungsgeschehens eingesetzt.

(1) Welt und Figur
(2) Handlungsauslöser
(3) Handlungsziel
(4) Handlung
(5) Gegner:in
(6) Helfer:in
(7) Wirkungsmacht *oder* Ereignis
(8) Handlungsziel erreicht
(9) Handlungsziel nicht erreicht

48 An dieser Stelle möchte der von Schmitz et al. (2021) postulierte unspezifische Zugriff von Lern- und Lesestrategien für fiktionale Texte (vgl. ebd.: 126) mit dem Verweis auf die Möglichkeit eines kombinierten Einsatzes von Lernstrategien gemeinsam mit der Vermittlung der *Story Grammar* narrativer Texte revidiert werden.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

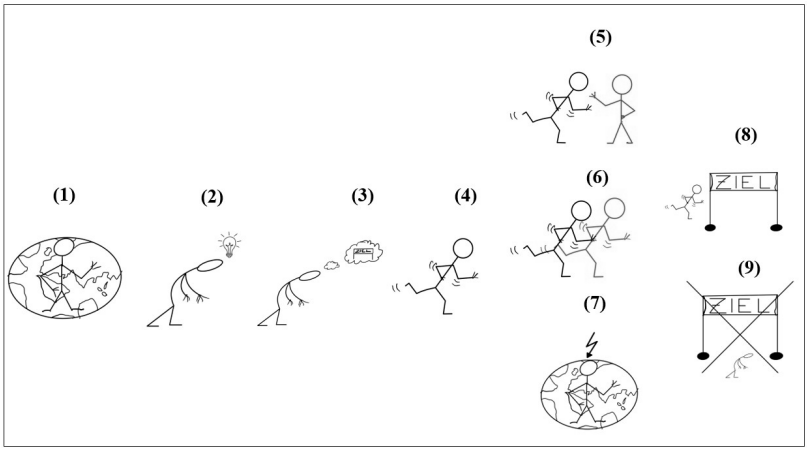
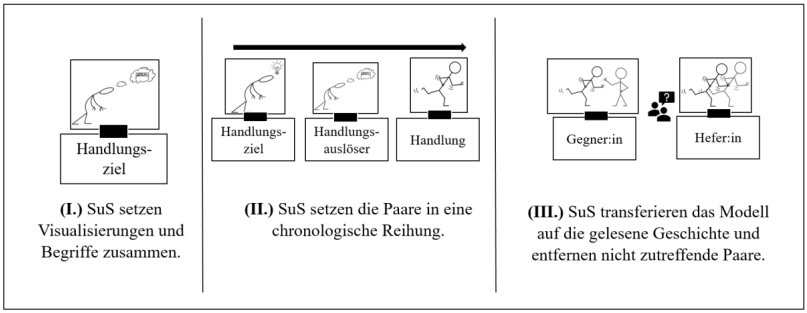


Abbildung 10: Aufbau des Storyboards (in Anlehnung an Bay 2022)

Durchführung: Das *Storyboard* wird im Anschluss an das Tandem-Lesen erstellt. Die Elemente des *Storyboards* (ikonische Visualisierungen und Begriffe) liegen den SuS in einer einmaligen Ausfertigung vor. In einem ersten Schritt setzen die SuS die Visualisierungen und Begriffe zusammen, um anschließend die Paare in die korrekte chronologische Reihung zu bringen. Auf Grundlage der gelesenen Geschichte transferieren die SuS die Inhalte mit den Elementen des *Storyboards* und entfernen gegebenenfalls die nicht passenden Elemente.



https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

In Anlehnung an die Analyse von Dimino et al. (1995) ist beim Einsatz des *Storyboards* in den ersten Stationsdurchläufen eine Anleitung und Modellierung durch die Lehrkraft erforderlich, bis die SuS das *Storyboard* selbstständig zusammenfügen können (vgl. ebd.: 69).

Mikroebene:	(II.)	Trainieren höherer Basiskompetenzen ✓
	(V.)	Aufbau eines Textstrukturwissens ✓
	(VI.)	Förderung der Lesemotivation ✓
	(VII.)	Lesen und Schreiben verbinden ✓
	(IX.)	Ko-Konstruktive Unterrichtsplanung ✓
Makroebene:	(III.)	Ressourcenschonender Einsatz von Material ✓
	(IV.)	Kompatibilität zwischen bekannten und unbekannten Unterrichtsroutinen durch aufbereite Materialien ✓

Mikro- und Makroebene: (II. und V.) Der Einsatz des *Storyboards* kann das Wissen über die superstrukturellen Verbindungen narrativer Texte fördern. Wird dieses Ziel in die didaktische Gestaltung übersetzt, stellt sich die Frage, wie die Herstellung einer »Verbindung« zwischen Text und Leser:innen gefördert werden kann. Das *Storyboard* kann deshalb sowohl als Mittel und Ziel verstanden werden: Erfahren die SuS, dass semantische Einheiten für narrative Texte auf globaler Ebene kennzeichnend sind, verfügen sie über ein langfristiges und nachhaltiges Wissen, das auf weitere Texte transferiert wird. Das vorhandene Textstrukturwissen kann dann bei einer ausreichenden Automatisierung genutzt werden, um Verstehensprobleme zu überbrücken, die bei neu zu lesenden Geschichten auftreten können. (VI., IX. und III.) Mit der Vermittlung von Lesestrategien geht eine handlungsorientierte Zielsetzung einher. Das ist Ziel es, dass SuS über einen selbstgesteuerten Leseprozess verfügen, der sich an unterschiedliche Kontexte bzw. Situationen anpasst. Damit nun die SuS diese Selbststeuerung tatsächlich erlernen können, heißt das für das Format der Unterrichtsdarstellung, dass die lehrkraftseitige Fremdsteuerung so weit wie möglich (und nötig) zurückzufahren ist (vgl. Philipp 2012a: 13). Durch die kleinschrittige Erarbeitung des *Storyboards* kann die Lehrkraft so in den Hintergrund treten und nur bei schülerinnenseitigem Bedarf unterstützen. SuS können sich als kompetente Mitwirkende wahrnehmen und im sozialen Raum – dem Klassenzimmer – eine bedeutende Rolle übernehmen. Der Einsatz der extramentalen Visualisierungen, die als

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

eine Übertragung der abstrakten Schrift in eine ikonische Veranschaulichung zu verstehen sind, begleitet und fördert das Textverstehen (vgl. Jesch/Staiger 2016: 63). Hierbei bedarf es einer Kombination mit lesestrategischen Operationen wie dem im Storyboard genutzten Textstrukturwissen, um die Erschließung der literarischen Texte zu unterstützen (vgl. ebd.: 69). (VII.) Eine Kombination von Lesen und Schreiben kann durch eine Absicherung des im Plenum besprochenen Wissens in schriftlicher Form über ein vorgefertigtes Arbeitsblatt erfolgen. Die ikonischen Visualisierungen werden in chronologischer Reihung gemeinsam mit freien Textfeldern dargestellt und können für die jeweiligen Geschichten zusammengefasst werden. Dieser Phasenabschnitt wird jedoch als ›nicht bindend‹ kategorisiert, da nicht einzuschätzen ist, wie viel Zeit in den einzelnen Klassen für die Bearbeitung des Tandem-Lesens und des im Plenum zusammengetragenen Storyboards benötigt wird. (IV.) Die Erstellung des *Storyboards* wird SuS und Lehrkräfte mit einer unbekannten Herangehensweise zur Analyse narrativer Texte konfrontieren. Mithilfe einer simplen und leicht verständlichen visuellen Darstellung und Begrifflichkeiten, die SuS und Lehrkräften in der Regel aus Fabel- und Märchengeschichten bekannt sind, wird an bestehendes Wissen angeknüpft. Zudem stehen digitale Übungsaufgaben bereit, mithilfe derer das Schemawissen überprüft und mental verinnerlicht werden kann.[49]

5.4 Individuelle Förderung der Lesemotivation

Die digitalen *LeseSpiele* und die Family-Ecke versuchen sich eines motivationsförderlichen Lesesettings, das unter dem Wissen von positiven Effekten der Anschlusskommunikation, *Peers* und primäre Sozialisationsinstanzen miteinbezieht. So zeigte die Meta-Analyse von Sénéchal und Young (2008), die sich auf Eltern-Kind-Leseaktivitäten fokussierte und 16 Interventionsstudien mit insgesamt 1340 Familien untersuchte, dass die Einbeziehung der Eltern einen positiven Einfluss auf den Leseerwerb der Kinder hatte (d=0.65) (vgl. ebd.: 8). Bonanati et al. (2021) haben das schulbasierte und in Kooperation mit Eltern und Schulen organisierte Leseför-

49 App *LeseSystem*>Planet>Geschichten>Geschichte X>Story-Chef

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

derprogramm »LIFE – Lesen in Familien erleben« auf die Wirkung elterlicher Unterstützung beim Lesenlernen von Primarstufenschüler:innen untersucht. Aus Elternperspektive zeigten sich signifikant positive Effekte unter dem Aspekt der Häufigkeit von Gesprächen über Gelesenes. Auch ein halbes Jahr nach Programmende konnte dieses Ergebnis bestätigt werden. Im Vergleich zur Experimentalgruppe, die am LIFE-Programm teilgenommen hat, berichteten Eltern der Kontrollgruppe, dass sie sich etwas weniger häufig mit ihren Kindern über Gelesenes unterhalten (vgl. ebd.: 292, 296 Tab. 4). Im Fokus des *LeseSystem* stehen bei der Umsetzung von Möglichkeiten zur Anschlusskommunikation mehrsprachige Spiele, die als erster Ansatz zu werten ist, um der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit aller SuS im Schulalltag Raum zu geben.

5.4.1 Digitale *LeseSpiele*

Die digitalen *LeseSpiele* kommen nach der Erstellung des *Storyboards* zum Einsatz. Je nach individueller Unterrichtssituation werden die *LeseSpiele* zum Ende der Unterrichtsstunde oder im außerunterrichtlichen Rahmen durchgeführt.

Durchführung: Jede Geschichte wird durch eine Auswahl von sechs bis sieben *LeseSpielen* unterstützt. Die Spiele sind auf unterschiedliche Schwierigkeitsstufen angesetzt und können von den SuS frei ausgewählt werden. Durchzuführen sind die Spiele am Smartphone oder Tablet.[50] Folgende *LeseSpiele* stehen in jeder Station des *LeseSystem* zur Verfügung:

50 App *LeseSystem*>PLANET>Geschichten>Geschichte X

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Richtig oder falsch?

Mit dem Entscheidungsspiel *Richtig oder falsch?* wird das Textwissen der SuS getestet. Aussagen über die Inhalte der Geschichte werden entsprechend den Feldern »richtig« oder »falsch« zugeordnet. Nach Fertigstellung können die Angaben auf ihre Richtigkeit kontrolliert werden.

Story-Chef

Mit dem Spiel *Story-Chef* kann das im Unterricht bereits erarbeitete *Storyboard* digital und individuell wiederholt werden. Die Aufgabe der SuS besteht darin, die Visualisierungen mit den passenden Zusammenfassungen zu verbinden. Nach Fertigstellung können die Angaben auf ihre Richtigkeit kontrolliert werden.

FilmStreifen

Im *FilmStreifen* werden die Handlungsabschnitte der Geschichte in eine chronologische Reihenfolge gebracht. Nach Fertigstellung können die Angaben auf ihre Richtigkeit kontrolliert werden.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

BlitzBild

Das kreative Denkvermögen wird mit dem *BlitzBild* gefördert. Die Aufgabe besteht darin, eine Zeichnung zu einem vorliegenden Textabschnitt zu entwerfen.

Ein Beispiel für die kreative Umsetzung des *BlitzBild* wurde von einem Schüler, der an der Erprobung des *LeseSystem* teilgenommen hat, für die Station 12 entwickelt. Unter Einbezug des Textinhaltes zeigt die kreative Darstellung, dass zentrales Inhaltswissen und metareflexive Verarbeitungsprozesse des Schülers gewinnbringend umgesetzt wurden.

Aufgabe: »Das kleine blaue Kaninchen und seine Familie entfernen sich von ihrem Zuhause und wissen nicht, ob sie eines Tages dorthin zurückkehren werden.«
Schließe deine Augen und stelle dir die Szene bildlich vor.
Entwirf eine passende Zeichnung.

Kommentar: Mit dem in der Traumblase befindenden Auto wird auf das handlungsleitende rote Spielzeugauto verwiesen. Die Mimik des Kaninchens zeigt nicht nur den Gemütszustand der Figur, sondern macht eindrücklich deutlich, dass bei dem Schüler ein reflexiver und hierarchiehoher Verarbeitungsprozess zu erkennen ist.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Sprachen-Memory

Ausgewählte Wörter innerhalb der Geschichte (5–6 Wörter) werden mit Memory-Karten in verschiedenen Sprachen wiederholt. Zur Auswahl stehen insgesamt 20 Sprachen:

Albanisch, Arabisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Hindi, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch, Persisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Swahili (Ostafrika), Türkisch, Ukrainisch, Vietnamesisch, Yoruba (Westafrika)[51]

Mikro- und Metaebene: (II.; IV.; VI.) Durch die breite Auswahl an *LeseSpielen* kann eine Differenzierung im Schwierigkeitsgrad der einzelnen Aufgaben erzielt und individuelle Interessen berücksichtigt werden. Exemplarisch kann das Spiel *Story-Chef* im direkten Vergleich zum *FilmSteifen* zur Darstellung der Differenzierung herangezogen werden. Während der *Story-Chef* von SuS eine Zuordnung von ikonischen Visualisierungen und spezifischen Textinhalten verlangt, werden beim *FilmStreifen* die einzelnen Textelemente ohne Bezugnahme auf die Elemente des *Storyboard* in eine chronologische Reihenfolge gebracht. Das LeseSpiel *‚Richtig oder falsch?‘* testet das Wissen über zentrale Informationen und detailliertes Textwissen. Das *BlitzBild* möchte die SuS zur Herstellung eines mentalen Bildes auffordern. SuS wird im digitalen Format eine Textstelle vorgestellt, die sich gut für eine visuelle Darstellung eignet. (III.) Diese Beispielrechnung stellt den logistischen Aufwand dar, der für die analoge Materialproduktion im Bereich der *LeseSpiele* pro Klasse aufzubringen wäre.

1 Klasse; jedes Material in einer einmaligen Ausfertigung:

1 Station	=	5 *LeseSpiele*	+ 20 Sprachen-Memorys
12 Stationen	=	60 *LeseSpiele*	+ 240 Sprachen-Memorys
12 Stationen	=	300 Materialien für digitale Spiele	

51 vgl. Anhang 3: Sprachen-Memorys: Namensnennung der Korektor:innen

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(X.) Mit den Sprachen-Memorys wird über eine situative Leseförderung hinaus ein erster Ansatz zur Anschlusskommunikation zwischen Schule und Elternhaus geleistet. Aus jeder Geschichte wurden fünf bis sechs alltagsbekannte Wörter (z. B. Haus, Katze, Mädchen) ausgewählt und in je 20 verschiedensprachige *Sprachen-Memorys* eingefügt. Für alle Spiele besteht die Möglichkeit einer eigenständigen Lösungskontrolle, die jede nicht korrekt gesetzte Antwort nach der Überprüfung mit einem roten Rand markiert. Da es sich bei dem *LeseSystem* um eine webbasierte App handelt, besteht die Möglichkeit einer downloadfreien Nutzung über den Internet-Browser. Verfügt das Klassenzimmer über einen eigenen PC, können die *LeseSpiele* ebenso gemeinsam mit der Lehrkraft über den Beamer in einem großen Format projiziert und durchgeführt werden, wenn Bedarf nach Binnendifferenzierung besteht.[52]

5.4.2 Digitale *Family*-Ecke

Der Vorlesestudie 2019 ist zu entnehmen, dass Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss (51 %) im Vergleich zu Eltern mit höheren Abschlüssen (21 %) weniger vorlesen (vgl. Vorlesestudie 2019: 13). In der Folgestudie 2020 ist der Anteil von Eltern, die angeben, keine Zeit für das Lesen zu haben und dem Lesen wenig Spaß beimessen, mit 49 Prozent identisch hoch (vgl. Vorlesestudie 2020: 18, 26). Eine Interpretation dieser Befunde kommt dort zu kurz, wo eine simple Ursache-Wirkungskette von geringem Bildungsabschluss und seltenem Vorlesen insistiert wird. Diese Wirkungskette torpediert eine reflexive Interpretation, die zu fragen hat, inwiefern die Beschaffenheit des Angebots (Lesematerial) formal (z. B. der Schwierigkeitsgrad o. Länge des Vorlesetextes) und inhaltlich (z. B. das Thema des Textes) nicht an die Zielgruppe angepasst ist. Die Gestaltung der Leseförderung ist dann effektiv, wenn sie langfristig angelegt wird. Für seine Umsetzung heißt das, dass Leseförderung nicht allein im Unterricht stattfinden darf (vgl. Lenhard 2013: 146; Philipp 2012: 63). Elternhaus und außerschulische Einrichtungen dürfen nicht als abgetrennte Lernorte, sondern als für die schulische Leseförderung zentral betrachtet werden. Die Bemühungen in der Konzeption der *Family*-Ecke liegt deshalb

52 Browser-Version des Leseförderprogramms *LeseSystem* http://5578046.igen.app/pwa

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

erstens in der sozialen Einbindung des Lesens in die Lebenswelt der SuS (vgl. Hurrelmann et al. 1993) und zweitens in der Fortführung des ko-konstruktiven Lesesettings für den außerschulischen Bereich. Das familiäre Lesesetting wird maßgeblich durch die primären Sozialisationsinstanzen beeinflusst, die mit der Aufgabe konfrontiert sind, eine literarisch anregende Umgebung für die Heranwachsenden zu gestalten und damit den Kristallisationspunkt für den sprachbezogenen Fokus der Family-Ecke zu bilden: Das ko-konstruktive Lernsetting im *LeseSystem* möchte seinen Fokus nicht nur auf die Heranwachsenden, sondern ebenso auf die primären Sozialisationsinstanzen richten. In der Family-Ecke wird eine Übersetzungsaufgabe und thematisch nach Sprachen sortierte Übersicht der in den *LeseSpielen* verwendeten Sprachen-Memorys angeboten. Das Angebot »Sprachen-Memorys« beinhaltet dieselben Memory-Karten, wie sie in den *LeseSpielen* vorzufinden sind. Eine Unterscheidung ergibt sich in der digitalen Darstellung, die hier nicht nach Stationen, sondern nach Sprachen geordnet ist. Möchte sich jemand z. B. ausschließlich mit den Sprachen-Memorys »Kurdisch-Deutsch« beschäftigen, gelangen Familien über einen Klick auf die Übersichtsseite mit den insgesamt 12 verschiedenen Sprachen-Memorys. Das Angebot »Übersetzer:in« verbindet das gemeinsame Vorlesen mit der digitalen Übersetzung. Es werden insgesamt drei internationale Märchen in digitalem Format zur Verfügung gestellt. Die Texte können im Wechsel von Elternteil und Kind vorgelesen werden, farbliche Kennung machen die wechselnden Vorleseabschnitte kenntlich. Im Anschluss steht ein digitaler, nach unterschiedlichen Sprachen sortierter Fragebogen zur Verfügung. Dieser Fragebogen ist von dem Elternteil oder dem Kind in der jeweiligen Sprache auszufüllen. Besteht ein breites Angebot an Antworten, können die Inhalte zur Konstruktion einer neuen Station im *LeseSystem* verwendet werden. Dieses Angebot könnte gleichwohl positive Effekte auf das Kompetenzerleben von Eltern haben, da die in der Familie gesprochene Sprache für die Schule nicht nur interessant, sondern nutzbar gemacht wird.

Durchführung: In dem digitalen Spiel *Übersetzer:in* stehen drei internationale Märchen zur Verfügung, die im Wechsel zwischen Elternteil und Kind vorgelesen werden können. Die Texte liegen digital vor. Die Wech-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

selphasen sind farblich mit einem grünen oder roten Punkt kenntlich gemacht. Anschließend können ausgewählte Wörter des Märchens von Elternteil oder SuS in einem vorgefertigten digitalen Dokument eingetragen werden. Die ausgefüllten Dokumente werden mit dem Button »Senden« an die offizielle E-Mail-Adresse des *LeseSystem* weitergeleitet und können für den Aufbau einer neuen *Station* genutzt werden. Sprachen-Memorys können nach eigenem Interesse und Familiensprachen ausgewählt und wiederholt werden.

Mikroebene:	(II.)	Trainieren niedriger Basiskompetenzen ✓
	(X.)	familiale Anschlusskommunikation ✓
Makroebene:	(III.)	ressourcenschonender Einsatz von Material ✓

(II. und X.) Eine familiale Anschlusskommunikation ist in allen drei Angeboten gegeben bzw. setzt die Bearbeitung der Angebote voraus. Mit dem Angebot *Übersetzer:in* wird zudem das Vorlesen und damit die Leseflüssigkeit im kooperativen Setting (hier nicht kollaborativ, da keine Strategiekarten) gefördert. (III.) Die digitalen Textversionen bieten den Vorteil eines simplen Abrufens. Die Konstruktion der Fragebögen wäre ohne die digitale Version aufgrund der mit ihr einhergehenden Auswertung zur Erstellung der neuen Stationen nicht umsetzbar.

5.5 Zusammenfassung

Mikroebene:	(VII.)	Kombination der Fördermethoden ✓
Makroebene:	(III.)	Ressourcenschonender Einsatz von Personal, Zeit, Kosten, Material ✓

(VII.) In dem vorliegenden Kapitel wurden die Inhalte des Leseförderprogramms unter der Mikro- und Makroebene des in Kapitel 4 erstellen Anforderungsprofil analysiert. Die Konstruktion des Anforderungsprofils stützte sich auf das im theoretischen Teil dargestellte multifaktorielle Lesekompetenzmodell aus didaktischer Perspektive. Ziel war es, mit dem

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Leseförderprogramm erste Schritte zu gehen, um zentrale Inhalte des Lesekompetenzmodells (Leseflüssigkeit, Lesestrategien, Selbstbestimmung, angenehme Leseumgebung, Anschlusskommunikation) in die Leseförderung aufzunehmen. Durch die breite methodische Zusammensetzung der Aufgaben im *LeseSystem* konnten mehrere Förderschwerpunkte kombiniert werden. Das kollaborative Tandem-Lesen und die kokonstruktive Erstellung des *Storyboards* stellen die zentralen Bausteine zur Förderung basaler Kompetenzen dar. Die daran anknüpfenden digitalen *LeseSpiele* können die individuellen Interessen der SuS fördern und unterschiedliche Anforderungsebenen abdecken (z. B. *Richtig oder falsch:* grundlegende Wiederholung von Textinhalten u. *BlitzBild* mentales Modell im Gedächtnis aufbauen). Das Lesekompetenzmodell legt seinen Schwerpunkt auf die Rolle der Sozialisationsinstanzen und ihre Anschlusskommunikation und widmet sich der Frage, wie die inhaltliche Gestaltung dieser Kommunikation für eine nachhaltige Leseförderung zu gestalten ist. Hierbei bildet der Versuch, eine Passung an die soziale Umwelt der SuS zu schaffen, das Schlüsselelement. Hier wird das Element »Mehrsprachigkeit« als wertvolle Ressource betrachtet, um eine Anschlusskommunikation herzustellen. Gelingen kann eine solche Förderung nur dann, wenn das pädagogische Personal permittiert, dass Ihnen unbekanntes Wissen über weniger bekannte Sprachen nicht als Gefahren gegenüberstehen. Der Gedanke stützt sich auf einen der drei zentralen Aktionsbereiche, der im Rahmen der ›Durchgängigen Sprachbildung Freiburg‹ als horizontale Dimension (z. B. Einbeziehung der Eltern, Gogolin 2018) dargestellt wird. Die vorbehaltlose Unterstützung der Eltern und aller Mehrsprachigkeitsbemühungen (vgl. Gretsch 2015: 5) stellen den Ausgangspunkt zur Gestaltung der Family-Ecke dar. Dieses Bewusstsein möchte das Wissen um eine inter-institutionelle Vernetzung durch Gewährleistung der durchgängigen Förderung in den Mittelpunkt rücken lassen. An diesem Bildungsprozess werden alle Sozialisationsinstanzen einbezogen, die in der sozialen Umwelt der SuS bedeutende Rollen einnehmen (vgl. ebd.: 3). Die Institution Schule passt unter Berücksichtigung der familialen Voraussetzung das Angebot adäquat an. Wie bereits ersichtlich wurde, wird die Anschlusskommunikation im dargestellten Lesekompetenzmodell unter einem Blickwinkel gestaltet, der sich an den bestehenden

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Ressourcen der SuS orientiert. Wenn SuS durch das Vorhandensein umfassender Lesekompetenz als handlungsfähige Subjekte innerhalb der Gesellschaft auftreten möchten, bedarf es eines Ortes, an dem sie eine handlungsfähige Rolle einnehmen. Brizić versteht die Institution Schule unter anderem als einen Austragungsort, einen sozialen Raum, in dem »Stimmen mit all ihren Kompetenzen aufeinandertreffen, nicht nur vielsprachig, sondern auch vielstimmig« (Brizić 2022: 19). Die heterogene Schülerzusammensetzung zeichnet sich durch die Koexistenz verschiedener Sprachen aus. In dieser simplifizierten Erläuterung verstehen wir diese Gruppe als eine homogene Stimme. Sie ist als eine von vielen Stimmen in der Institution Schule zu verstehen. Eine zweite Stimme bilden die statushöheren Gruppen, Lehrkräfte und Schulleitung.[53] Diese Vielsprachigkeit der statusniedrigen Gruppen ist *prinzipiell* in allen Räumen und Orten der Schule *hörbar*. Die Frage, ob sie in der Institution Schule *tatsächlich hörbar* wird, entscheiden sich durch die Disparität in der Gewichtung der Stimmen: Nicht die Stimmen der statusniedrigen Personengruppen, sondern die der statushöheren (Lehrkräfte, Schulleitungen) entscheiden, ob mit der Berücksichtigung von Vielsprachigkeit die Stimmen der statusniedrigen Personen gehört werden. Wie es nun um die (Nicht-)Berücksichtigung von Vielsprachigkeit an deutschen Schulen steht, zeigen bereits Befunde aus Gogolins (2008 [1994]) Untersuchung zum monolingualen Habitus an deutschen Schulen. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung unter Lehrpersonen belegen das Vorherrschen dieser monolingualen Orientierung trotz einer schon damals bestehenden vielsprachigen Schülerschaft. In einem Interview mit einer Schulleitung an einer Bielefelder Grundschule halten Gomolla und Radtke (2009) fest, dass der mangelnde Schulerfolg von Migrantenkindern durch Schulleitungen auf vermeintlich bestehende sprachliche Schwierigkeiten (z. B. im Satzbau) und somit als individualisiertes Scheitern klassifiziert wurde (vgl. ebd.: 245). Hier

53 Das Beispiel möchte das Anliegen des Sprachen-Memorys erläutern und wurde in zwei übergeordnete Stimmen geteilt: die der statusniedrigen und statushohen Personengruppen. Es handelt sich hier um ein stark vereinfachtes Beispiel und kann nicht als ›reales Abbild‹ interpretiert werden.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

zeigt sich eine subtile Form des Linguizismus[54] (Dirim/Mecheril 2018), die sich in einer Fehleinschätzung über die Kompetenz von Menschen anderer sprachlicher Herkunft zeigt und darauf zurückzuführen ist, dass sie aufgrund des Sprechens einer prestigeärmeren Sprache zurückzuführen ist (vgl. Sprinsits 2015: 93). Folgende Reflexionsfrage ergibt sich: Wie können die vielsprachlichen Stimmen der SuS – die im *LeseSystem* als Kompetenzen verstanden werden – als Ressourcen im Unterricht nutzbar gemacht werden? Einen ersten Ansatz zur Beantwortung der Frage kann der Einsatz von *Sprachen-Memorys* liefern, indem sie Mehrsprachigkeit als ein Potenzial betrachten, das sich nicht nur lebensweltlich, sondern in den Bildungsinstitutionen entfalten kann (vgl. Fürstenau 2011: 34) und sich ebenso gegen subtilen Linguizismus in der Institution Schule richtet. Hier sei auf die von Barak et al. (2022) durchgeführte Studie hinzuweisen, die den Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und Sprachstörung beim Lernen neuer Wörter untersuchte. Barak et al. teilten Probanden, 101 Vorschulkinder, in vier Gruppen russisch (r) und hebräisch (h) sprechender SuS ein: (1. bilingual (r-h) und 2. monolingual (h) mit TLD *(Typical Language Development)* 3. bilingual (r-h) und 4. bilingual (h) mit DLD *(Developmental Language Disorder)* ein. Alle Gruppen erlernten zwölf unbekannte Wörter aus dem Hebräischen *(Novelwords)*. Während des Lernens wurden sechs Wörter mit Bildern täglich vertrauter Gegenstände (z. B. ein Boot) und sechs Wörter mit unbekannten Objekten präsentiert. Die Befunde der Studie belegen, dass die TLD einen signifikanten Effekt auf den Lernfortschritt nimmt, während die Zweisprachigkeit keinen negativen Einfluss hat. Zudem unterschieden sich zweisprachige Kinder beim Erlernen der neuartigen Wörter nicht von einsprachigen Kindern (vgl. ebd.: 6,8,9; s. a. Lenhard/Lenhard 2018 zur Diagnostik von Lesestörung bei Mehrsprachigkeit). Als Migrationsgesellschaft wird eine Gesellschaft verstanden, die sich durch die Konstitutivität und der damit einhergehenden Dauerhaftigkeit von Migration charakterisiert (vgl. Karayakali 2015: 369). Das Bewusstsein um die Tatsache,

54 Linguizismus ist eine spezifische Form von Rassismus, der auf der Grundlage von Vorurteilen gegenüber von Menschen gerichtet ist, die eine bestimmte Sprache sprechen, welche von den Normen der Mehrheitsgesellschaft abweicht (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 57).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, bedarf im didaktischen Handeln einer migrationspädagogischen Perspektive, die diese Pluralität mit Achtsamkeit und Anerkennung aufnimmt (vgl. Mecheril 2010: 182) und als »Motor« für gesellschaftliche Veränderung und Modernisierung versteht (vgl. Mecheril 2016: 9). Die mitgebrachten Sprachen dürfen in der Institution Schule nicht als vom Regel- und Normalfall abweichende Sonderfälle klassifiziert werden (vgl. Christ 2009: 39). Mit ihrer Rolle werden somit Anforderungen an die bestehende gesellschaftliche und institutionelle Ordnung effiziert, die einer adäquaten Anpassung an migrationsspezifischeAnforderungen – auch seitens des Bildungssystems – erfordert (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010: 31). Gerade das Einbeziehen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit möchte deshalb dem sprachenpolitischen Agieren und seinem negativen Einfluss auf den Stellenwert und das Prestige von Sprachen (Krumm 2021) entgegenwirken, um auf dem ›Sprachenmarkt‹ (Bourdieu 1990: 20 ff.) den Wert der mitgebrachten Sprachen zu würdigen. Zudem wird das Ziel angestrebt, dem von Skutnabb-Kangas (1988) in der *Declaration of Children's linguistic human Rights* angeführten Anspruch Rechnung zu tragen, sich positiv mit seiner *Mother Tongue* zu identifizieren und darin von anderen akzeptiert und respektiert zu werden (vgl. ebd.: 19; s. a. Krumm 2009). (III.) Der ressourcenschonende Einsatz ergibt sich durch die digitale Unterstützung des Leseförderprogramms, das die Materialien bereitstellt und auf das eine individuelle (Lese-)Förderung angewiesen ist.

1 Klasse; jedes Material in einer einmaligen Ausfertigung:
12 Stationen = 300 Materialien für digitale Spiele
12 Stationen = 90 digitale Strategie-Karten

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

6 Diskussion

Aufgrund fehlender zeitlicher und finanzieller Ressourcen kann in dieser Arbeit keine Untersuchung über die Evidenz des Leseförderprogramms selbst stattfinden. Grundsätzlich bestünde bei einer größeren Ressourcenausstattung die Möglichkeit, dass die Lernförderlichkeit des *LeseSystem* in einem Mixed-Methods-Design untersucht wird. Eine standardisierte Messung der Lesegeschwindigkeit könnte auf Satzebene durch SLS 2–9 und umfassender auf Wort-, Satz- und Textebene durch den Einsatz von ELFE II in einem Pre- und Posttest ermittelt werden. Des Weiteren hätten teilstandardisierte Interviews mit SuS vor, während und nach Ende des Leseförderprogramms qualitative Ergebnisse bezüglich einer möglichen Lesemotivationsförderung und Stärkung des Leseselbstkonzeptes liefern können. Die Ansätze des *LeseSystem* sind als erste progressive Schritte zu verstehen, um evidenzbasierte Lesefördermaßnahmen wie das Lautleseverfahren (vgl. Rosebrock/Nix 2008), Lern- und Lesestrategien (vgl. Munser-Kiefer 2014) in einem ko-konstruktiven Lernsetting mit dem Ziel eines selbstregulierten Leseprozesses (vgl. Philipp 2012) in der Praxis umzusetzen. Anforderungen für ihre nachhaltige Förderungen wurden auf der Basis des bestehenden Forschungsstandes (vgl. Kap. 2.2.1) und mit Bezugnahme auf das multifaktorielle Lesekompetenzmodell (vgl. Kap. 2.3) erweitert. Die Erstellung des Leseförderprogramms ist auf einen Impetus zurückzuführen, der seinen Kern in dem schulischen Auftrag zur Verwirklichung von Chancengleichheit findet (vgl. Sturm 2013: 67). Auf der Metaebene des Anforderungsprofils gilt es zuerst die Praktikabilität des *LeseSystem* unter den Aspekten »Darstellung und Verständlichkeit«, »Inhalt« und »Allgemeiner Teil: Praxisnähe« zu analysieren. Hierzu wer-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

den die zentralen Informationen eines Interviews dargestellt, das mit einer Lehrkraft geführt wurde, die in einer der drei Klassen bei der Durchführung des Förderunterrichts durchgehend beteiligt war. Daran anschließend wird sich der Passung zwischen dem in Kap. 2.3 aufgeschlüsselten multifaktoriellen Lesekompetenzmodell und seiner praktischen Umsetzung im *LeseSystem* gewidmet.

Darstellung: Das Förderprogramm wurde von der Lehrkraft im Allgemeinen als ›übersichtlich‹ eingestuft. Bezüglich des App-Aufbaus wurde angeführt, dass es jedoch in den ersten Durchlaufphasen eine Anleitung zur Nutzung seitens der Lehrkraft bedarf. Nach einer kurzen Einarbeitungsphase sieht die Lehrkraft jedoch keine Probleme darin, dass SuS die App des *LeseSystem* selbstständig nutzen können. Zum analogen Textmaterial wurde ebenfalls auf eine notwendige Einarbeitung hingewiesen. Nicht nur die Methode des Tandem-Lesens, sondern insbesondere die zwischen dem Lesewechsel zu beantwortenden Strategiekarten seien für die SuS grundlegend neu. In der didaktischen Konsequenz schlägt die Lehrkraft vor, dass in der ersten Runde der Programmdurchführung nicht unmittelbar in die Partnerarbeitsphasen übergegangen wird, sondern eine Erprobung im Plenum gemeinsam mit Anleitung der Lehrkraft stattfindet.

Inhalt: Die Inhalte wurden in einem ersten Schritt unter dem methodischen Vorgehen des *LeseSystem* bewertet. Es kann festgehalten werden, dass die Lehrkraft sowohl die *SpaceKarten* als das *Storyboard* als sinnvolle Fördermaßnahmen bewertet. So hat die Lehrkraft angeführt, dass die *SpaceKarten* für SuS eine unterstützende Funktion beim Lesen haben können. Für die Durchführung des Tandem-Lesens wurde angeführt, dass bei einer zu großen Gruppengröße (hier n=25) die Lautstärke innerhalb eines Klassenzimmers keine ruhige Lernumgebung schafft. Bei einer Teilung der Klasse in zwei gleich große Gruppen bestünde kein Problem. In der gemeinsamen Durchführung des *LeseSystem* wurde die Klasse in einigen Stunden getrennt unterrichtet. Eine ruhigere und konzentrierte Arbeitsphase war aus der Beobachtung der Lehrkraft erkennbar, wenn sich die Gruppengröße auf ca. 12–13 SuS belief. Das *Storyboard* wurde für das Verstehen der Handlungsabläufe als nützlich eingestuft.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY-NC-ND

So hat die Lehrkraft im Interview erklärt, wie sie die ikonischen Visualisierungen und ihre Begriffe in einer externen Deutschstunde zur Hilfe genutzt hat, als der Inhalt von Kurzgeschichten zu analysieren war. Hierbei hat sie betont, dass die ikonischen Visualisierungen ebenso auf andere narrative Textsorten transferiert werden können. Die Textinhalte des *LeseSystem* wurden in ihren Schwierigkeitsgraden als angemessen kategorisiert. Hier wurde ein breiteres Angebot der Texte (inhaltlich) und der Einsatz verschiedene Textsorten (v. a. Kurzgeschichten) als Ausbauvorschlag genannt. Die Inhalte werden vonseiten der Lehrkraft als »lernförderlich« kategorisiert, die App des *LeseSystem* sieht die Lehrkraft als ein externes Mittel, um das Interesse am Lesen wecken zu können.

Praxisnähe: Die Förderung der Basiskompetenz »Lesen« mache deutlich, dass zwischen den Inhalten des Förderprogramms und der schulischen Realität Schnittstellen bestehen. Kritisiert wird die mangelnde Leistungseinschätzung nach der Durchführung des Förderprogramms: Die Lautleseprotokolle konnten nach ihrer Auswertung in die Stufe 1 (schwach) bis 4 (stark) eingeteilt werden. Für eine »Übersetzung« der Ergebnisse in Leistungskategorien, die SuS bekannt sind (z. B. Noten; an Gemeinschaftsschulen auch: Prozentränge) stellte sich die Einstufung als ungeeignet dar. Zudem hat die Auswertung der Lautleseprotokolle lediglich den Fokus auf die Leseflüssigkeit gerichtet, eine umfassende Leistungseinschätzung war somit nicht möglich. Ergänzungen durch standardisierte, jedoch kostenintensiven Tests hätten hier ergänzend zu einer umfassenden Leistungseinschätzung genutzt werden können, bedürfen jedoch ihrer Finanzierung seitens der Schulleitung.

Theorie-Praxis-Passung: Bei der praktischen Umsetzung orientiert sich das Leseförderprogramm an dem multifaktoriellen Lesekompetenzmodell. Die auf Seite der Leser:innen und für hierarchiehohe Teilprozesse dringend notwendige Makrostrukturbildung wird durch die Anwendung von Lesestrategien bereits während des Lesens unterstützt. Dadurch wird das Ziel angestrebt, dass sich die SuS bereits während des Lesens die zentralen Inhalts- und Handlungsinformationen vergegenwärtigen und mit dem je neu dazukommenden Textabschnitt verknüpfen. Gleichzeitig die-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

nen die Lesestrategien dazu, bei Schwierigkeiten in Bezug auf eine unzureichende Leseflüssigkeit entgegenzuwirken. Greifen wir hierzu erneut die Problematik auf, dass bei einer (im Altersvergleich) stark unterdurchschnittlichen Lesegeschwindigkeit die Inhalte des Gelesenen aufgrund des überdurchschnittlichen Ressourcenverbrauchs für die Rekodierleistung gefährdet sind, fordern Lesestrategien und inhaltliche Wissensabfragen das (text-)oberflächenorientierte Wiederholen. Mittels des Einsatzes des *Storyboard* kann das Textstrukturwissen der SuS aufgebaut werden und im Transfer zu weiteren – nicht im *LeseSystem* behandelten – narrativen Texten einen Orientierungsrahmen bieten. Bei der Beachtung textseitiger Faktoren wurde gezielt darauf geachtet, dass die Texte in ihrem Schwierigkeitsgrad, der nach LIX und $FRE_{deutsch}$ jedoch ausschließlich auf syntaktischer Ebene ermittelt wird, den Ansprüchen für den unteren Sekundarstufenbereich genügen. Die Textoberfläche wurde hinsichtlich eines einfacheren Zugriffs (z. B. direkte Wiederholungen von Figuren auf lokaler Ebene) nicht modifiziert, sondern lediglich durch Erklärungen von möglichen unbekannten Wörtern erweitert. Als externe ressourcenbezogene Strategie kann die nach individuellen Interessen stattfindende Auswahl von digitalen *LeseSpielen* motivationsfördernd wirken.

6.1 Desiderate

Die Evidenz der einzelnen Instrumente im Leseförderprogramm können in Bezugnahme auf externe Studien belegt werden.

- Lautlesetandem zur Förderung der Leseflüssigkeit (s. a. Fadler/Böhme 2018)[55];
- (meta-)kognitive Lesestrategien zur Förderung hierarchiehoher Teilprozesse (s. a. Cromley/Azevedo 2007);
- Kooperatives Lernen zur Motivationssteigerung (s. a. Borsch 2015: Kap. 4.9);

55 S. Seifert/Stabler (2019) zum Matthäuseffekt bei leistungsstarken Leser:innen im Projekt von ELiS (Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

- Einsatz der Geschichtengrammatik zur tiefenstrukturellen Textverarbeitung (s. a. Bay 2022)

Die Auflistung von Fragestellungen, die im Bereich der Leseforschung noch zu beantworten sind, werden in den Oberbereichen (1) Diagnostik, (2) Lesekompetenz und (3) Lesesozialisation eingeteilt. (1) Der Einfluss prosodischer Aspekte auf das laute Lesen wurde bereits empirisch untersucht (s. a. Stephany et al. 2021; Féry 2018; Sappok/Fay 2018; Groen et al. 2018) und zeigt, dass der Zusammenhang zwischen Leseverständnis und prosodischer Leistung je nach Prosodiemerkmalen unterschiedlich zu bewerten ist (s. Metaanalyse Wolters et al. 2022). Die Excel-Tabelle des Lautleseprotokolls ist ein erster Ansatz für eine digitalisierte Messung der Leseflüssigkeit. Vornehmlich im Bereich der Prosodie und Intonation kann eine modifizierte Excel-Tabelle jedoch keine standardisierten Ergebnisse liefern. Es bedarf in der Diagnostik ausdifferenzierte praxistaugliche Messverfahren und Programme für spezifische Lautlesefehler (z. B. prosodische Lesefehler; stockendes Vorlesen). (2) Die Forschung im Bereich der Lesedidaktik muss den Einfluss der Interaktion von primären und sekundären Sozialisationsinstanzen unter spezifischen Gesichtspunkten untersuchen. Erste positive Ergebnisse zur Bedeutung der *Peers*-Interaktion auf die Lesemotivation liefert Philipp (2008) mit einer Fragebogenerhebung in der Primarstufe: Untersuchungen für den Sekundarstufenbereich müssen an dieser Stelle folgen. Ein weiterer Vorschlag nimmt den umfassenden Lesekompetenzbegriff zur Grundlage. Die Darstellung einer gelingenden Anschlusskommunikation wirft die (qualitativ) zu untersuchende Frage auf, wie eine an individuelle Bedürfnisse angepasste Anschlusskommunikation zwischen Elternhaus und Schule, das Leseselbstkonzept und die Lesehaltung von primären Sozialisationsinstanzen verändert. (3) Die von Graves (1989) durchgeführte Studie zeigte, dass der Hörwortschatz nur geringfügig größer ist als der Lesewortschatz (vgl. ebd.: 207). Es stellt sich die Frage, wie bzw. ob die Lesekompetenzförderung (hierarchieniedrige Prozesse, Lesemotivation) durch Hörverstehen unterstützen werden kann. Erste Untersuchungen wie die von Gailberger (2011) durchgeführte Einzelfalluntersuchung in der Primarstufe konnten positive Einzelbefunde für den Leseansatz »Lesen durch Hören« feststellen (z. B. positiveres

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Selbstkonzept). Verallgemeinernde Rückschlüsse lassen sich jedoch aufgrund der qualitativen Einzelfalluntersuchung nicht machen und bedürfen weitere empirische Untersuchungen.

Die *Sprachen-Memorys* des Leseförderprogramms sind aus der Notwendigkeit entstanden, aufzuzeigen, dass sich die Lesedidaktik an dem von Mecheril geprägten Begriff der Migrationspädagogik zu orientieren hat und dementsprechend aufgefordert ist, ihr Angebot an mehrsprachigen Ansätzen zu orientieren. Für die Leseforschung stellt sich die Frage, wie sich die didaktische Berücksichtigung der mehrsprachigen Realität (z. B. durch Schulbibliotheken mit mehrsprachigen Büchern) auf die Lesemotivation der SuS auswirkt. Das *Storyboard* und seine an die jeweilige Geschichte angepasste Darstellung bildet das zentrale Element der zweiten Förderphase im *LeseSystem* (nach dem Tandem-Lesen). Mit den ikonischen Visualisierungen können SuS bei der superstrukturellen Zusammensetzung der Geschichte unterstützt werden. In der deutschsprachigen Forschung lassen sich jedoch nur wenige Untersuchungen finden, die sich spezifisch auf die Bedeutung der Visualisierungen im Leseunterricht fokussieren. In Angesicht der Tatsache, dass sich diese Arbeit mit der Förderung des Lesens insbesondere in der Sekundarstufe beschäftigt, bedarf es der Untersuchung, welchen Einfluss Visualisierungen im Deutschunterricht der Sekundarstufe I auf das globale Textverstehen von leseunerfahren SuS nehmen.

6.2 Praxisbezogene Maßnahmenvorschläge

Kliewer (2006) versteht unter Leseförderung schulische und außerschulische Maßnahmen zur Sicherung des Lesens als kulturelle Praxis bei Heranwachsenden (vgl. ebd.: 416). Mit aller Wahrscheinlichkeit werden sich nur wenige Stimmen finden, die eine solche Definition und somit die Bedeutung des Lesens negieren würden. Die Problematik ist stattdessen dort zu verorten, wo es um die Maßnahmen zur Umsetzung ebendieser Förderung geht. Aus diesem Grund möchte sich das letzte Kapitel dieser Arbeit der Frage widmen, welche praxisbezogenen Maßnahmenvorschläge für Fördermaßnahmen anzusetzen sind.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(1) Frühkindliche Leseförderung wird explizit in den Orientierungsplan der Kindergärten aufgenommen.

Dieser Maßnahmenvorschlag heißt auf der Appellseite nicht: Kindern wird im Kindergarten das Lesen beigebracht. Vielmehr geht es darum, die bereits mit Beginn der Schullaufbahn bestehenden Ungleichheiten in den Kompetenzständen der SuS (s. a. Becker 2016: 14 f.) zu reduzieren. In Anlehnung an Gretsch und Sauerborn-Ruhnau (2011) sind die einzelnen *Litercacy*-Bausteine (Zusammensetzung von Lit1 aus acht Items mit einfachen Prozessleistungen, z. B. Dekontextualisierung in Zusammenhang mit Lit2 als komplexen Prozess, hier: Nacherzählung einer Geschichte anhand einer Bildvorlage) gleichermaßen zu beachten und in einem funktionalen Zusammenhang zu fördern (vgl. ebd.: 93,110, Schaubild Lit1: 95). Konkret kann das heißen, dass orale Kompetenzen bereits im Kindergarten durch Fördermaßnahmen auszubauen sind, z. B. durch das Nacherzählen oder Erfinden von Geschichten (vgl. ebd.: 110).

(2) Hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozessleistungen von SuS werden mit standardisierten Testverfahren in regelmäßigen Abständen gemessen.

Wie es um die Lesekompetenz von SuS steht, kann nur differenziert eingeschätzt werden, wenn passende Testverfahren eingesetzt und hieraus zielgenaue Fördermaßnahmen abgeleitet werden. Lernstand 5 und Vera 8 bilden für den Sekundarstufenbereich einen ersten Schritt. Es möchte an dieser Stelle jedoch affirmiert werden, dass es zeitlich eng und turnusmäßig stattfindender Tests über alle Klassenstufen hinweg bedarf. Eine zeitliche Spanne von drei Schuljahren und somit die gesamte Unterstufe der Sek I umfassend, kann keine angemessenen Rückschlüsse über die Entwicklung der SuS geben. Im Sinne der Praktikabilität kann hier z. B. auf das computergestützte Testverfahren des Leseverständnistests ELFE II (1. bis 7. Klasse, Testung von Leseflüssigkeit und Lesegenauigkeit auf Wort-, Satz- und Textebene, r=. 96 vgl. Renner/Scholz 2020: 7) verwiesen werden, das in der schulischen Praxis mit wenig Aufwand (20–30 Minuten mit automatisierter Auswertung) durchgeführt werden kann (vgl. ebd.: 4).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(3) Differenzierte Analyse von Lesefehlern

Während der Durchführung des Lautleseprotokolls (vgl. Kap. 3.2) sind einzelne Fehlergruppen vermehrt aufgetreten. Die Darstellung dieser Lesefehler kann zum Anlass genommen werden, um in der Förderung der Lesekompetenz die Bedeutung der korrekten Rekodierleistung auf das Leseverstehen zu verdeutlichen. Wie bereits mit der Beschreibung der kognitiven Teilprozesse des Lesens (vgl. Kap. 2.1) deutlich wurde, dürfen Fehler im phonetischen Zugriff für das Bilden von Inferenzen nicht marginalisiert werden. Die nachfolgenden beiden Beispiele, die im Rahmen des Lautleseprotokolls vermehrt protokolliert wurden, demonstrieren diesen Befund:

Fehler in der Produktion der Reduktionssilbe -er
Tiefschwa ([ɐ]) wurde nicht gelesen
Bsp. <Dampfer> → <Dampf>
Weglassen der Endsilben
(K) [ˈdam͡pfɐ]
(F) [dam͡p̲f]

In dem vorzulesenden Satz aus dem Werk *Das fliegende Klassenzimmer*: »Und dann kamen die Männer an Bord, die den Dampfer frisch streichen mussten (…).«, wurde die Endsilbe aus <Dampfer> auffällig häufig nicht gelesen. Eine Selbstkorrektur hat bei keinem der Lesefehler stattgefunden und stellt die Frage auf, ob die Leser:innen den Bedeutungsunterschied zwischen <Dampf> und <Dampfer> kennen. Eine Konstruktion des Satzes mit <Dampf> führt zu keinem schlüssigen und inhaltlich verständlichen Satz. Die Wortform wird somit phonologisch deformiert. Die Aussprache entspricht nicht der Standardlautung (K), die sich als Maßstab zur Beurteilung der Zielsprachennähe ergibt. Schlussendlich führt das inkorrekte Lesen in Bsp. 1 dazu, dass keine Verbindung mit dem korrekten Lexikoneintrag hergestellt werden kann (vgl. Bredel/Pieper 2021: 194 ff.).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Überlesen satzinterner Interpunktionszeichen
(K) <Und die Matrosen, die an Land gingen, riefen: »Halte die Ohren steif, Johnny!«>
(F) <Und die Matrosen, die an Land gingen, riefen halten die Ohre steif, Johnny!«>

In diesem Beispiel ist die unmittelbare Folge für das Verstehen des Satzes ersichtlich: Die wörtliche Rede richtet sich an die Figur »Johnny«. Da das Kolon nicht beachtet wurde, hat die vorlesende Person das Schwa ([ə]) in der Reduktionssilbe von ['haltə] mit dem der Reduktionssilbe [ṇ] hin zu ['haltṇ] ersetzt, da das Verb nicht an »Johnny« (3. Person Singular Konjunktiv I Präsens), sondern an »Matrosen« (3. Person Plural Indikativ Präsens) angepasst wurde. Die syntaktische Grenze, die durch das Interpunktionszeichen markiert wurde, gibt Aufschluss über die Beziehung zwischen den Einheiten rechts (Matrosen sprechen zu Johnny) und links (sagen Johnny, er solle seine Ohren »steif halten«) und wurde in diesem Fall nicht beachtet (vgl. ebd.).

(4) Schulische Leseförderung denkt außerschulische Leseförderung mit und bietet ein breites Angebot an Anschlusskommunikation.

In Anlehnung an die ›Durchgängige Sprachbildung Freiburg‹ kann für die Leseförderung der Anspruch erhoben werden, dass die Aktivitäten in allen Institutionen einzubauen sind. An dieser Stelle wird der Begriff der *Family Literacy* angeführt und lässt sich als die Beschreibung literaler Praktiken im Bereich der Familie und der Zusammenarbeit und Kommunikation in der Lesekompetenzentwicklung zwischen Elternhaus und Schule definieren (vgl. Gretsch 2020: 8; Bonanati et al. 2020: 2). An dieser Stelle wird explizit auf die Familiensprachen (auch Zweit- und Fremdsprachen) als mögliche Ressourcen verwiesen, die eine Leseförderung unter Einbezug der Alltagswelt der Familien integrieren und die außerschulische Lehr-Lern-Situation begleiten können (vgl. Gogolin 2011: 119).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(5) Die organisatorischen Strukturen zur nachhaltigen Umsetzung von Leseförderung werden vonseiten der Zuständigen im Bildungswesen angepasst.

Schulische Leseförderung muss im Sekundarstufenbereich als festes Konstituens des Stundenkontigentes werden. Schüler:innen kommen nicht als »fertige Leser:innen« in die Sekundarstufe, weshalb basale Leseförderung auch hier fortzuführen ist (vgl. Fenkart 2006: 73). Zudem müssen die Begriffe ›Leseflüssigkeit‹ (vgl. Jesch/Kniffka 2020: 213) und ›Lesestrategien‹ in den gemeinsamen Bildungsplan der Sekundarstufe aufgenommen und mindestens in allen Klassenstufen der Unterstufe in die stufenbezogenen Tabellen genannt und beschrieben werden. Innerhalb dieser festgesetzten Zeiten kann eine Leseförderung bereitgestellt werden, die ein breites Angebot an Lesefördermaßnahmen anbietet.

Vorschläge sind hier:

- Training der Leseflüssigkeit durch Lautlesetandems (vgl. Rosebrock/Nix 2008)
- Einsatz von Lesestrategien (z. B. mittels des Leseförderprogramms *LeseSystem*)
- festgesetzte Lesezeit für alle Beteiligten (auch Lehrkräfte) während der Unterrichtszeit (vgl. *Ansatz des Sustained Silent Reading* Allington 1977: 4; Bedeutung der Lehrkraft für das Leseverhalten Brühwiler/Helmke 2018: 79, 84; positive Effekte von sogenannten Lese- und Schreibzentren auf die Lese- und Schreibfähigkeit vgl. Morrow 1996: 74)
- vielfältige soziale Lehrarrangements in einer motivierenden Lernumgebung (vgl. Philipp/Scherf 2012: 228 f., z. B. durch Mehrsprachige Lesetheater vgl. Götz/Kutzelmann 2017: 61 f.)
- vielfältige Buchausstattung innerhalb einer klasseninternen Bücherecke (vgl. Spinner 2004: 126). So zeigen Untersuchungen zur Ausstattung der Schulbibliotheken (43.000 allgemeinbildenden und 9.000 berufsbildenden Schulen) zeigen, dass kaum mehr als 15 Prozent die fachlichen Standards erfüllen (vgl. Hoebbel 2003: 9).
- Einbezug digitaler Medien zur Individualisierung der Leseförderung (vgl. *LeseSpiele* im *LeseSystem*; Ludewig et al. 2022: 18). Beispiele wie die Lesekompetenzförderung mit der Methode STIKK_4

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

zeigen, dass ein stundenplanverankertes und kompetenzstufenorientiertes Leseförderprogramm (vgl. Garbe 2010b: 7) mit vier Förderstunden pro Woche umsetzbar ist).[56]

Norris (1991) hält fest, dass der Begriff der Kompetenz- und Bildungsstandards Hand in Hand gehen (vgl. ebd.: 335). In der Umkehrung heißt dies, dass die Etablierung von Bildungsstandards den *Output*, der Kompetenzbegriff den *Input* darstellen. Was heißt das nun? Wird kritisiert, dass die Bildungsstandards im Bereich Lesen nicht ausreichend differenziert werden, dann handelt es sich um ein Problem, das auf der Oberfläche (hier: in der schriftlichen Fassung des Bildungsplans) sichtbar ist. Möchte verstanden werden, wo sein Ausgangspunkt zu verorten ist, bedarf es des Verweises auf die geltende Lesekompetenzdefinition der KM verwiesen werden: Sie kommt dort zu kurz, wo der Einbezug von sozialen und subjektbezogenen Faktoren (z. B. Anschlusskommunikation, Motivation, Selbstbestimmung) fehlt und bedarf eine Begriffserweiterung, möchte sie umfassende und nicht nur punktuell-situative Leseförderung anstreben.

(6) Lesekompetenz wird innerhalb der Institution Schule in einen Alltagsbezug gesetzt und didaktisch umgesetzt

Wenn Lesekompetenz in der Schule mit der Intention verfolgt wird, dass sie für die Alltagswelt von bedeutender Relevanz ist, kann dieses Wissen im sozialen Raum der Schule transferiert werden und heißt konkret: Heranwachsende müssen über Gelesenes sprechen z. B. in Form des schülerorientierten ›Literarischen Gesprächs‹ (Spinner 2006). Ohne Gesprächskompetenz kann Lesekompetenz nicht in Anschlusskommunikation münden. Lehrkräfte können die vorherrschenden Kommunikationsstrukturen (vgl. I-R-E-Schema Mehan 1979) dahingehend hinterfragen, ob sie das adäquate Mittel sind, um selbstständige Leser:innen auszubilden, mögliche lern-

56 Weitere Leseförderprogramme: »Wir werden Textdetektive« für Klasse 5 und 6 mit dem Schwerpunkt auf Lesestrategien und Selbstregulation (vgl. Gold et al. 2004: 7); LekoLemo für kontinuierliche und nicht-kontinuierliche Sachtextformate (z. B. Tabellen, Diagramme) (vgl. Streblow et al. 2007: 1); europaweites BARFIE-Projekt (*Books and Reading For Intercultural Education*; Laufzeit 2002–2005) (vgl. Kleedorfer 2003: 65).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

förderliche Kommunikationsanlässe zu identifizieren und diese systematisch in den Unterricht zu integrieren (vgl. Becker-Mrotzek 2015: 111).[57]

6.3 Fazit und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, auf der Grundlage des weitgefassten Lesekompetenzbegriffs ein für die schulpraktische Förderung nutzbares Modell zu entwickeln. Erste Schritte einer möglichen Umsetzung wurden mit dem Leseförderprogramm *LeseSystem* unternommen, das sich in seiner Gestaltung an der aktuellen Leseforschung orientiert. Zum Zwecke der Erprobung von diagnose-orientierten Teilbereichen des *LeseSystem* wurden Stichproben zur Leseflüssigkeit mittels eines digitalen Leseprotokolls erhoben. Für die methodische Konzeption von Leseförderung zeigen die Ergebnisse, dass hierarchieniedrige Teilprozesse des Lesens – insbesondere der Bereich der Lesegeschwindigkeit – in der Sekundarstufe weiterhin zu berücksichtigen sind. Eine zweite Stichprobe konzentrierte sich in einem Online-Fragebogen auf (außer-)schulische Bezüge zum Lesen und das Leseselbstkonzept der Befragten. Die Ergebnisse adressieren den Auftrag an die Bildungsinstitution Schule, sich in Abhängigkeit von ihren organisatorischen Strukturen mit der schulinternen Förderung der Lesehäufigkeit zu beschäftigen (s. a. ›Hamburger Leseband‹). Fernen gilt es, bei der Auswahl von schulinternen Leseangeboten die individuellen Interessen und mehrsprachigen Ressourcen der SuS zu berücksichtigen. Im Fokus der Überlegungen zur Konzeptionierung des *LeseSystem* stand das Wissen um die persistente Interdependenz zwischen der Kompetenzentwicklung und sozialen Herkunft von Leser:innen. Ihre gleichwohl nicht-prädeterminierte Bedingtheit macht deutlich, dass die Lesekompetenzförderung dazu aufgefordert ist, tatsächliche Chancengleichheit mitzudenken. Anders formuliert geht es um die Frage: Gelingt es den bildungspolitischen Institutionen, die Wahrscheinlichkeit für den Zugang zu Bildungschancen durch das aktuelle Angebot an Leseförde-

57 S. a. Studie zur Untersuchung des Redeanteils von Lehrkraft im Mathematikunterricht der Grundschule bei mehr als 70 Prozent, während der Anteil der SuS bei 17,5 Prozent lag (vgl. Ackermann 2011: 74 ff.).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

rung für alle sozialen Gruppen in gleicher Weise anzubieten? Wenn es der Leseförderung gelingen möchte, einen Beitrag zur Reduzierung bestehender Kompetenzrückstände herzustellen und damit gleiche Chancen durch Bildung für alle SuS zu garantieren, hat sie sich hier an ihrer qualitativen Angebotspassung zu messen. Die noch nicht flächendeckende Umsetzung von bildungspolitischen Maßnahmen zur Leseförderung und das punktuelle Reagieren nach den Veröffentlichungen (inter-)nationaler Leistungsstudien stehen dabei sinnbildlich für das fehlende politische Reflexionsbewusstsein, mittels eines qualitativ hochwertigen Bildungsangebots einen Beitrag zur Reduzierung der Bildungsungerechtigkeit zu leisten. Ebenso wenig kann die Argumentation um eine Expansion im sekundären und tertiären Bildungsbereich – welche faktisch die Selektion von Kindern aus niedrigen sozialen Schichten und Migrantenfamilien befördert (Vester 2005, El-Mafaalani 2011; Schimpl-Neimanns 2000; Hartmann 2009)[58] – das Verfehlen von Bildungszielen auf einzelne Schülergruppen individualisieren (vgl. Bos et al. 2003: 32). Eine solche Argumentation entzieht den Bildungsinstitutionen zwar ihrer Verantwortung und garantiert eine meritokratische Legitimierungen ihrer Selektionskriterien, verschärft jedoch die bereits von Picht Anfang der 60er-Jahre prognostizierte größte innenpolitische Aufgabe Deutschlands zur gerechten Verteilung von Bildungschancen (vgl. Picht 1964: 24). Die Entwicklungen im Bildungswesen machen indes deutlich, dass sie nicht losgelöst von gesellschaftlichen Entwicklungen zu betrachten sind (vgl. Sturm 2013: 65) und es eines Reflexionsprozesses bedarf, der zu verstehen gibt, dass es die Formen des »institutionellen Habitus«[59] (vgl. Reay et al. 2009: 3) im Schulsystem sind, die zur Ausgrenzung von bestimmten Gruppen innerhalb dieses Sozialraums »Schule« führen (vgl. Möller et al. 2020: 19; Klundt 2016). Diese Praktiken zeigen sich beispielhaft in der institutio-

58 S. a. Studie an Wiesbadener Grundschulen Schulze et al. (2008)

59 Der von Bourdieu etablierte Begriff des Habitus bezeichnet internalisierte Denk-, Bewertungs- und Handlungsmuster, die durch soziale Umgebungen bestimmt werden. Der Habitustheorie liegt dabei die Annahme einer nach Klassen gegliederten Gesellschaft zugrunde, die sich auf der Grundlage ihrer klassenspezifischen ökonomischen Bedingungen definiert und in Abhängigkeit zur sozialen Position der Personen zu einer Bewertung der resultierenden Praxisformen führt (vgl. Bourdieu 1979; Fürstenau/Niedrig 2011: 73).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

nellen Erwartung über das Verfügen bildungssprachlicher Kompetenzen, die für den schulischen und akademischen Bereich benötigt werden. Die Orientierung am sprachlichen Habitus des akademischen Milieus ohne Berücksichtigung all jener SuS, die im familiären Raum nicht auf eine solche Kompetenzförderung zurückgreifen können, führt im Gleichschritt zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheit (Bourdieu/Passeron 1970: 143 f.). Bezugnehmend auf das in der Einleitung angeführte Zitat Durkheims sei deshalb abschließend hinzuzufügen, dass Bildung nicht allein »eine vernünftige Gesellschaft herbei[führt] oder garantiert« (Adorno 1972: 575) und das anzustrebende Ziel des selbstständigen Denkens nur zu erreichen ist, wenn die ungleichen sozialen und ökonomischen Bedingungen der Kinder und Jugendlichen in den Fördermaßnahmen mitberücksichtigt werden.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Literaturverzeichnis

Bildungspläne Baden-Württemberg

Bildungsplan für die Realschule – KULTUS UND UNTERRICHT AMTSBLATT DES MINISTERIUMS FÜR KULTUS UND SPORT BADEN – WÜRTTEMBERG Stuttgart, den 21. Februar 1994 Lehrplanheft 3 / 1994.

Bildungsplan für die Hauptschule – KULTUS UND UNTERRICHT AMTSBLATT DES MINISTERIUMS FÜR KULTUS UND SPORT BADEN – WÜRTTEMBERG Stuttgart, den 21. Februar 1994 Lehrplanheft 2 / 1994.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004): *Bildungsplan 2004 – Realschule.* Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2012): *Bildungsplan 2012 – Werkrealschule.* Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016): *Bildungsplan 2016: Gemeinsamer Bildungsplan Gemeinschaftskunde.* Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung (2016): *Bildungsplan 2016 Sekundarstufe I.* Beispielcurriculum für das Fach Deutsch Klasse 5/6. Stuttgart.

Kultusministerkonferenz (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss.*

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Lehrwerke

Ackermann, Klaus/Bay, Wolfgang/Betzel, Dirk (2017): *D eins – Deutsch,* unter Mitarbeit von Hannah Brückner. Gymnasium, G8, Druck A. Braunschweig: Westermann.

Angel, Margret (2018): *D wie Deutsch*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Anthony, Michaela/Aßmann, Michael/Awakowicz, Christiane/Diekhans, Johannes/Drewes, Patricia/Frevert, Thorsten/Gasch-Sigge, Anne/Gierse-Beyer, Eva/Heinemann, Tanja/Pappas, Katharine/Radke, Frank/Rahmann, Manuel/Roth-Rings, Elisabeth (2016): *P.A.U.L.D.,* Braunschweig: Westermann.

Bartsch, Annika (2021): *P.A.U.L. D.* / erarbeitet von: Annika Bartsch [und 10 weiteren]. Differenzierende Ausgabe, Druck A. Hrsg. V. Radke, Frank. Braunschweig: Westermann.

Busse, August/Kühn, Peter (2013): *Wortstark – Basis. Sprach-Lesebuch Deutsch.* Differenzierende Ausgabe, Druck A1. Braunschweig: Schroedel.

Diekhans, Johannes/Fuchs, Michael (2015): *P.A.U.L. D. – Gymnasium Baden-Württemberg.* Dr. A1. Paderborn: Schöningh.

Utheß, Sabine (2016): *Deutsch.kombi plus*. 1. Auflage. Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag (Deutsch.kombi plus).

Literatur

Ackermann, S. (2011): *Klassengespräch im Mathematikunterricht. Eine Pilotstudie im Rahmen des Projekts »Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern«*. Kassel: Kassel University Press.

Adorno, Theodor Wiesengrund/Tiedemann, Rolf (1972): *Soziologische Schriften 1.*[Frankfurt am Main], Suhrkamp.

Afflerbach, Peter/Pearson, P. David/Paris, Scott G. (2008): Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies, in: *The Reading Teacher* 61 (5), S. 364–373.

Albrecht, Jason /O'Brien, Edward (1993): Updating a Mental Model: Maintaining Both Local and Global Coherence, in: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition.* 19. S. 1061–1070.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Allington, Richard (1977): *If they don't read much*, how *they ever gonna get good*?, in: *Journal* of *Reading*, 21, S. 57–61.

Anderson, Richard C./Wilson, Paul T./Fielding, Linda G. (1986): *Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School.* Technical Report No. 389.

Amer, Aly (1992): *The Effect of Story Grammar Instruction on EFL Students' Comprehension of Narrative Text*. 8. S. 711–720.

Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2002): *PISA (Test) PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Artelt, Cordula/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich/Lehmann, Rainer H. (2004): Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen, in: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

Artelt, Cordula/McElvany, Nele/Christmann, Ursula/Richter, Tobias/Groeben, Norbert/Köster, Juliane/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Ostermeier, Christian/Schiefele, Ulrich/Valtin, Renate/Ring, Klaus (2005): *Expertise – Förderung von Lesekompetenz.* Bonn, Berlin 2005.

Artelt, Cordula/Naumann, Johannes/Schneider, Wolfgang (2010): Lesemotivation und Lernstrategien, in: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt.* Münster: Waxmann 2010.

Bajerová, Eva (2012): *Text und Verstehen: zur Systematisierung der Begriffe der Textverständlichkeitsforschung.* Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.

Bamberger, R. (2000): *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis.* Mit besonderer Berücksichtigung des Projekts »Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade«. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Baker, Linda/Wigfield, Allan (1999): Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement, in: *Reading Research Quarterly,* 34 (4), S. 452–477.

Bal, Mieke (2007): *Narratology. Introduction to the theory of narrative.* 2. Ed., reprinted.Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.

Barak, Lara/Degani, Tamar/Novogrodsky, Rama (2022): Influences of bilingualism and developmental language disorder on how children learn and process words, in: *Developmental psychology,* 58 (5), S. 821–834.

Bartlett, Frederic C. (2003): Remembering. A study in experimental and social psychology, in: *Cambridge University Press.*

Bartnitzky, Horst (2006): *Lesekompetenz – was ist das und wie fördert man sie?* Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V. (Hrsg.): Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V.

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P., Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2001): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske + Budrich.

Bäuerlein, Kerstin (2014): *Leseverständnisdiagnostik in der Sekundarstufe. Theoretische Grundlagen sowie Konstruktion und empirische Erprobung der Lesetests LESEN 6–7 und LESEN 8–9.* Würzburg: Univ. Press.

Bay, Wolfgang (2022): *Geschichten verstehen: Konzeption, Implementation und Evaluation eines Lesestrategiesets für narrative Texte.* Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum (6).

Becker, R. (2016): Chancengleichheit bei der Einschulung und in der Primarstufe. Theoretische Überlegungen und empirische Evidenzen, in: *Zeitschrift für Grundschulforschung, 9 (1),* S. 7–19.

Becker, M./McElvany, N./Kortenbruck, M. (2010): Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study, in: *Journal of Educational Psychology*, 102(4), S. 773–785.

Becker-Mrotzek, Michael (2015): Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung, in: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik.* 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 3), S. 103–115.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Berliner, D./Casanova, U. (1988): Should we raise the speed limit?, in: *Instructor*, 97, S. 14–15.

Bertschi-Kaufmann, Andrea/Graber, Tanja (2021): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien.* 8. Auflage. Zug, Hannover: Klett und Balmer Verlag; Klett | Kallmeyer (Lehren lernen).

Beste, Gisela/Franke, Claudia/Gutzmann, Marion/Hattendorf, Erna/Hoppe, Irene/Pilz, Anett (2012): *Handreichung zur Förderung von Lesekompetenz in der Schule. Für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 in Grundschulen und allen weiterführenden Schulen.* Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM (Bildungsregion Berlin-Brandenburg).

Biscaldi, Monica (1996): *Die Kontrolle sakkadischer Augenbewegungen bei Kindern und Jugendlichen mit umschriebener Lese-Rechtschreibschwäche.* Dissertation. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

BiSS/Mercator Institut für Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache (2017): *Trägerkonsortium: Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht.* Köln: Trägerkonsortium BiSS.

BiSS-Trägerkonsortium (2021): *Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen von BiSS. Ergebnisse für den Elementarbereich und die Primarstufe (2021).* 1st ed. Bielefeld: wbv Publikation.

Björnsson, Carl-Hugo (1968): *Läsbarhet.* Stockholm: Liber.

Bonanati, Sabrina/Greiner, Christian/Gruchel, Nicole/Buhl, Heike M. (2020): *Lesekompetenz fördern. Ein Manual für das LIFE-Programm zur Stärkung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus.* Unter Mitarbeit von Ricarda Kurock und Caroline Villiger Hugo. Wiesbaden: Springer.

Bonanati, Sabrina/Gruchel, Nicole/Kurock, Ricarda/Buhl, Heike M. (2021): Teilhabe von Eltern an schulischem Lernen mit Family-Literacy-Programmen. Langzeiteffekte von »LIFE – Lesen in Familie erleben« auf die elterliche Unterstützung beim Lesenlernen, in: *DDS 2021 (3),* S. 282–301.

Borsch, Frank (2015): *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit.* 2. Aufl. Hg. V. Andreas Gold, Cornelia Rosebrock, Renate Valtin und Rose Vogel. Stuttgart: Kohlhammer Verlag (EBL-Schweitzer).

Bos, Wilfried/Valtin, Renate/Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Goy, Martin (2017): IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick, in: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Lankes, Eva-Maria (2017): *IGLU2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Waxmann, S. 13–28.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1970): La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit.

Bourdieu, Pierre (1990): *Was heisst sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches.* Wien, Braumüller.

Bransford, John D./Johnson, Marcia K. (1972): Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall, in: *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11(6), S. 717–726.

Bredel, Ursula/Pieper, Irene (2021): *Integrative Deutschdidaktik.* 2. Aktualisierte Auflage. Paderborn: Brill/Ferdinand Schöningh (UTB, 4101).

Bremerich-Vos, Albert/Wendt, Heike/Bos, Wilfried (2017): Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse, in: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes,Eva-Maria (2017): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern inDeutschland im internationalen Vergleich*, Waxmann, S. 79–142.

Brewer, W. F./Treyens, J. C. (1981): Role of schemata in memory for places, in: *Cognitive Psychology*, 13(2), S. 207–230.

Brizić, Katharina (2022): *Der Klang der Ungleichheit. Biografie, Bildung und Zusammenhalt in der vielsprachigen Gesellschaft.* 1. Auflage. Münster: Waxmann.

Brown, P./Hirst, S.B. (1983): Writing Reading Courses: The Interrelationship Of Theory and Practice, in: Brumfit, C.J. (Hrsg.): *Language Teaching Projects For The Third World.* ELT Documents 116. British Council English Teaching Information Centre

Brühwiler, Christian/Helmke, Andreas (2018): *Determinanten der Schulleistung.* Unter Mitarbeit von PHSG – Institut Professionsforschung & Kompetenzentwicklung und PHSG – Forschung & Entwicklung: Beltz Psychologie Verlags Union.

Cain, Kate/Oakhill, Jane V. (1999): Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. Reading and Writing, in: *Interdisciplinary Journal*, 11(5–6), S. 489–503.

Carius, Norbert (2001): *Schock über erste PISA-Studie*, ARD Berlin, tagesschau, 04.12.2001.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen, in: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Beltz.

Chan, J. C. K./McDermott, K. B. (2006): Remembering pragmatic inferences, in: *Applied Cognitive Psychology*, 20(5), S. 633–639.

Chapman, James W./Tunmer, William E. (1995): Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement, in: *Journal of Educational Psychology* 87(1), S. 154–167.

Cheung, Alan/Slavin, Robert (2005): Effective Reading Programs for English Language Learners and Other Language-Minority Students, in: *Bilingual Research Journal,* (29), S. 241–267.

Christ, Herbert (2009): Über Mehrsprachigkeit, in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit. The bilingualism controversy.* 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–49.

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1996): Textverstehen, Textverständlichkeit – Ein Forschungsüberblick unter Anwendungsperspektive, in: Krings, Hans P. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Grundlagen der Technischen Kommunikation*, Tübingen: Narr, S. 129–189.

Christmann, Urlsula (2015): 2.1.3 Lesen als Sinnkonstruktion, in: Ursula Rautenberg und Ute Schneider (Hrsg.): *Lesen*, De Gruyter, S. 169–184.

Christmann, Ursula (2006): Textverstehen, in: Funke, J./Frensch, P. A. (Hrsg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition.* Göttingen: Hogrefe, S. 612–620.

Christmann, Ursula (2004): Lesen, in: Mangold, R./Vorderer, P./Bente G. (Hrsg.): *Lehrbuch der Medienpsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 419–442.

Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Chomsky, Noam (1973): *Aspekte der Syntax-Theorie.* 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 42).

Coltheart, Max/Curtis, Brent/Atkins, Paul/Haller, Micheal (1993): Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches, in: *Psychological review,* 100 (4), S. 589–608.

Crämer, Claudia/Füssenich, Iris/Schumann, Gabriele (2007): Lesen ist wie Küssen – Leseförderung (k)ein Thema für die Klassen 5–10?, in: Clau-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

dia Crämer (Hrsg.): *Lesekompetenz erwerben und fördern.* 1. Aufl., Dr. 6. Braunschweig: Westermann (Praxis Pädagogik).

Cromley, Jennifer G./Azevedo, Roger (2007): Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring?, in: *Metacognition Learning* 1 (3), S. 229–247.

Davis, Frederick B. (1968): Research in Comprehension in Reading, in: *Reading Research Quarterly 3 (4)*, S. 499–545.

Demaray, Michelle K./Elliot, Stephen N. (1998): Teachers' judgments of students' academic functioning: A comparison of actual and predicted performances, in: *School Psychology Quarterly,* 13 (1), S. 8–24.

Dimino, Joseph A./Taylor, Robert M./Gersten, Russell M. (1995): Synthesis of the research on story grammar as a means to increase comprehension, in: *Reading & Writing Quarterly,* 11 (1), S. 53–72.

Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2018): Zwei analytische Schlüsselbegriffe: Differenzordnung und Diskriminierungsverhältnisse, in: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studientexte Bildungswissenschaft, 4443), S. 39–50.

Durkheim, Emile/Debesse, Maurice/Fauconnet, Paul (1999, 1922): *Education et sociologie*. 7e éd. Paris: PUF (Quadrige (Presses universitaires de France), 80).

Durkin, Dolores (1978): What Classroom Observations Reveal about Reading Comprehension Instruction, in: *Reading Research Quarterly*, 14(4), S. 481–533.

Dutz, Gregor/ Heilmann, Lisanne (2020): Lesekompetenz und politische Partizipation: Empirische Befunde aus PIAAC-L, in: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Schüßler, Ingeborg/Felden, Heide von/Lerch, Sebastian (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung.* Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 193–205.

Eccles, J. S./Adler, T. F./Futterman, R./Goff, S. B./Kaczala, C. M./Meece, J. L./ Midgley, C. (1983): Expectancies, values, and academic behaviors, in: Spence, J. T. (Hrsg.): *Achievement and achievement motivation.* San Francisco, CA: W. H. Freeman, S. 75–146.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY-NC

El-Mafaalani, Aladin (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Engelkamp, Johannes (1973): *Semantische Struktur und die Verarbeitung von Sätzen.* Bern, Stuttgart, Wien: Huber (Studien zur Sprachpsychologie, Bd. 4).

Eriksson, Birgit (2015): Bildungsstandards – Mündliche Kommunikation, in: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik.* 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 3), S. 116–128.

Fadler, Susanne/Böhme, Katrin (2018): Basale Lesefertigkeiten erfolgreich fördern. Die Nutzung von Lautlese-Tandems an Grundschulen, in: *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 2018, 3, S. 1–9.

Feilke, Helmut (2011): *Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur*, Leseforum. Ch: Online-Plattform für Literalität, 1/2011.

Fenkart, Gabriele (2006): Differenzierung im Leseunterricht, in: Tanzer, Ulrike/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): *Kultur des Lesens*. ide. Informationen zur Deutschdidaktik: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 2006, StudienVerlag Innsbruck – Wien – Bozen.

Féry, Caroline (2018): Prosodische Aspekte des lauten Lesens, in: Funke, Reinold/Lösener, Hans (Hrsg.): *Leseräume*. De Gruyter, Berlin.

Flesch, Rudolf (1948): A new readability yardstick, in: *Journal of Applied Psychology*, 32(3): S. 221–233.

Fodor, Jerry Alan (1983): *The modularity of mind.* An essay on faculty psychology. 17. Druck. Cambridge (Mass.): The MIT Press (A Bradford book).

Foshay, Arthur W. (1962): *Educational achievements of thirteen-year-olds in twelve countries: results of an international research project*, S. 1959–1961.

Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung, in: Sara Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.

Fürstenau, Sara/Niedrig, Heike (2011): Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt, in: Sara Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrspra-*

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

chigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, S. 69–88.

Gailberger, Steffen/Pohlmann, Britta/Reichenbach, Laura/Thonke, Franziska/Wolters, Jona (2021): Zum nachhaltigen Einfluss von Lautleseverfahren auf Leseflüssigkeit, Leseverstehen, Rechtschreibung sowie Kompetenzen jenseits des Deutschunterrichts, in: Gailberger, Steffen/Sappok, Christopher (Hrsg.): *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung.Theorie,Empirie, Anwendung.* Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universtät Bochum, S. 166–191.

Garbe, Christine (2010): Auf dem Weg zur Leseschule – Drei Beispiele erfolgreicher Schulprogramme zur Leseförderung, in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt »ProLesen«.* Donauwörth: Auer Verlag, S. 119–141.

Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (2010): *Texte lesen. Lesekompetenz, Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation.* 2 ed. Paderborn: Ferdinand Schöningh (StandardWissen Lehramt: die Bände zur Didaktik des Deutschen, 2010: 1).

García, J. Ricardo/Cain, Kate (2014): *Decoding and Reading Comprehension: A Meta-Analysis to Identify Which Reader and Assessment Characteristics Influence the Strength of the Relationship in English.* Review of Educational Research, 84(1), S. 74–111.

Gathercole, Susan E. (1996): *Models of short-term memory.* Hove, UK: Psychology Press.

Gernsbacher, Morton Ann/Foertsch, Julie A. (1999): Three Models of Discourse Comprehension, in: S. C. Garrod, S. C./Pickering, Martin J. (Hrsg.): *Language processing.* Hove, East Sussex, U.K.: Psychology Press (Studies in cognition series).

Gschwendtner, Tobias/Ziegler, Birgit (2010): Leseverstehen als Basiskompetenz: Entwicklung und Förderung im Kontext beruflicher Bildung, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, Bd. 106, H4. S. 534–555.

Goodman, Kenneth S. (1967): Reading: A psycholinguistic guessing game, in: *Journal of the Reading Specialist* 6 (4), S. 126–135.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Gogolin, Ingrid (2008 [1994]): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* 2., unveränderte Auflage. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 101).

Gogolin, Ingrid (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden*, VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, S. 107–128.

Gogolin, Ingrid (2018): Durchgängige sprachliche Bildung als fächerübergreifende Aufgabe, in: Ingrid Gogolin/Viola B. Georgi/Marianne Krüger-Potratz/Drorit Lengygel/Uwe Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 474–480.

Gold, Andreas (2007): *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für 5. und 6. Klassen.* 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gold, Andreas/Rühl, Katja/Souvignier, Elmar/Mokhlesgerami, Judith (2011): *Wir werden Textdetektive. Lehrermanual.* 2nd ed. Göttingen: Vandenhoeck et Ruprecht.

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* 3. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.

Götz, Kristina/Kutzelmann, Sabine (2017): Leseflüssigkeit und Lesemotivation: Die beiden Förderdimensionen des Mehrsprachigen Lesetheaters, in: Kutzelmann, Sabine/Massler, Ute/Peter, Klaus/Götz, Kristina/Ilg, Angelika (Hrsg.): *Mehrsprachiges Lesetheater.* Handbuch zu Theorie und Praxis. [1. Auflage]. Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich.

Gough, Philip B./Tunmer, William E. (1986): Decoding, Reading, and Reading Disability, in: *Remedial and Special Education,* 7 (1), S. 6–10.

Gough, Philip B. (1976): One second of reading, in: James F. Kavanagh (Hrsg.): *Language by ear and by eye. The relationship between speech and reading.* [2nd pr.]. Cambridge (Mass.).

Goy, Martin/Ackeren, Isabell van/Schwippert, Knut: Ein halbes Jahrhundert internationale Schulleistungsstudien. Eine systematisierende Übersicht, in: *Tertium comparationis 14* (2008) 1, S. 77–107.

Graves, Michael F. (1989): A Quantitative and Qualitative Study of Elementary School Children's Vocabularies, in: *The Journal of Educational Research,* 82 (4), S. 203–209.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Gretsch, Petra (2015): *Konzept für die Durchgängige Sprachbildung in der Stadt Freiburg*. Grundlagen für Struktur, Zielsetzung und Qualifizierungsmaßnahmen.

Gretsch, Petra (2020): Durchgängige Sprachbildung. Ein Kooperationsprojekt mit der Stadt Freiburg, in: *Kooperationen. Zusammenarbeit, hier initiativ und praxisbezogen, Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg*, PH-FR 2020, S. 7–8.

Gretsch, Petra/Sauerborn-Ruhnau, Hanna (2011): Zum Verhältnis von einfachen und komplexen Prozessen im Bereich der Early Literacy, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (162), S. 93–113.

Groeben, Norbert/Vorderer, Peter (1982): Leserpsychologie. Münster, Aschendorff.

Groeben, Norbert (2006): Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts »Lesekompetenz«, in: Norbert Groeben/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen.* 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Lesesozialisation und Medien), S. 11–21.

Groen, Margriet A./Veenendaal, Nathalie J./Verhoeven, Ludo (2019): The role of prosody in reading comprehension: evidence from poor comprehenders, in: *Journal Research in Reading* 42 (1), S. 37–57.

Guay, Frédéric/Vallerand, Robert J./Blanchard, Céline (2000): On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS), in: *Motivation and Emotion* 24 (3), S. 175–213.

Gudjons, Herbert/Traub, Silke (2016): *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch.* 12., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB, 3092).

Gurney, D./Gersten, R./Dimino, J./Carnine, D. (1990): Story grammar: effective literature instruction for high school students with learning disabilities, in: *Journal of learning disabilities,* 23 (6), S. 335–342.

Hartmann, Michael (2009): *Bildung für alle oder Elitebildung?* Wege zu mehr Chancengleichheit im deutschen Schulsystem. Berlin, Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin.

Hasbrouck, J./*Tindal*, G. A. (*2006*): Oral Reading Fluency Norms A Valuable Assessment Tool for Reading Teachers, in: *The Reading Teacher*, 59, S. 636–644.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Hasselhorn, Marcus (1992): Metakognition und Lernen, in: *Lernbedingungen und Lernstrategien: welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?* Tübinger Beiträge zur Linguistik.

Haviland, Susan E./Clark, Herbert H. (1974): What's new? Acquiring New information as a process in comprehension, in: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 13* (5), S. 512–521.

Helbig, M./Nikolai, R. (2019): *Bekommen die sozial benachteiligsten Schüler*innen die »besten« Schulen?* Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins. Discussion Paper, Bd. P 2019–002. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Hettinger, Katharina/Lazarides, Rebecca/Retelsdorf, Jan (2022): Interindividuell unterschiedliche Veränderungen der Lesemotivation – welche Bedeutung hat die Unterstützung der Lehrkraft?, in: *Zeitschrift Erziehungswissenschaft* 25 (2), S. 353–376.

Heymann, Lukas/Bonewitz, Sabine (2021): *online exklusiv Sprach- und Leseförderung von Anfang an. Vom Fingerspiel zur App.* Medien & Erziehung, 65(1), S. 1–9.

Holle, K. (2006): Flüssiges und phrasiertes Lesen (fluency), in: Weinhold, S.: (Hrsg.): *Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung*. Schneider Verlag Hohengehren, S. 87–119.

Hoover, Wesley A./Gough, Philip B. (1990): The simple view of reading; in: *Read Writ* 2 (2), S. 127–160.

Humer, Margit (2019): Evaluierung von Lautleseverfahren zur Förderung der Lesegeschwindigkeit und des Textverständnisses, in: *Schwerpunkt Sprachliche Bildung Ausgabe Pädagogische Hochschule Salzburg.* Beiträge aus Wissenschaft und Lehre ph.script 14/2019.

Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis, in: *PRAXIS DEUTSCH*, Heft 176, Friedrich Verlag, Seelze 2002. Page 2., S. 6–18.

Hurrelmann, Bettina (2004): Sozialisation der Lesekompetenz, in: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Jambor-Fahlen, Simone (2018): *Leseförderung.* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung).

Jesch, Tatjana/Staiger, Michael (2016): Bilder und Visualisierungen in der Lese- und Literaturdidaktik, in: Gretsch, Petra/Holzäpfel, Lars (Hrsg.): *Lernen mit Visualisierungen. Erkenntnisse aus der Forschung und deren Implikationen für die Fachdidaktik.* [1. Auflage]. Münster: Waxmann, S. 63–82.

Jesch, Tatjana/Kniffka, Gabriele (2020): *Fachdidaktik Deutsch. Eine Einführung.* Tübingen: Narr (Bachelor-Wissen).

Kainz, Friedrich (1956): *Psychologie* der *Sprache*. *Erster Band*: *Grundlagen* der *allgemeinen Sprachpsychologie*. Enke: Stuttgart.

Karakayali, Juliane (2015): Grenzziehungen in der postmigrantischen Gesellschaft, in: Hechler, Andreas/Stufe, Olaf (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts.* Obladen, Barbara Budrich, S. 365–382.

Kiese-Himmel, Christiane (2020): Das Arbeitsgedächtnis – eine Bestandsaufnahme, in: *Sprache · Stimme · Gehör,* 44 (02), S. 107–115.

Kintsch, W. (1988): The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model, in: *Psychological review,* 95 (2), S. 163–182.

Kleedorfer, Jutta (2003): Das BARFIE-Projekt. Ein europaweites Leseförderungsprojekt, in: Rasnter, Eva Maria (Hrsg.): *Wege aus der Sprachlosigkeit*, Heft 3–2003, 27. Jahrgang, Universität Klagenfurt / Institut für Germanistik / Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik.

Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts, in: *Zeitschrift für Pädagogik 54* (2008) 2, S. 222–237.

Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einemJahrzehnt.* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Kliewer, Heinz-Jürgen (2012): *Lexikon Deutschdidaktik*. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Klundt, Michael (2016): Bildung und soziale Ungleichheit: Zwischen bildungsfernen Bildungsstrukturen und Bildungsbenachteiligung, in: Arslan, Emre/Bozay, Kemal (Hrsg.): *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft.* Wiesbaden, Springer VS, S. 331–342.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Koch, P./Oesterreicher, W. (1986): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte, in: *Romanistisches Jahrbuch, 36*. Berlin & New York: De Gruyter, S. 15–43.

Köhler, Katja/Weiß, Lorenz (2019): *Lernziel Lesefertigkeit. Sicherer, schneller und genauer lesen : 2.–4. Klasse.* 3. Auflage. Augsburg: Auer (Grundschule).

Konrad, Klaus (2009): *Leseförderung in der Sekundarstufe I. Über den Wissenserwerb beim Lesen.* Hamburg: Kovač (Studienreihe psychologische Forschungsergebnisse, Bd. 140).

Krapp, Andreas (1999): Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective, in: *Eur J Psychol Educ* 14 (1), S. 23–40.

Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten, in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit. The bilingualism controversy.* 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–49.

Krumm, Hans-Jürgen (2021): *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag (Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 3).

Kuhn, Melanie/Schwanenflugel, Paula/Meisinger, Elizabeth (2010): *Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency*. Reading Research Quarterly. 45. S. 232–253.

Kultusministerkonferenz (2002): *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern.*

Kutzelmann, Sabine/Rosebrock, Cornelia (2022): *Praxis der Lautleseverfahren*. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Landau, Angelina (2016): *Wie das Gehirn liest. Die neuronalen Prozesse beim Lesen.* Marburg: Tectum Verlag (Marburger Schriften zur Lehrerbildung, Band 12).

Lehner, Martin (2009): *Allgemeine Didaktik*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt (UTB, 3245).

Lehr, F. (1987): ERIC/RCS: Story Grammar, in: *The Reading Teacher, 40*, S. 550–552.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Leisen, Josef (2009): Grundlagenteil, in: Studienseminar Koblenz (Hrsg.): *Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe*, Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett 2009. S. 8–108.

Lenhard, Wolfgang (2009): Komponenten des Leseverständnisses, in: Schneider, Wolfgang/Lenhard, Wolfgang (Hrsg.): *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses.* [Online-ausg.]. Göttingen [u. a.]: Hogrefe (Tests und Trends, n. F., Bd. 7), S. 1–18.

Lenhard, Wolfgang/Lenhard, Alexandra (2018): Diagnostik von Lesestörungen bei Mehrsprachigkeit, in: *Lernen und Lernstörungen* 7 (3), S. 1–11.

Lenhard, Wolfgang (2013): *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung.* 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Lehren und Lernen).

Lenhard, Wolfgang/Baier, Herbert/Endlich, Darius/Lenhard, Alexandra/Schneider, Wolfgang/Hoffmann, Joachim (2012): Computerunterstützte Leseverständnisförderung: Die Effekte automatisch generierter Rückmeldungen, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie,* 26 (2), S. 135–148.

Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (2023): *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland.* 1. Auflage. Münster: Waxmann.

Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (1991): *Studienbuch Linguistik*, Tübingen (=Reihe Germanistische Linguistik. 121).

Locher, Franziska Maria (2020): *Lesen können – Lesen wollen: Über die Entwicklung von Lesekompetenz, Lesemotivation und Leseverhalten.*

Lockl, Kathrin/Attig, Manja/Nusser, Lena/Wolter, Ilka/Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2021): *Lernen im Lockdown: Welche Voraussetzungen helfen Schülerinnen und Schülern? Die Bedeutsamkeit der Lesekompetenz, des Interesses an Lerninhalten und der Anstrengungsbereitschaft für die Bewältigung des Lernens zuhause.* – Bamberg: LifBi.

Lotz, Miriam (2016): *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Aufl. 2016. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Ludewig, Ulrich/Schlitter, Theresa/Lorenz, Ramona/Kleinkorres, Ruben/Schaufelberger, Rahim/Frey, Andreas/McElvany, Nele/Technische Universität Dortmund/Institut für Schulentwicklungsforschung (2022): *Die*

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

*COVID-19 Pandemie und Lesekompetenz von Viertklässler*innen. Ergebnisse der IFS-Schulpanelstudie 2016–2021.* – Dortmund: IfS.

Mand, Johannes (2012): *Lese-/Rechtschreibförderung für Migrantenkinder.* Grundlagen,Diagnostik, Methoden. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik).

Mandler, Jean M. (1978): A code in the node: The use of a story schema in retrieval∗, in: *Discourse Processes 1 (1),* S. 14–35.

Mann, William C./Thompson, Sandra A. (1988): Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization, in: *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 8 (3).

McElvany, Nele/Kortenbruck, Marthe/Becker, Michael (2008): Lesekompetenz und Lesemotivation, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22 (34), S. 207–219.

Mecheril, Paul (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen, Umrisse einer migrationspädagogischen Orientierung, in: Mecheril, P./Castro Varela. M. d. M., Dirim, I./Kalpaka, A./Melter, C./ Hurrelmann, K./Palentien, C./ Schröer, J. (Hrsg.): *Migrationspädagogik, Bachelor I Master*, Beltz, Weinheim und Basel, S. 34–76.

Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt, in: P. Mecheril (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik.* Weinheim/Basel: Beltz, S. 8–30.

Mehan, Hugh (1979): Learning lessons. Social organization in the classroom. Cambridge, Massachusetts, London, in: *Harvard University Press.*

Mehlem, Ulrich (2024): *Schriftspracherwerb. Theorie und Praxis für den Anfangsunterricht in der Grundschule.* (Hrsg.) von Gold, Andreas/Rosebrock, Cornelia/ Valtin, Renate/Vogel, Rose. Stuttgart, Kohlhammer.

Mentel, Henrike/Aust, Larissa/Ehlert, Mareike/Thomas, Laura/Souvignier, Elmar (2022): Führt Lesefreude zu Lesekompetenz? Empirische Befunde zu unterschiedlichen Ansätzen der Leseförderung, in: G. Steins/B. Spinath/S. Dutke/M. Roth/M. Limbourg (Hrsg.): *Mythen, Fehlvorstellungen, Fehlkonzepte und Irrtümer in Schule und Unterricht.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 135–155.

Messick, Samuel (1984): The Psychology of Educational Measurement, in: *Journal of Educational Measurement* 21 (3), S. 215–237.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Miller, G. A. (1994): The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. 1956, in: *Psychological review* 101 (2), S. 343–352.

Mostafa, T./Schwabe, M. (2019): Programme for students assessment. PISA 2018 Ergebnisse, in: *OECD 2019*, Bände I–III, 2019.

Morrow, Lesley Mandel (1996): *Motivating reading and writing in diverse classrooms. Social and physical contexts in a literature-based program.* Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English (NCTE research report, no. 28).

Müller, Bettina/Richter, Tobias (2013): Lesekompetenz, in: J. Grabowksi, J. (Hrsg.): *Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Leverkusen: Budrich, S. 29–50.

Munser-Kiefer, Meike (2014): *Leseförderung im Leseteam in der Grundschule. Eine Interventionsstudie zur Förderung von basaler Lesefertigkeit und (meta-)kognitiven Lesestrategien.* Münster: Waxmann (Empirische Erziehungswissenschaft, 40).

Neuland, Eva/Peschel, Corinna (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik.* Stuttgart: J.B. Metzler; Imprint: J.B. Metzler.

Neumaier, Maria (2000): *Image-Design.* Gabler Edition Wissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag (Forschungsgruppe Konsum und Verhalten).

Ness, M. (2008): Supporting secondary readers: When teachers provide the »what,« not the »how.«, in: *American Secondary Education*, 37(1), S. 80–95.

NICHD — National Institute of Child Health and Human Development (2000): *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to read – An evidence-based assessment of the scientifc research literature on reading and its implications for reading instruction.*

Nickel, S. (2004): Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift, in: Panagiotopoulou, A./Carle, U. (Hrsg.): *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule.* Baltmannsweiler, S. 71–83.

Norris, Nigel (1991): The Trouble with Competence, in: *Cambridge Journal of Education* 21 (3), S. 331–341.

OECD (2021): *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA, OECD Publishing, Paris.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

OECD (2016a): *PISA 2015 Ergebnisse. Band 1. Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung.* – Paris: OECD Publishing.

OECD (2016b): PISA 2015 reading framework, in: PISA 2015 *Assessment and Analytical Framework:* Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy, OECD Publishing, Paris, S. 47–61.

Özdamar, Emine Sevgi (2022): *Mutterzunge. Erzählungen.* Erste Auflage, Neuausgabe. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp taschenbuch, 5346).

Paivio, Allan (1986): *Mental representations. A dual coding approach.* New York: Oxford Univ. Pr (Oxford psychology series, 9).

Pekrun, Reinhard (1988): *Emotion, Motivation und Persönlichkeit.* München, Weinheim: Psychologie Verlags Union (Fortschritte der psychologischen Forschung, 1).

Perfetti, Charles (2007): Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension, in: *Scientific Studies of Reading* 11 (4), S. 357–383.

Perfetti, Charles A./Hart, Lesley (2002): The lexical quality hypothesis, in:, *Bd. 11*, S. 189–213.

Philipp, Maik (2010): Die Bedeutung der Peers für die Lesesozialisation in der Jugend, in: Garbe, Cornelia/Holle, Karl (Hrsg.): *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*, S. 201–204.

Philipp, Maik (2012a): Aus der Risikogruppe im Lesen selbstregulierte Leser machen, in: Philipp, Maik/Schilcher, Anita (Hrsg.): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze.* Seelze: Friedrich, S. 12–18.

Philipp, Maik (2012b): Was wirkt? Zehn Prinzipien einer nachweislich effektiven Lese- und Schreibförderung. in: Philipp, Maik/Schilcher, Anita (Hrsg.): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze.* Seelze: Friedrich.

Philipp, Maik (2017): Entwicklung hierarchiehoher Leseprozesse, in: Philipp, Maik (Hrsg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben.* 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 67–83.

Philipp, Maik/Jambor-Fahlen, Simone (2022): Prozess- und Produktperspektiven des Lesens, in: Maik Philipp, Maik/Jambor-Fahlen, Simone (Hrsg.): *Prozess- und Produktperspektiven des Lesens von der Wortebene bis zu multiplen Texten*. Zenodo, S. 9–33.

Philipp, Maik/Souvignier, Elmar (2016): Implementation – Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen, in: Philipp, Maik/Souvignier, Elmar

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(Hrsg.): *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. [1. Auflage, neue Ausgabe]. Münster, New York: Waxmann.

Picht, Georg. (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe.* Olten/Freiburg im Breisgau.

Pinnell, G.S./Pikulski, J.J./Wixson, K.K./Campbell, J.R./Gough, P.B./Beatty, A.S. (1995): *Listening to children read aloud. Washington*, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Pintrich, P. R. (1999): *The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning.* International Journal of Educational Research, 31, S. 459–470.

Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz, in: *Fremdsprache Deutsch* (39).

Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Lehmann, Rainer/Leutner, Detlev/ Neubrand, Michael/Pekrun, Reinhard/Rolff, Hans-Günter/Rost, Jürgen/Schiefele, Ulrich (2004): *PISA 2003: Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Prenzel, Manfred/ Artelt, Cordula/ Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Hammann, Marcus/Klieme, Eckhard, Pekrun, Reinhard (2007): *PISA 2006: Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Prenzel, Manfred/Sälzer, Christine/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (2013): *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland.* Münster: Waxmann.

Pressley, Michael/Borkowski, John/Schneider, Wolfgang (1987): Cognitive Strategies: Good Strategy Users Coordinate Metacognition and Knowledge, in: *Annals of child development* 4, S. 89–129.

Programme for International Student Assessment (PISA) (2002): *Knowledge and* Skills for *Life: First Results from PISA 2000.*

Radach, Ralph/Günther, Thomas/Huestegge, Lynn (2012): Blickbewegungen beim Lesen, Leseentwicklung und Legasthenie, in: *Lernen und Lernstörungen* 1 (3), S. 185–204.

Rasinski, Timothy V. (2005): *The fluent reader. Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic Professional Books (Theory and practice).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Rasinski, Timothy V. (2004): Creating Fluent Readers, in: *Educational Leadership*, 61, S. 46–51.

Reiss, Kristina/Sälzer, Christine/Schiepe-Tiska, Anja/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (2016): *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation.* Münster, New York: Waxmann (Waxmann-E-Books: Empirische Erziehungswissenschaft).

Renner, G./Scholz, M., (2020).:*Testinformation ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II* (Dia-Inform Verfahrensinformationen 006–01). Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

Rheinberg, F./Engeser, S. (2010): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben, in: Heckhausen, Jutta (Hrsg.): *Motivation und Handeln*, Berlin: Springer, S. 423–450.

Richter, Tobias/Christmann, Ursula (2006): Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen.* 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Lesesozialisation und Medien), S. 25–58.

Robert-Bosch-Stiftung (2021): *Das Deutsche Schulbarometer Spezial: Zweite Folgebefragung. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen*, im Auftrag der Robert-Bosch-Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. Durchgeführt von forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung.

Robert-Bosch-Stiftung (2023): *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht von Schulleitungen.* Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen allgemein- und berufsbildender Schulen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.

Rosebrock, Cornelia (2012): *Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden?*, http://www.leseforum.ch/rosebrock_2012_3.cfm

Rosebrock, Cornelia (2013): Leseförderung, in: Frederking, Volker/Huneke, Hans- Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd.- 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 326–339. vollständig überarbeitete Neuauflage 2013, S. 334–347.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2017): *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. 5. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2015): *Grundlagen der Lesedidaktik. Und der systematischen schulischen Leseförderung.* 7., überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Rosebrock, Cornelia/Rieckmann, Carola/Nix, Daniel/Gold, Andreas (2010): Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen, in: *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 15 (2010) 28, S. 33–58.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik, in: *Didaktik Deutsch*, 20, S. 90–112.

Röttig, Sabine/Cherkolt, Clara/Nottbusch, Guido (2021): Die Entwicklung der Leseflüssigkeit in der Grundschule. Eine Longitudinalstudie über die interagierenden Dimensionen Dekodiergenauigkeit, Automatisierung, Lesegeschwindigkeit und Prosodie bei Kindern der Jahrgangsstufen 2 und 3, in: Gailberger, Steffen/Sappok, Christopher (Hrsg.): *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung.* Theorie, Empirie, Anwendung. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum, S. 27–47.

Rumelhart, D.E./Ortony, A. (1977): The representation of knowledge in memory, in: R.C. Anderson/R.J. Spiro/Montague, W. E. (Hrsg.): *Schooling and the acquisition of knowledge*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 99–135.

Samuels, S. Jay/LaBerge, David/Bremer, Christine D. (1978): Units of word recognition: Evidence for developmental changes, in: *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 17(6), S. 715–720.

Sappok, Christopher/Fay, Johanna: Prosodische Aspekte von Leseflüssigkeit messen. Evaluation einer Ratingprozedur mit Audioaufnahmen von DrittklässlerInnen, in: *Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 23 (2018) 44, S. 61–83.

Sappok, Christopher/Linnemann, Markus/Stephany, Sabine (2020): Leseflüssigkeit – Prosodie – Leseverstehen. Eine Longitudinalstudie zur Entwicklung der Leseflüssigkeit von Jahrgangstufe 3 bis 7, in: Rautenberg, Iris (Hrsg.): *Evidenzbasierte Forschung zum Schriftspracherwerb.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 175–209.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Schaffner, Ellen (2009): Determinanten des Leseverstehens, in: Lenhard, Wolfgang/Schneider, Wolfgang (Hrsg.): *Diagnose und Förderung von Leseverständnis und Lesekompetenz*, Göttingen: Hogrefe, S. 19–44.

Seidenberg, M. S./McClelland, J. L. (1989): A distributed, developmental model of word recognition and naming, in: *Psychological review* 96 (4), S. 523–568.

Seifert, Susanne/Stabler, Elisabeth (2019): Projektergebnisse von EliS, in: Stabler, Elisabeth (Hrsg.): *ELiS – Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen.* Ein Kompendium zur gegenwärtigen Leseförderung in der Primarstufe. Graz, LogoMedia, S. 63–95.

Scheerer-Neumann, G. (2015): *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Scherf, Daniel/Philipp, Maik (2012): Die zentrale Bedeutung der Lehrkraft für die Vermittlung selbstregulierten Lesen, in: Maik Philipp, Maik/Schilcher, Anita (Hrsg.): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze.* Seelze: Friedrich, S. 226–242.

Schiefele, Ulrich (1996): *Motivation und Lernen mit Texten*. Bern: Verl. für Psychologie C.J. Hogrefe.

Schiefele, Ulrich/Möller, Jens (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz, in: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–124.

Schiefele, Ulrich/Schaffner, Ellen/Möller, Jens/Wigfield, Allan (2012): Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence, in: *Reading Research Quarterly* 47 (4), S. 427–463.

Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52 (2000) 4, S. 636–669.

Schipanski, Dagmar (2002): *Statement zur Vorstellung und Bewertung der PISA-E Studie am 25. Juni 2002.* http://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/detail/News/statement-zur- vorstellung-und-bewertung-der-pisa-e-studie-am-25-juni-2002.html

Schmid, Wolf (2014): *Elements of Narratology.* 3rd ed. Berlin/Boston, Ann Arbor, Michigan: De Gruyter; ProQuest (De Gruyter Studium Ser).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Schmidt, Frederike (2018*): Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch. Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis.* 1st, New ed. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Schmitz, Anke (2019): *Prozesse der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen in der regulären Praxis des Deutschunterrichts*. Leseforum, 3, S. 1–13.

Schmitz, Anke/Karstens, Fabiana/Jost, Jörg (2021): Vermittlung von Lesestrategien im Umgang mit Sachtexten im Deutschunterricht: Vergleich von Unterrichtsbeobachtung und Lehrerbefragung, in: Gailberger, Steffen/Sappok, Christopher (Hrsg.): *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung. Theorie, Empirie, Anwendung.* Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum, S. 126–145.

Schneider, Wolfgang/Körkel, Joachim/Weinert, Franz E. (1989): Domain-specific knowledge and memory performance: A comparison of high- and low-aptitude children, in: *Journal of Educational Psychology* 81 (3), S. 306–312.

Schnotz, Wolfgang/Dutke, Stephan (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen, in: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/Stanat Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–99.

Schreier, Margrit/Rupp, Gerhard (2006): Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen.* 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Lesesozialisation und Medien), S. 251–274.

Schult, Johannes/Wagner, Sonja (2020): *Lernstand 5 in Baden-Württemberg. Beiträge zur Bildungsberichterstattung*. Sttugart: Institut für Bidlungsanalysen Baden-Württemberg.

Schulze A./Unger R./Hradil S. (2008): *Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I*. Ergebnisbericht zur Erhebung der 4. Klasse. Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung, Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Soziale Arbeit, Wiesbaden.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Sénéchal, Monique/Young, Laura (2008): The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3: A Meta- Analytic Review, in: *Review of Educational Research 78 (4)*, S. 880–907.

Sitter, Miriam (2016): *PISAs fremde Kinder. Eine diskursanalytische Studie.* Wiesbaden [Germany]: Springer VS (Theorie und Praxis der Diskursforschung).

Skutnabb-Kangas, Tove (1988): Multilingualism and the education of minority children, in: Skutnabb-Kangas, Tove/Cummins, Jim (Hrsg.): *Minority education. From shame to struggle.* Clevedon, Avon, England, Philadelphia, PA, USA: Multilingual Matters (Multilingual matters, 40), S. 9–44.

Slavin, Robert E./Cheung, Alan/Groff, Cynthia/Lake, Cynthia (2008): Effective Reading Programs for Middle and High Schools: A Best-Evidence Synthesis, in: *Reading Research Quarterly* 43 (3), S. 290–322.

Smith, Frank (1994): *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. 5th ed. Hillsdale (New Jersey), Hove (U.K.): Lawrence Erlbaum Associates.

Spinner, Kaspar H. (2004): Lesekompetenz in der Schule, in: Schiefele, Ulrich/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/Stanat Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–138.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen, in: *Praxis Deutsch*, Jg. 33, H. 200, S. 6–16.

Sprinsits, Birgit (2015): »Nein, das kann nur die Muttersprache sein.« Spracherwerbsmythen und Linguizismus, in: Nadja Thoma und Magdalena Knappik (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis.* Bielefeld: transcript Verlag (Kultur und soziale Praxis), S. 89–108.

Stalder, Ursula Maria (2013): *Leselust in Risikogruppen. Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge.* Wiesbaden: Springer VS.

Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./ Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (2022): *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*: Waxmann Verlag GmbH.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang (2004): Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe, in: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/Stanat Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderungvon Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243–274.

Stanovich, Keith E. (1980): Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency, in: *Reading Research Quarterly* 16 (1).

Stephany, S./Linnemann, Goltsev E./Becker-Mrotzek, M. (2021): Prosodische Aspekte der Leseflüssigkeit als Indikator für Lesekompetenz – Analysen mithilfe prosodischer Lupenstellen, in: Gailberger, S./Sappok, C. (Hrsg.): *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseforschung. Theorie – Empirie – Anwendung.* Bochum: SLLD, S. 48–67.

Stetter, M. E./Hughes, M. T. (2010): *Using Story Grammar to Assist Students with Learning Disabilities and Reading Difficulties Improve their Comprehension,* Education and Treatment of Children, 33(1), S. 115–151.

Stiftung Lesen (2019): *Vorlesestudie 2019. Vorlesen: Mehr als Vor-Lesen!* http://www.stiftunglesen.de/ueber-uns/forschung/studien/vorlesemonitor#jmIndex3

Stiftung Lesen (2020): *Vorlesestudie 2020. Wie wird Vorlesen im Alltag möglich?* http://www.stiftunglesen.de/ueber-uns/forschung/studien/vorlesemonitor#jmIndex3

Stiftung Lesen (2022): *Vorlesemonitor 2022. Frühe Impulse für das Lesen.* http://www.stiftunglesen.de/ueber-uns/forschung/studien/vorlesemonitor#jmIndex3

Streblow, Liliane/Holodynski, Manfred/Schiefele, Ulrich (2004): Entwicklung eines Lesekompetenz- und Lesemotivationstrainings für die siebte Klassenstufe. Bericht über zwei Evaluationsstudien, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 0(4), S. 287–297.

Sturm, Tanja (2013): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule.* München [u. a.]: Reinhardt (UTB, 3893: Schulpädagogik – Sonderpädagogik).

Symalla, Carmen (2002): *Der PISA-Schock. Kippt das deutsche Bildungssystem?*. Magazin, (12), S. 47–59.

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Tarelli, I. (2010): *Zur Bedeutung und Erfassung der Intensität von häuslicher Lesesozialisation für die Entstehung sozialer Disparitäten im Lesekompetenzerwerb im Grundschulalter.* Dissertation, Technische Universität Dortmund.

Trabasso, Tom/van den Broek, Paul (1985): Causal thinking and the representation of narrative events, in: *Journal of Memory and Language* 24 (5), S. 612–630.

Trägerkonsortium Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) (2016): *Handreichung. Durchgängige Leseförderung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen.* Köln.

Van de Broek, Paul/Beker, Katinka/Oudega, Marja (2015): Inference generation in text comprehension: automatic and strategic processes in the construction of a mental representation, in: O'Brien, Edward J./Cook, Anne E./Lorch, Robert F. (Hrsg.): *Inferences during reading.* First paperback edition. Cambridge, United Kingdom, New York: Cambridge University Press, S. 94–121.

Verwiebe, Roland/Riederer, Bernhard (2013): Die Lesekompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in westlichen Gesellschaften / The Reading Literacy of Immigrant Youth in Western Societies, in: *Zeitschrift für Soziologie* 42 (3), S. 201–221.

Vester, Michael (2005): Die selektive Bildungsexpansion, in: Berger, Peter/Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen*. Weinheim, S. 39–70.

Vygotsky, L. S. (*1978*): *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA Harvard University Press.

Weinert, Franz E. (2016): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen.* 3. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 17–32.

Wigfield, Allan/Guthrie, John T. (1997): Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading, in: *Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading.*, S. 420–432.

Wittig, Julia/Schneider, Rebecca (2022a): Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch, in: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/ Sachse, Karoline A./ Weirich, Sebastian/ Henschel, Sofie (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathema-*

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

tik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich: Waxmann Verlag GmbH, S. 41–66.

Wittig, Julia/Schneider, Rebecca (2022b): Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen im Fach Deutsch, in: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/ Sachse, Karoline A./ Weirich, Sebastian/ Henschel, Sofie (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*: Waxmann Verlag GmbH, S. 81–92.

Wirtz, A. M. (2022): Determinanten, in: Wirtz, M.-A. (Hrsg.): *Dorsch Lexikon der Psychologie*, Bern: Hogrefe.

Wollscheid, Sabine (2008): *Lesesozialisation in der Familie. Eine Zeitbudgetanalyse zu Lesegewohnheiten.* 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wolters, Alissa/Kim, Young-Suk Grace/Szura, John William (2022): Is reading prosody related to reading comprehension? A meta-analysis, in: *Scientific studies of reading: the official journal of the Society for the Scientific Study of Reading* 26 (1), S. 1–20.

Youssef, Reham Ahmed (2019): *A Story Grammar Approach to Teaching EFL/ ESL Literature*, in: Online Submission.

Zimmerman, Barry J. (2002): Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, in: *Theory Into Practice 41 (2)*, S. 64–70.

Zwaan, Rolf A. (1993): *Aspects of literary comprehension. A cognitive approach*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co (Utrecht publications in general and comparative literature, v. 29).

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Ausgewählte Fragen für die Erstellung des Fragebogens 167
Anhang 2: Fragebogen zur Lesesozialisation 167
Anhang 3: Sprachen-Memorys: Namensnennung der Korektor:innen 172

Anhang 1: Ausgewählte Fragen für die Erstellung des Fragebogens

The Motivation for Reading Questionnaire **(Wigfield/Guthrie 1997)**	***Reading Self-Concept Scale*** **(Chapman/Tunmer 1995)**
Social (seven items) *-I visit library often (with my family)* *-I often read to my brother or my sister* *-I sometimes read to my parents* *-I talk to my friends about what I am reading* *-I like to help my friends with their schoolwork in reading* *-I like to tell my family about what I am reading* ***Reading Work Avoidance (four items)*** *-I don't like to read out loud in class* (Wigfield und Guthrie 1997: 431-432)	***competence subscale:*** *Question 27: Do you think you read well?* ***difficulty subscale:*** *Question 3: Is reading to the lass hard to you?* ***attitude subscale:*** *Question 10: Is it fun for you to read books?* *Question 22: Do you like reading to yourself?* *(Chapman/Tunmer 1995: 167)*

Anhang 2: Fragebogen zur Lesesozialisation

Sozidemografische Daten		
nominalskaliert	Geburtsjahr	(0) 2009 (1) 2010 (2) 2011 (3) 2012 (4) vor 2009
nominalskaliert	Geschlecht	(0) männlich (1) weiblich (2) divers
ordinalskaliert	Klassenstufe	(0) Klassenstufe 6 (1) Klassenstufe 7
nominalskaliert	Familiensprache	(0) nur deutsch (1) gemischt (zwei oder mehr Sprachen) (2) nur eine andere Sprache

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Primär- und Sekundärsozialisation (1) Familie/ (2) *Peers*/ (3) Schule/ (4) außerschulischer Bereich		
(1) Familie		
ordinalskaliert	Meine Eltern lesen in ihrer Freizeit.	(1) Sehr selten (2) Selten (3) Manchmal (4) Oft (5) Sehr oft
intervallskaliert	Wie viele Bücher hast du zu Hause?	(1) Keine Bücher (2) 1-10 (3) 10-50 (4) Mehr als 50 (5) Mehr als 100
/	Von wem werden/wurden dir zu Hause Geschichten vorgelesen?	(1) Mutter (2) Vater (3) Großeltern (4) Eine andere Person (Lehrer:innen zählen hier nicht hinzu)
/	Ich lese Personen aus meiner Familie etwas vor.	(1) Ich lese nicht vor. (2) Mutter (3) Vater (4) Großeltern (5) Eine andere erwachsene Person (Lehrer:innen zählen hier nicht hinzu)
ordinalskaliert	Ich rede mit meiner Familie über Bücher, die ich lese oder gelesen habe.	(1) Sehr selten (2) Selten (3) Manchmal (4) Oft (5) Sehr oft
(2) *peers*		
ordinalskaliert	Ich rede mit Freunden über Bücher, die ich lese oder gelesen habe.	(1) Sehr selten (2) Selten (3) Manchmal (4) Oft (5) Sehr oft
(3) Schule		
ordinalskaliert	Ich finde die Bücher, die wir in der Schule lesen spannend.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC

ordinalskaliert	Durch den Deutschunterricht habe ich Freude am Lesen entwickelt.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
(4) Außerschulischer Bereich		
ordinalskaliert	Ich habe einen Bibliotheksausweis und leihe mir Bücher aus.	(1) Ich habe keinen Ausweis. (2) Ich habe einen Ausweis, aber leihe keine Bücher aus. (3) Einmal in der Woche (4) Einmal im Monat (5) Seltener als 1 Mal im Monat
ordinalskaliert	Ich kaufe mir Bücher aus der Buchhandlung.	(1) Sehr selten (2) Selten (3) Manchmal (4) Oft (5) Sehr oft
Motivationale Selbstüberzeugung (5) Erfahrungen/ (6) Rückmeldung/ (7) Haltung und Selbsteinschätzung		
(5) Erfahrung		
ordinalskaliert	(5) Ich habe Angst vor der Klasse zu lesen (zum Beispiel, weil ich Angst habe, ausgelacht zu werden).	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
ordinalskaliert	Es fällt mir leicht, vor der Klasse etwas vorzulesen.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
(6) Rückmeldung		
ordinalskaliert	Mir wurde schon einmal gesagt, dass ich ein schlechter Leser/eine schlechte Leserin bin (zum Beispiel von Mitschüler:innen).	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
ordinalskaliert	Ich bekomme immer positive Rückmeldung, wenn ich etwas vorlese.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ordinalskaliert	Meine Lehrer:innen sagen mir, was ich beim Lesen verbessern kann und wie ich das erreichen kann.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
(7) Haltung und Selbsteinschätzung		
ordinalskaliert	Im Lesen bin ich gut.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
ordinalskaliert	Es macht mir Spaß, anderen etwas vorzulesen.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
ordinalskaliert	Ich finde es wichtig, dass man lesen kann.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
ordinalskaliert	Ich finde Lesen anstrengend.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
ordinalskaliert	Ich finde, dass Lesen langweilig ist. Ich weiß nicht, was es nützen sollte.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
ordinalskaliert	Lesen kann man lernen.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
ordinalskaliert	Lesen ist einfach nicht mein Ding.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ordinalskaliert	Ich verstehe immer, was ich gelesen habe.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
Motivation (8) Intrinsische Motivation / (9) Extrinsische Motivation / (10) Habituelle Motivation / (11) Situative Motivation		
(8) Intrinsische Motivation		
ordinalskaliert	Lesen ist spannend.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
ordinalskaliert	Lesen macht mir Spaß.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
(9) Extrinsische Motivation		
ordinalskaliert	Ich lese nur, wenn ich etwas für die Schule lesen soll.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
ordinalskaliert	Ich lese nur, um ein Lob von meinen Eltern oder einer Lehrkraft zu bekommen.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
(10) Habituelle Motivation		
ordinalskaliert	Ich lese allgemein sehr gerne.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
(11) Situative Motivation		
ordinalskaliert	Ich lese nur, wenn es sich dabei um ein bestimmtes Thema handelt.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Leseverhalten (12) Lesehäufigkeit (quantitativ) / (13) Lesehäufigkeit (qualitativ)		
(12) Lesehäufigkeit (quantitativ)		
ordinalskaliert	Zu Hause lese ich Bücher zum Spaß (nicht als Teil von Hausaufgaben).	(1) Niemals (2) Seltener als 1 Mal im Monat (3) Einmal im Monat (4) Einmal in der Woche (5) Jeden Tag
(13) Lesehäufigkeit (qualitativ)		
ordinalskaliert	Ich wünsche mir Bücher, z. B. zum Geburtstag.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu
ordinalskaliert	Ich habe einen Lieblingsautor/ ein Lieblingsbuch.	(1) trifft überhaupt nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft teilweise zu (4) trifft etwas zu (5) trifft voll und ganz zu

Anhang 3: Sprachen-Memorys: Namensnennung der Korrektor:innen

Runde I	Einsatz unterschiedlicher Übersetzungsprogramme	*Kostenloses Online Wörterbuch von Langenscheidt*. (o. D.). https://de.langenscheidt.com/ *LEO.org*. (o. D.). Englisch ⇔ Deutsch - leo.org. https://dict.leo.org/englisch-deutsch/ *Online Übersetzer*. (o. D.). https://www.webtran.de/ *PONS Wörterbuch | Definitionen, Übersetzungen, Vokabular*. (o. D.). https://de.pons.com/
Runde II	Korrektur der Übersetzungen von Personen auf Sprachniveau C2 (Kennung falls C1)	
Sprache	**Vor- und Nachname der Übersetzer:innen**	
Albanisch	Arjeta Sadrijeviq	Ridvan Begu
Arabisch	Lina Babi	Rym El-Hettak

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Englisch	Belinda Akel (B2)	Gülfidan Colak (C1)
Französisch	Belinda Akel (B2)	Chloe Darbon
Griechisch	Fotini A.	-
Hindi	Familie Singh	-
Italienisch	Adriana Bellavil	-
Kroatisch	Marinka Kopic	Domagoj Smolčić
Kurdisch	Can Colak	-
Persisch	Beschta Sidiq	-
Polnisch	Wiktoria Jamroz	-
Rumänisch	Andreea Gistemulte	-
Russisch	Anastasia Smetkina	-
Serbisch	Mico Kalinic Jovanovic	-
Spanisch	Luca Calvin Immanuel Klein (C1)	-
Swahili	Edwin	Kontaktaufnahme mit Hilfe von Vincent E. Nwazelibe
Türkisch	Belinda Akel	Sema Efe
Ukrainisch	Xenia Fedorenko	-

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

https://doi.org/10.5771/9783828851627 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND